

# LO EXTERNO DE LA GESTIÓN EDUCATIVA EN EL SER DOCENTE

**Alanis Barcenas, Angelle; Oropeza Amador, María del Scorro**

LO EXTERNO DE LA GESTIÓN EDUCATIVA EN EL SER DOCENTE

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, vol. 7, núm. 15, 2022

Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia

**Disponible en:** <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668171327013>

**DOI:** <https://doi.org/10.35600/25008870.2022.15.0256>

©Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

## LO EXTERNO DE LA GESTIÓN EDUCATIVA EN EL SER DOCENTE

Angelle Alanis Barcenas  
Escuela Normal de Ecatepec, México

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2022.15.0256>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668171327013>

María del Scorro Oropeza Amador  
Escuela Normal de Ecatepec, México  
kokooropezaamador@gmail.com

Recepción: 14 Marzo 2022

Aprobación: 04 Junio 2022

### RESUMEN:

El presente artículo es parte de una investigación en desarrollo cuyo objeto de estudio gira en torno a la cultura de orden institucional manifiesta en modelos de gestión burocrática que tensa los procesos de gestión formativo-pedagógica en el hacer y vivir la experiencia educativa frente a las infancias. En el marco epistemológico de la Investigación-Acción-Intercultural, como ruta de construcción, el objetivo es conocer los procesos de apropiación de la práctica de gestión burocrática en los docentes para intervenir en el reposicionamiento y resignificación de la gestión pedagógica como un acto formativo en comunidad que interpela su práctica educativa en su hacer cotidiano.

Es a partir de dicha herencia que, a través de entrevistas narrativas a docentes de educación preescolar, nos acercamos interpretativamente a su subjetividad presentando un primer significado construido desde su experiencia y relación con la gestión educativa como un acto externo a su práctica educativa.

**PALABRAS CLAVE:** Gestión escolar, Gestión institucional, Ambiente educativo, Sujetos sociales, Experiencia.

### ABSTRACT:

This article is part of a research in development whose object of study revolves around the culture of institutional order manifested in bureaucratic management models that tense the processes of formative-pedagogical management in doing and living the educational experience in front of childhoods. In the epistemological framework of Intercultural-Action-Research, as a construction route, the objective is to know the appropriation processes of bureaucratic management practice in teachers to intervene in the repositioning and resignification of pedagogical management as a formative act in community that challenges its educational practice in its daily activities.

It is from this heritage that, through narrative interviews with preschool teachers, we interpretively approach their subjectivity, presenting a first meaning built from their experience and relationship with educational management as an external act to their educational practice.

**KEYWORDS:** School management, Institutional management, Educational environment, Social subjects Experience.

*Y mi soledad no ataca más que la inteligibilidad de las cosas.  
Mina hasta el fundamento mismo de su existencia.  
Cada vez me asaltan más dudas sobre la veracidad  
del testimonio de mis sentidos. Sé ahora que la tierra  
sobre la que se apoyan mis dos pies necesitaría para no tambalearse  
que otros, distintos de los míos, la pisaran. Contra la ilusión óptica,  
el espejismo, la alucinación, el soñar despierto,  
el fantasma, el delirio, la perturbación del oído...  
el baluarte más seguro es nuestro amigo o nuestro enemigo,  
pero... alguien, oh dioses, alguien.  
(Michael, 1986, en Fernández, 1989: 37)*

El presente artículo es parte de una investigación en desarrollo cuyo objeto de estudio gira en torno a la cultura de orden institucional manifiesta en modelos de gestión burocrática que tensa los procesos de

gestión formativo-pedagógica en el hacer y vivir de la experiencia docente frente a las infancias. En el marco epistemológico de la Investigación-Acción-Intercultural, como ruta de construcción, el objetivo es generar una transición desde esta delimitación acotada socialmente por las interacciones y experiencias por tradición, hasta llegar a una gestión formativa-pedagógica que perfile la diversidad del colectivo docente y pueda crear alternativas en cómo podemos, desde la función conferida, hacer gestión sin dejar que lo sistémico y estructural nos consuma antes bien colocándonos en la escena como sujetos políticos (directivos-estudiantes-docentes).

Con la finalidad de desenvolver el objetivo de la presente escritura, atenderemos en primer momento un ejercicio de corte contextual en su dimensión socio-educativo que nos lleve a comprender el imaginario construido entre los actores educativos que le simplifican a las tareas administrativas para responder a demandas de la burocracia. Constituirá nuestro marco de comprensión para problematizar la particularidad de la realidad educativa inscrita en una institución de educación preescolar, donde la intención es des-velar el problema de investigación y con él acotar el objeto de estudio configurado como: Afectación de la cultura de orden institucional en la práctica educativa del docente producto de modelos de gestión burocrática en tensión frente a los procesos de gestión formativa - pedagógica para la infancia y, donde la pregunta de investigación que detona la construcción del diagnóstico pedagógico, como primera fase la investigación-acción-intercultural, es: ¿Cómo el docente de educación preescolar significa la práctica de gestión escolar? El objetivo es comprender el sentido de la acción, así como nos lo enseñaría Weber (1964) los motivos de por qué y para qué los modelos de gestión escolar se constituyen incluso paradigmas de pensamiento que signan, sellan la práctica educativa in-visualizando lo formativo de la práctica de quien se hace con la existencia de quienes viven la educación: agentes preescolares.

La finalidad entonces consiste en intervenir pedagógicamente al comprender por qué la gestión educativa se signa a tareas propiamente de una figura omnipresente dentro de la escuela, como lo es el directivo mientras el docente queda meramente como un sujeto sujetado a la obediencia de lo institucionalmente dado negando-se con ello la posibilidad de pensarse sujeto político al poseer la gran oportunidad de establecer lazos de relación, decisión con quienes son la carne de la educación: infancias preescolares. Una vez así, su misma subjetividad de apropiación con la práctica y experiencia de la gestión educativa sugerirá la ruta hacia la resignificación no sólo de la práctica de gestión, sino su propia resignificación como agente de transformación.

## VORÁGINE SOCIO-POLÍTICA QUE DIMENSIONA LA PRÁCTICA DE GESTIÓN INSTITUCIONAL DENTRO DE LAS ESCUELAS

El hecho de vivirmos dentro de la institución escuela, supone considerar la cantidad tan vasta e innumerable tanto de prácticas como procesos que ahí tienen lugar. Muchos de ellos ya documentados: enseñanza, aprendizaje, evaluación, socialización, adaptación, la gestión; otros tantos sin aun nombrarlos porque la existencia en las instituciones pese a que recrea la presencia de los agentes que se viven ahí dentro, que nos vivimos allí dentro se vuelven tan comunes como imperceptibles y naturalizados ¿Será que nos mimetizamos no sólo con una cultura escolar, sino con toda una cultura socio-político-económica que se alimenta de las instituciones donde se dinamiza la existencia humana?

En el año 2012, mientras nos involucramos con una investigación donde la gestión subjetiva tuvo lugar en los procesos de construcción de conocimiento, nos dio por significar la vorágine socio política de la entonces realidad desde un canto hecho poesía de Silvio Rodríguez:

*Sueño con serpientes, con serpientes de mar  
con cierto mar, ay, de serpientes sueño yo.  
Largas, transparentes y en sus barrigas llevan  
lo que puedan arrebatarse al amor.*

*Oh, la mato y aparece una mayor,  
oh, con mucho más infierno en digestión.  
No quepo en su boca, me trata de tragar  
pero se atora con un trébol de mi sien.  
Creo que está loca, le doy de masticar  
una paloma y la enveneno de mi bien.  
Oh, la mato y aparece una mayor,  
oh, con mucho más infierno en digestión.  
Ésta al fin me engulle y mientras por su esófago  
paseo, voy pensando en qué vendrá.  
Pero se destruye cuando llego a su estómago  
y planteo con un verso una verdad.  
Oh, la mato y aparece una mayor,  
oh, con mucho más infierno en digestión...*

Serpiente que simboliza el sistema, plataforma de la actividad de la vida social, política, económica, educativa. Nuestra justificación y a la fecha mantenemos es que a día de hoy y, como nos enseña a leer Bourdieu (1990), es que la sociedad habla en nombre de un sistema de ideología neoliberal que sacraliza el poder de los mercados en nombre de la eficacia económica; exige el levantamiento de barreras administrativas o políticas, capaces de molestar a los detentores de capitales en su búsqueda puramente individual de la maximización del lucro personal instituido en un modelo de racionalidad. De ahí poder comprender por qué queda desdibujado el ser humano en cantidad de escenas: la escena de la salud, por ejemplo, donde si bien la ética es por el cuidado de la vida ésta se reduce a carnets administrativos de fechas, horarios y recetas como medio de control y justificación de atención; de la política pública, donde si bien y pese a que hablamos de democracias hechas por la voz del pueblo, el pueblo es el último en quien se piensa y escucha; de la escena educativa donde la racionalidad separa el Ser del hacer.

Una serpiente quien termina por engullir y ojalá comenzara a destruirse al pronunciar verdades como éstas que pretenden hacernos conscientes porque las pronunciamos, porque al pronunciarlas nos alejamos de ellas y logramos observarlas desde lejos para leerlas desde otro territorio de colocación.

“*La mato y aparece una mayor...*” Entendemos que, al masticar como un acto de destruir, de de-construir porque separamos en partes el fenómeno en sí, devienen serpientes más grandes. Tal vez sea momento para pensar en nuestro proyecto global capitalista, donde los amos de la economía y quienes poseen el mayor poder adquisitivo son el elemento más poderoso dentro de la alianza promotora de la modernidad. Son guiados por la visión de un estado débil; la forma en que se relacionan con él deja ver el concepto que de sujeto tienen: pasivo, conformista, falto de conciencia histórica, acrílicos, alineados y es así como ellos responden: ven, escuchan, obedecen y callan.

Esta clase a la que bien se podría llamar hegemónica, consideran a lo privado como necesariamente bueno y a lo público, necesariamente malo. Las instituciones públicas como las escuelas son agujeros negros, donde el dinero se vierte –y aparentemente desaparece– sin que aporte nada que se asemeje siquiera remotamente a resultados adecuados. Ello se explica en el marco de saber que para ellos hay una racionalidad mucho más poderosa que cualquier otra: la económica. La eficiencia y una ética de análisis costo-beneficio son las normas dominantes; todas las personas deben actuar para maximizar sus propios beneficios personales, en lugar de ser una descripción neutral del mundo de las motivaciones sociales, ésta es una realidad, una construcción del mundo con base a las características valorativas de un tipo de clase eficientemente adquisitiva. (Apple, 2006, en Porta y Sarasa, 2006). (En Oropeza, 2012, p. 22)

Y desde este pensar entendemos el por qué las racionalidades económicas se ven objetivadas en prácticas y procesos educativos donde su campo de operación fue el administrativo empresarial, por ejemplo, para después emigrar al educativo. Hablamos en específico de la gestión como práctica meramente administrativa porque es el campo donde germina: hace gestión quien documenta, archiva, administra en atención al

objetivo de productividad que garantiza la eficiencia pues lo interesante es seguir produciendo para continuar acumulando capital.

En este contexto neoliberal donde son los intereses de mercado quienes predominan, es de entender los motivos por los que la eficiencia y productividad en educación hasta el logro de la calidad total son innegociables. En este sentido, por qué lo administrativo-empresarial es lógica de actuación para pensar la gestión simplificada a lo meramente administrativo-institucional.

## MODELOS DE GESTIÓN BUROCRÁTICA EN TENSIÓN FRENTE A LOS PROCESOS DE GESTIÓN FORMATIVA - PEDAGÓGICA PARA LA INFANCIA

Al inicio de la investigación, la focalización del posible objeto de estudio estaba dirigida hacia el reconocimiento de la violencia estructural y sistémica al interior de las escuelas de educación preescolar. Al cuestionar y recordar diversos pasajes propios durante nuestro ingreso al sistema educativo y la implicación con el mismo de forma materializada, así como el transitar de la investigación en el desarrollo de las dimensiones del Diagnóstico Pedagógico de manera indirecta, contribuyeron a desentrañar de manera más profunda tales escenas educativas. Considerar, primordialmente, la postura personal inicial de la propia investigación ha provocado una evolución significativa que me ha permitido reconocer que, somos sujetos – significado, donde el proceso de constitución se da mediante interacciones y dinámicas sociales en escenas particulares, escenas que comparten significaciones y que permiten la reconstrucción, la invención y la direccionalidad del acontecer individual y del acontecer colectivo.

El tener claridad de la propia significación en lo que al inicio se presentó como una inconformidad y una alteración en la realidad educativa, ha permitido reconocer que este proceso involucra diferentes elementos con un sentido ontológico y epistemológico: la historia de vida frente a la realidad educativa, las socializaciones donde se hacen presentes significaciones particulares y la subjetividad de quienes interactúan en espacios incipientes que adquieren un sentido y una función acorde a las dinámicas que se gesten en ellos. Somos construcción social al mismo tiempo que construimos sociedad, por lo que apostamos a profundizar las interacciones sociales y adentrarnos a la conciencia, quizás, de quienes estamos rodeados en la escena educativa al saber que ello permitirá comprender el cómo de ciertas acciones, el cómo de ciertas posturas y el cómo de la presencia u omnipresencia de la violencia estructural y sistémica al interior de escuelas de educación preescolar. Valdría considerar que no únicamente se comprenden los cómo (s) de las situaciones particulares que se manifiestan en los relatos narrativos, sino que entramos en un proceso de interpretación de las significaciones individuales acerca de lo que salta a la vista en la escena educativa para tener un punto de partida concreto que permita construir en comunidad alternativas de gestión educativa desde el acontecer de la realidad educativa.

Es a partir de tales reflexiones como producto de los relatos narrativos de implicación y entrevistas realizadas a una comunidad de educación preescolar, que se presenta el objeto de estudio de la investigación: Afectación de la cultura de orden institucional en la práctica educativa del docente producto de modelos de gestión burocrática en tensión frente a los procesos de gestión formativa - pedagógica para la infancia.

Objeto de estudio construido en paralelo con la problematización de la realidad educativa al cuestionar la práctica de gestión escolar simplificada a mandatos y un lugar que reproduce la obediencia del deber ser y hacer en forma de cascada: siempre habrá una relación de subalternidad entre quien ostenta el poder que dicta a quien obedece y, a su vez, continúa con la cadena de reproducción. Hablamos de prácticas de verticalidad de la gestión burocrática muy propias del quehacer educativo docente cotidiano respecto a las prácticas de gestión formativa – pedagógica. Se destaca en la problemática que estamos inmersos en un espacio incipiente donde se ha gestado una cultura institucional de orden superior, la cual nos provee de sentido y significaciones para acontecer en la realidad educativa de manera particular. Será a partir de dicha herencia que la investigación realiza un rastreo crítico para comprender las repercusiones de ésta en la

práctica educativa de la comunidad del preescolar. El acercamiento hacia las subjetividades particulares de los y las docentes que integran la comunidad del nivel en mención, se realizará mediante la identificación de significados respecto a la gestión al tener como pretexto la siguiente pregunta indiciaria: ¿Cómo el docente de educación preescolar significa la práctica de gestión escolar?

El desarrollo de la pregunta indiciaria da apertura a reconocer que, en palabras Carr (1996), “la práctica educativa es una actividad intencional, desarrollada de forma consciente, que solo puede hacerse inteligible en relación con los esquemas de pensamiento, a menudo tácticos y, en el mejor de los casos, parcialmente articulados, en cuyos términos dan sentido a sus experiencias profesionales” (p. 65) Es, en este sentido, que la práctica educativa se constituye por un conjunto de articulaciones de acciones intencionalmente transformadas e interpretadas a partir de una red conceptual que se modifica a través de las interacciones y dinámicas sociales. Las acciones manifiestas en la práctica educativa son la materialización de las significaciones intersubjetivas de cada uno de los docentes y las docentes, pues siguiendo a Sañudo, “el significado no implica aquella teoría que en cierto modo es externa al sujeto que concibe su práctica, sino a sus específicos supuestos, saberes, creencias, valores y prefiguraciones de los haceres, en este caso referidos a procesos educativos” (Sañudo, 2006, p. 20) de tal manera que los significados apelan a todas aquellas constituciones que realizamos de manera individual como unos lentes de uso cotidiano para comprender, enfrentarse y decidir sobre el acontecer.

A partir de esta identificación subyacente del trabajo artesanal realizado previamente y su análisis, el objetivo es: *Conocer los procesos de apropiación de la práctica de gestión burocrática en los docentes para intervenir en el reposicionamiento y resignificación de la gestión pedagógica como un acto formativo en comunidad que interpela su práctica educativa en su hacer cotidiano.*

El desarrollo de la práctica educativa va constituyéndose de manera particular en el quehacer educativo de cada docente, la internalización de sentidos y significados dependerá en gran medida en cómo este signifique su propia práctica hasta llegar a la apropiación. Estos procesos de internalización subjetiva permiten dotarnos de posibilidades de actuación frente a escenarios compartidos y/o reconocidos por esa memoria de saberes experienciales que dan razón y argumento a lo que realizan en la cotidianeidad de la práctica educativa. Es derivado de dicha interpretación, que la investigación tiene por objeto indagar en tales procesos subjetivos para conocer los significados de las prácticas de gestión y posiblemente transitar a una gestión formativa – pedagógica. Se trata entonces de seguir siendo en esta realidad codificada y cargada de simbolismos sociales previamente establecidos, al mismo tiempo que se busca generar interacciones que permitan desarrollar un poder auténtico, distinto al preestablecido, un poder que permita ser así como nos enseña Murueta: “en una posibilidad que se vislumbra como deseable para quienes comparten dicha vocación, porque también comparten contextos similares” (Murueta, 2022, p. 25).

## LO EXTERNO DE LA GESTIÓN EDUCATIVA EN EL SER DOCENTE

La noción de <> forma parte del decir y hacer cotidiano de la docencia, se hace presente como parte de nuestro ejercicio profesional configurando un sentido que, si bien del todo no es comprendido y/o analizado a profundidad por la inmediatez en la que vivimos en el quehacer educativo, se entiende y se da por hecho que forma parte de éste mismo y, de esta manera, está cargada de diversos significados. Los significados conferidos a la noción de gestión dependen de las tradiciones previas que configuran el ser docente y también del uso de quienes la movilizan de forma constante en el espacio educativo, por lo que el siguiente y último apartado lo concedemos al ejercicio de interpretación fenomenológica con quien hemos comprometido el enfoque de la investigación significando la subjetividad de quien hace de la institución educativa una institución de existencia: docentes preescolares.

Los diversos significados de gestión circulan de forma imperante en la perspectiva institucional manifestando memorias como: *“como directivos escolares, sabemos y saben cómo llegar a la comunidad*

*educativa*” que, si bien la memoria forma parte de una indicación desde la supervisión escolar, existe una constante inclinación al reconocimiento de la función institucional para ejercer gestión: “ellos son los encargados de organizar toda la parte, vamos a llamar administrativa (...) aunque nosotros también, bueno nos dan parte de administración (...) realmente los directores son los que llevan todo” se reconoce en las voces de los docentes que existe la omnipresencia de una lógica institucional que determina y orienta las acciones que se realizan en la cotidianeidad de la gestión educativa. Escuchemos: “en caso de los directivos, tienen un conocimiento pues obviamente amplio de la escuela” denotando en los diversos significados de gestión la presencia de pseudopoder en la noción misma apelando a que quienes ejercen gestión tienen la capacidad y/o el conocimiento para.

En este sentido el ideario docente se construye a partir de lo otorgado, de lo ya instituido generando un “deber ser” como producto de lo objetivado que, si bien responde a la noción misma de gestión que ha significado en el hacer docente, externaliza al docente del arte de educar. Las significaciones, producto de la interpretación en la presente investigación respecto a gestión escolar subyacen de las experiencias que se muestran como externas, como parte de un sistema social en el que cada docente está inmerso pero que no interpelan al ser docente, argumentado desde el “saber” socializado en el propio sistema que las funciones, las categorías y los roles resultan fundamentales para acontecer en términos de gestión. Verónica al respecto reconoce y menciona su nula participación en el ideario constituido de gestión educativa:

*(se queda pensando y mirando hacia el lado derecho superior) Yo no he tenido, así como mucha participación en ese, en ese aspecto. Si puedo decir cuáles son las, las necesidades por ejemplo de mi grupo, pudiera ser las necesidades personales con respecto a este a mi grupo como docente, ¿no?. Pero que yo haya hecho así alguna gestión (...) no. (VITCHLEG).*

Escuchar su respuesta en torno a la pregunta de ¿consideras que realizas gestión? Verónica expone que no ha tenido mucha participación “en ese aspecto” interpretando bajo la óptica de análisis de la presente investigación a <> como un elemento que se hace presente en el andar cotidiano pero que no interpela al docente en su quehacer educativo. Las experiencias que Verónica ha presentado en función a la gestión a lo largo de sus ya 29 años de servicio han creado una historicidad que denota la identidad de lo propio a la institución; esta identidad es omnipresente en las interacciones sociales dentro del espacio educativo, determina y orienta las acciones que se realizan en lo particular y significan en el marco institucional la subjetividad de Verónica. Mencionar en su explicación: “(...) si te pudiera decir cuáles son las necesidades, por ejemplo de mi grupo” se interpreta a raíz de que, se entiende la noción de gestión desde su reconocimiento como una herramienta y/o recurso que apela por las necesidades para posiblemente intervenir en relación a ellas.

Sin embargo su identificación y reflexión de ello en la misma entrevista deja entrever que esta <> para Verónica no interpela como si fuese a un directivo escolar, puesto que se considera a sí misma como un actor educativo no capaz de haber ejercido gestión al comentar “Pero que yo haya hecho así alguna gestión, no”. El considerar que, únicamente los directivos escolares hacen gestión, manifiesta que existe una extrañeza hacia el término que no logra comprenderse del todo al momento de reflexionar sobre estas prácticas. De esta manera la significación manifiesta en el cuestionamiento funciona en la reflexión de estas prácticas para comprender y/o justificar la “lógica” (Berger & Luckmann, 1993, p. 74) del orden institucional, de manera que se habla que lo propio de la institución se muestra como un algo o un alguien externo a la subjetividad particular del ser docente. La presencia de esta lógica en cómo se cree que se desarrollan las actividades en torno a la gestión, aparecen en el ser docente como un aspecto que resulta ser ajeno al mismo, manifestando que existe en el espacio donde se desarrolla la actividad educativa pero no tiene una incidencia significativa en el ser docente. Homero, profesor de educación preescolar hace alusión a la interpretación comentando lo siguiente en relación con la pregunta ¿considera que la gestión incide en la toma de decisiones?:

*A: ¿En su toma de decisiones aquí en el aula (...) cómo influye esa gestión? H: (se queda pensando) “En la toma de decisiones” (se queda pensando en la pregunta) umm pues no ahí, ahí ando medio vago en esa pregunta (se ríe). (HPMLEG)*

Waldenfels (1992) al respecto comenta que “(...) lo ajeno se define por su inaccesibilidad (...) lo ajeno es parecido a lo pasado, que solo aparece en la memoria y en sus etapas preliminares” (p. 3). En este sentido, reflexionar quizás en la manera en que la gestión se hace presente en el ser docente, coloca al docente en un espacio no conocido, en un área no antes explorada que no permite reconocer la incidencia de la gestión educativa en su quehacer cotidiano. Existe en el desarrollo de la entrevista con el docente el reconocimiento de la corresponsabilidad determinada por la verticalidad de acciones y/o actividades inmersas en lo instituido; sin embargo, es desde dicho posicionamiento del ideario docente que la gestión escolar se manifiesta en la significación como un algo externo, un algo ajeno a la propia práctica docente, puesto que se le atribuyen significados que refieren a la organización, a la obtención de recursos para la mejora escolar; concibiendo que esta mejora escolar no incluye quizás la propia práctica docente. Ello se hace presente al escuchar en la entrevista la implicación de Homero respecto si considera si realiza gestión:

“Como docente considero que hago gestión” (se queda pensando en la pregunta y tarda en responder) *Pues (...) no, a lo mejor se dan las sugerencias ¿no?, se han, se han dado sugerencias de que “mire este, hay que trabajar esta parte o hay que trabajar esta parte” pero así directamente pues no la he hecho así de manera particular en esta escuela, no, sí. A lo mejor en otra escuela sí ¿por qué? porque estábamos más este, más involucrados con la directora ¿no? de que me decía “sabe que maestro pues” yo andaba investigando ciertas instituciones que nos pudieran brindar apoyo a la, a la institución y como yo era quien investigaba yo tenía que ir a dejar este tipo de documentación. (HPMLEG)*

La significación respecto a dicho cuestionamiento subyace desde el posicionamiento del ideario docente enmarcado en lo institucional: “(...) pues (...) no, a lo mejor se dan sugerencias ¿no?” su respuesta pone en énfasis que el trayecto formativo del docente a más de 16 años de servicio educativo lo coloca inmerso en dinámicas de prácticas institucionales con mayor recurrencia que le implican reconocer roles otorgados por esta <> en el andar cotidiano. Comentar en la significación: “a lo mejor se dan sugerencias” se interpreta que a razón de lo que ha aprendido y aprehendido, el sugerir como docente apela al reconocimiento que tiene su función y quizás la posibilidad de intervención que tiene en las dinámicas institucionales. Sin embargo, al pronunciar “(...) pero así directamente pues no la he hecho de manera particular en esta escuela” lo coloca al mismo tiempo en una limitante que deriva precisamente de la función conferida desde lo instituido en la escuela; en este sentido la significación puede interpretarse desde la óptica del autor Waldenfels (1992) al mencionar que “lo ajeno siempre está determinado y no es algo totalmente ajeno” (p. 3) pues la puesta en marcha de este o estos roles aprehendidos ejercen una función que tiene la intencionalidad de actuar conforme a las tareas y/o actividades previamente asignadas por tradición, por historia, por experiencia.

Es la recurrente en estas tipificaciones que se determina cierto sistema social institucional, un sistema que nos permite ser parte de él al mismo tiempo que nos impone una barrera, tal como menciona Córdova & Vélez (2001) “reduce al otro al mismo sistema o totalidad, sin escuchar su voz” (p. 1006) pues es presentado ante el ser docente como un algo ajeno a nuestro acontecer pero que, de él depende este mismo acontecer. La implicación del acontecer docente en el sistema social institucional se desarrolla a partir del rol que es conferido. Hegel (1985) al respecto comenta que “la esencia espiritual pasiva o lo universal, en tanto que se abandona, deja que los individuos tomen de ella la conciencia de su singularidad” (p. 186) en este sentido quizás algunas tareas y/o actividades apelan a contribuir con otras funciones que no son responsabilidad propia, que no es propio al ser docente, colocando la significación docente manifiesta puesto que, se reconoce a la gestión como una herramienta propia del sistema, pero no permite una implicación profunda.

En este sentido, el ser docente inmerso en la cotidianeidad de la institucionalidad, sus dinámicas e implicaciones en la práctica educativa, se manifiesta en las significaciones como un desarrollo de lo que acontece en el espacio educativo presentado al mismo como un algo exterior, ajeno, impasible, inalterable; que existe y preexiste porque un alguien, un algo lo hace posible “(...) por lo tanto, lo ajeno se presenta lo originalmente inaccesible y no pertenece a mí, al contrario de lo propio, que es lo accesible y perteneciente a mí.” (Waldenfels, 1992, p. 3). De esta manera, ser ajeno a la gestión educativa ofrece al ser docente un nulo acercamiento al pensar quizás alguna experiencia o recordar alguna. Al respecto de ello Verónica menciona



en su entrevista ¿cómo es que se ha sentido al respecto de las prácticas de gestión que ha vivido? comentando lo siguiente:

*Posiblemente como no he tenido a lo mejor como esa, esa experiencia si, no te pudiera decir “hay me he sentido bien, me he sentido mal” porque no lo he realizado... No, no sé (...) en primera no sabría decirte a dónde tengo que ir, o qué es lo que tengo que hacer, ósea en ese aspecto sí, y administrativamente en cuestiones de, de (...) de dirección desconozco muchas cosas. (VITCHLEG)*

En la significación, Verónica pone en manifiesto que en su trayecto educativo no ha tenido “esa experiencia” razón por la cual “posiblemente” no hace alusión a su sentir respecto a las prácticas de gestión que ha presenciado y que ha vivido a lo largo de su trayecto en las escuelas de educación preescolar. Al respecto de ello Larrosa (2009), expone los principios que constituye a la <> argumentando que dicho término se define como “eso que me pasa” (p. 2) y es, en la definición misma que se yuxtaponen principios que constituyen a la noción misma del concepto. En un primer momento Larrosa reconoce que la experiencia es “eso que me pasa” (p.2) enfatizando al principio primero manifiesto en su definición: “eso” refiriéndose al atravesar, al acontecer en algo que no es propio del ser y que, por lo tanto, resulta ser ajeno a la subjetividad, externo al ser. En la significación emitida por Verónica se manifiesta este primer principio al reconocer la gestión educativa como un externo, un alterno, un ajeno puesto que los acontecimientos que han surgido en el transcurrir de la docente en escuelas de educación preescolar se han manifestado desde aquello que no interpela al ser y se presentan como dinámicas institucionales necesarias para la vida institucional. Enfatizar en su sentir “(...) no te pudiera decir ay, me he sentido bien o me sentido mal, por que no lo he realizado” advierte del distanciamiento en el ser emitido por la construcción de idearios que enmarcan lo institucional como ajeno al ser docente y a sus dinámicas de interacción en el espacio mismo donde se dan las experiencias. Interesante es identificar cómo se va edificando una distancia respecto al acto mismo de gestionar, cómo en el mundo de vida institucional se va dotando de características y particulares donde se hacen presentes “responsabilidades” en las cuales cada quién debe de acatar y hacer cumplir, Verónica apela a esta lógica comentando: “administrativamente en cuestiones de, de (...) de dirección desconozco muchas cosas” comentario que insinúa la apelación a la estabilidad y continuidad al orden institucional de las cosas que surgen en el interior de las escuelas.

Este principio definido por Larrosa (2009), como: “exterioridad, alteridad y/o alineación” se manifiesta con recurrencia en las entrevistas con los docentes de educación preescolar, las significaciones que subyacen desde el reconocimiento omnipresente de la lógica institucional advierten una perspectiva en el ser docente que interpela y significa al punto de reconocer que la gestión educativa, no considera y/o toma en cuenta a los miembros que constituyen la o las comunidades educativas de preescolar. Al respecto de ello, Yadira docente de educación preescolar, comenta en la entrevista que ha tenido la oportunidad de trabajar en diferentes escuelas de educación preescolar, contando hasta el momento con 17 años de servicio; es precisamente de este trayecto en las escuelas que la docente comenta lo siguiente respecto a ¿Cómo vivió las prácticas de gestión educativa en las escuelas?:

*Y: Este, pues es que fueron, realmente ahí no nos tomaban en cuenta a nosotros porque cuando uno le pedía a la maestra apoyo en algunas cosas de la misma salón, por ejemplo luz a veces no tenían o la luz, de hecho luz, nos cortaron la luz y no teníamos como trabajar, entonces la maestra lo único que hizo fue buscar un apoyo y realmente se robaban la luz (se ríe bajito) por que se robaban la luz, se quemaron aparatos por lo mismo de que se estaban robando la luz entonces en vez de una ayuda fue algo perjudicial y pues si cada quien buscaba y tenía que cubrir las necesidades de manera individual. (YIOLEG)*

La significación de Yadira pone en manifiesto que ha tenido la oportunidad de observar las prácticas de gestión educativa que se han desarrollado en las diferentes escuelas donde ha intervenido, exponiendo una experiencia en la cual comenta: “realmente ahí no nos tomaban en cuenta a nosotros” apelando en su significación que la planificación de acciones referentes a la gestión educativa donde ocurre la experiencia docente no favorece la participación del colectivo docente; al respecto de ello Berger & Luckmann (1993), mencionan que “(...) el mundo que se les ha transmitido (...) no resulta transparente del todo; puesto que no

participaron en su formación, se les aparece como una realidad dada, que al igual que la naturaleza, es opaca en algunas partes.” (p. 79) es a razón de ello que la gestión educativa significada por la docente se reconoce como un acontecimiento contenido en lo externo que representa una noción que apela lo institucional, ponderando aspectos prioritarios desde esta óptica dejando de lado la participación conjunta de los miembros de las comunidades de educación preescolar. Dicha vivencia de la docente representa una mala experiencia, vinculada a su nula participación, su nula voz dentro de la planificación y ejecución de acciones.

Es a razón de las significaciones presentes, que se reconoce por los docentes de preescolar que la gestión forma parte del desarrollo de la institución, pero la exteriorización enmarcada en la/las experiencia/experiencias docente/docentes no permite establecer un sentido hacia la misma, otorgándole un posicionamiento desde la perspectiva de lo instituido. Verónica, al reflexionar en su acontecer, desde el posicionamiento de lo instituido manifiesta:

*V: Okey, para finalizar esta breve entrevista ¿consideras que haces gestión dentro del aula? - (se queda pensando y mirando hacia la derecha superior) Posiblemente sí. - ¿Por qué? - (se queda pensando y mirando hacia la derecha superior) Por que hace uno, bueno yo, ya personalmente hace uno, muchas cosas para poder mejorar, para que los niños aprendan, tienes que tener ahora sí que este, el tacto también con los padres de familia porque si no los tienes de tu lado (gesto con la cara) ya no funciona tu grupo igual, de la misma manera si, entonces uno sí tiene que ingeniárselas para poder (se queda pensando unos segundos) el que los padres te apoyen con los niños, con los niños que son problemáticos por ejemplo que presentan alguna conducta, los que van bien, ósea hay de todo sí, entonces, yo siento que si se hacen gestiones dentro del grupo con los papás. (VITCHLEG)*

Es en este sentido que Verónica “Posiblemente sí” realicé alguna gestión desde su función puesto que “uno si tiene que ingeniárselas”. Esta posibilidad radica en la manera en cómo la docente acontece una “necesidad” y/o situación particular del grupo escolar, la gestión entonces inicia al reconocer alguna situación que altera quizás la estabilidad social que se marca en su grupo escolar, identificando que “para poder” atenderla es necesario implicarse desde con los padres de familia para abordar lo que nos acontece dentro del salón de clases, por ejemplo, alguna situación problemática de un alumno (a) de cierta conducta. Continuando con el rastreo interpretativo del autor Larrosa (2009), en un segundo momento reconoce que la experiencia es “eso que me pasa” (p. 2) poniendo énfasis al segundo principio manifiesto en la definición: “me” refiriéndose al lugar que tiene la experiencia y que por lo tanto se ubica en el ser. En la significación emitida por Verónica se hace presente tal principio que constituye a la experiencia pues este “poder” subyacente de las particularidades que se están dando en la vivencia conlleva a reconocer que la injerencia docente implica una gestión, significada bajo la perspectiva de Verónica como una intervención en la cual se pretende “atender” y “solucionar” la situación que acontece y le acontece en el grupo escolar.

La experiencia manifiesta en la significación de la docente se presenta dotada de sentido al atribuir un modo de acontecer frente a la realidad donde está inmersa, preexistiendo en el actuar el ideario docente enmarcado en lo instituido subyacente de las dinámicas e interacciones sociales de los diversos espacios educativo. Es a partir de tal identificación en la experiencia que las significaciones de gestión educativa donde los docentes comienzan a tomar lugar en el ser docente. Un lugar que, si bien se desconoce, y no se comprende del todo, tiene lugar en el sujeto al implicarse en su creencia respecto a cómo se realiza gestión educativa desde la función conferida en lo institucional. Recordar algunas de estas vivencias de los docentes de educación preescolar frente a la gestión educativa evoca memorias que se jactan de este segundo principio de Larrosa (2009); Yadira al respecto expone en su argumentación a la respuesta ¿Cómo repercute la gestión educativa en tu toma de decisiones? Lo siguiente:

*Y: Pues también, porque si yo veo cosas negativas, la verdad pues no me dan ánimos de apoyar ni de realizar las cosas en cuanto a gestión porque con mis niños pues yo si los pongo como que independientes, porque digo bueno mis niños al enseñarlos y todo nada tienen que ver, pero en cuanto a cosas generales de la institución y apoyos, pues si la verdad yo ya no, me cierro mucho en ese sentido. (YIOLEG)*

Considerando que las vivencias docentes frente a gestión derivan desde lo instituido, la docente Yadira se manifiesta en dos posturas que se yuxtaponen en la experiencia docente: lo ajeno a la gestión educativa y lo

propio de la gestión pedagógica - formativa. La primera postura se manifiesta en el primer principio de Larrosa (2009), al poner énfasis en que la gestión educativa es externa al sujeto, es decir, se da en acontecimientos que dan vida al propio mundo institucional, pero no interpelan en el hacer docente puesto que, su uso en lo cotidiano se caracteriza por estar presente en otro rol, en una función otra que no es propia del ser docente institucional. En este sentido, los sucesos de actualidad, convertidos en noticias fragmentarias y aceleradamente caducas, no nos afectan en lo propio. Vemos el mundo pasar ante nuestros ojos y nosotros permanecemos exteriores, ajenos, impasibles.” (Larrosa, 2009, p. 21), el docente de educación preescolar es sabedor de las dinámicas institucionales que se están generando en el espacio educativo; sin embargo, el nulo conocimiento, la poca o nula participación en el origen y continuación de estas, se muestran borrosas a lo subjetivo por consiguiente surge la dicotomía en reconocer lo propio de la gestión en la experiencia pedagógica – formativa y lo propio de la gestión educativa. Interpretación que se hace presente al escuchar de la docente: “(...) *porque digo a mis niños al enseñarlos y todo nada tienen que ver (...)*” puesto que el argumento de la implicación de la gestión educativa en el ser docente no interpela del todo, de manera que “la ausencia de lo otro es su presencia como otro” (Lévinas, 1979, p. 89), puesto que se desconoce la forma en cómo se está dando la gestión educativa, pero al mismo tiempo se pretende intervenir para que esta se esté dando de forma significativa al ser docente y atienda el espacio limitado de intervención institucional.

De esta manera, “la experiencia en la totalidad no es ya una experiencia vivida, encarnada, sino una experiencia objetiva; experiencia que remite a la formalidad de lo pensante, de la totalidad englobante, la obturación por excelencia. Se limitará así la experiencia-objetiva al equívoco de la alienación-trascendencia que tiene como fundamento último una corporalidad y su ambigüedad. Es decir, un cuerpo-objeto que desea finitamente el vacío existencial de la totalidad” (Aguirre & Jaramillo, 2006, p.7). Por ende, las experiencias docentes manifestadas en las entrevistas legitiman de cierto modo la manera en cómo se ha significado la gestión educativa desde el marco institucional imperante en las escuelas de educación preescolar, hecho social que si bien se representa de forma paulatina en las dinámicas sociales del espacio educativo implican al ser docente (instituido) para acontecer sin sentido y sin significado propio, otorgando un “saber” compartido, un “saber conocido” por todos que si bien no se explica en la marcha se desdibuja en la forma en cómo los docentes acontecen la realidad educativa. Tal interpretación se vincula con la respuesta de la docente Yocelyn, docente que se inicia a las dinámicas institucionales con apenas 4 años de servicio pero que, tal como menciona Larrosa (2009) las experiencias manifestadas alrededor del ser acontecen y advienen de forma externa dejando una marca, que funge como un medio propio para actuar en función de este en medida que aprehendemos las dinámicas institucionales:

*Para finalizar esta entrevista me gustaría preguntarte si ¿tu consideras que haces gestión? - (se queda pensando unos segundos) Ajá con las mamás y también con la directora cuando entregas productos. - ¿Por qué? ¿Cómo es? ¿Cómo es que tu realizas esta gestión? - (sonido con la boca) Gestión cuando (...) cuando tomas esos acuerdos al principio con las mamás de cómo vas a trabajar, qué es lo que vas a pedir, ósea gestionas con ellas como es tu trabajo y (...) cuando de la directora, cuando entregas, yo creo, tus resultados de tu, de tu grupo. (YSMLEG)*

El proceso de socialización en la experiencia docente va adquiriendo sentido, relevancia y significado en el acontecer propio de su práctica, finalmente lo externo, lo omnipresente, lo que nos direcciona es la línea de intervención del ser docente; es decir, adquiere cierta objetividad, cierta validez en su actuar. Finalizando con la óptica de Larrosa (2009) en relación a los principios de la experiencia, en un tercer momento el autor reconoce que la experiencia es “eso que me pasa” (p. 2) haciendo alusión al tercer principio manifiesto en la definición “pasa” refiriéndose al movimiento mismo de la experiencia y por lo tanto reside en el ser manifestándose en lo sensible, dejando huella, marca y significado. Por lo que hablar de gestión en la práctica docente de la docente Yocelyn remite a reproducir ciertas tareas y/o actividades institucionales que han funcionado y que representan para la docente procesos de gestión efectiva: tomar acuerdos con las madres de familia para que tengan el “conocimiento” de cómo se va a trabajar, de qué es lo que se va a pedir, nos habla del principio rector de la actividad institucional: la organización; en palabras de Berger & Luckmann

(1993) “el producto vuelve a actuar sobre el productor. La externalización y la objetivación son momentos un proceso dialéctico continuo” (p. 82).

### Reflexiones finales

Las significaciones compartidas en la comunidad de educación preescolar de miembros activos se presentan en las dinámicas sociales como experiencias propias de lo instituido en la gestión educativa. Existe en la dialéctica de tales dinámicas sociales un punto de encuentro para ponderar la comprensión y la significación de la gestión educativa: la experiencia. Experiencia que subyace de acontecimientos que dan vida al mundo institucional que gobierna y determina tales interacciones sociales de forma que existe una internalización – externalización docente que se caracteriza por ser una “(...)internalización, por la que el mundo social objetivado vuelve a proyectarse en la conciencia durante la socialización” (Berger & Luckmann, 1993, p. 82) otorgando un sentido, una relevancia y un significado en lo particular que recrea dinámicas de intervención y de implicación educativa ajenas al ser docente pero propias de lo instituido en la gestión. A partir del ejercicio de interpretación emitido en la investigación de esta categoría, los docentes de escuelas de educación preescolar significan a la gestión educativa:

1. Como una experiencia externa, alterna y de alienación, puesto que configurados desde el ser docente institucional, la gestión educativa se hace presente en el actuar cotidiano como un algo que tiene vida propia, y que adquiere cierta legitimidad en medida que garantiza la vida misma de la institución. La gestión educativa se muestra como un medio para acontecer realidades educativas en función a lo instituido en las escuelas de educación preescolar.

2. Como una experiencia reflexiva y subjetiva, puesto que el proceso que se lleva a cabo en la socialización de la gestión educativa como un externo al ser docente, adquiere cierta objetividad, otorgándole un sentido y un significado que si bien no es comprendido por quién la ejerce, se jacta de un discurso preestablecido que argumenta y justifica la vida propia de la gestión en función a lo instituido. Es proceso de socialización dialéctico con lo externo crea y recrea una configuración subjetiva que se reconoce como algo alterno pero que interpela en medida que acontecemos en el espacio educativo.

3. Como una experiencia pasional, puesto que el proceso de internalización en el ser docente paulatinamente recrea el modo de ser y acontecer en el espacio educativo, configurando en este sentido una función y un rol que responde a lo institucional pero que también interpela al ser mismo, otorgándole medios y recursos para actuar en el espacio educativo; lo externo ahora se convierte en algo externo-interno, algo que no nace de la propia subjetividad pero que recrea la misma con una intencionalidad propia desarrollando un sentido de pertenencia y/o vínculo sentimental.

Las experiencias compartidas en las entrevistas de los docentes de preescolar evocan pasajes que se muestran, inclusive para ellos, como algo confusos y/o algo que simplemente no pueden explicar, dicha presencia en cada una de las significaciones pone en manifiesto que la gestión educativa se posiciona en el ser docente como un algo ajeno y externo en el propio ser. Sin embargo, al recurrir a la reflexión profunda de estas significaciones lo externo de la gestión resulta no ser tan externo, sino se transmuta a un proceso de objetivación socializada, aprendida y aprehendida por el ser docente institucional dotando de aconteceres propios del espacio educativo.

### REFERENCIAS.

- Aguirre, G., J. C. & Jaramillo, E., L. G. (2006). El otro en Lévinas: Una salida a la encrucijada sujeto-objeto y su pertinencia en las ciencias sociales. *Revista Latinoamericana Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 4, 2, pp. 47 – 71 h [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692715X2006000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692715X2006000200003&lng=en&nrm=iso)
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1993). La Sociedad como realidad objetiva. En Berger, P. L. & Luckmann, T. (1993). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Cultura Libre, pp. 64 – 90
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México, Grijalbo.

- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata, pp. 32 – 778
- Córdova, M., E., Vélez, D., C., (2016) La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14, 2, pp. 1001 – 1015. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n2/v14n2a09.pdf>
- Hegel, G. F. (1985). El espíritu. En Hegel, G. F. (1985). *La fenomenología del espíritu*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (2009). “Experiencia y alteridad en la educación”. En Larrosa, J. & Skliar, C. (comp.) (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina: HomoSapiens Ediciones.
- Lévinas, E. (1979). “Sujeto y tiempo, La hipostásis”. En Lévinas, E. (1979). *El tiempo y lo otro*. México, Ediciones Paídos.
- Murueta, M. (2022). “Alternativas frente a la violencia social desde la Teoría de la Praxis. En Murueta, M. (2022) *Psicología. Teoría de la Praxis*. AMAPSI Editorial.
- Oropeza, M. (2012). *La experiencia subjetiva del maestrante durante el proceso de gestión en la construcción del conocimiento en el campo pedagógico. Línea de Investigación Formación y Posgrado. Maestría en Pedagogía FES-A UNAM*. México, UNAM.
- Sañudo, de Grande. L. E. (2006). .El proceso de significación de la práctica como sistema complejo”. En Perales, Ponce, R. C. (Ed). *La significación de la práctica educativa*. México, Paidós Educador.
- Waldenfels, B. (1992) Respuesta a lo ajeno. Sobre la relación entre la cultura propia y la cultura ajena. *Revista de Filosofía Universidad de Costa Rica*, XXX, 71, pp. 11 – 23 <https://revistas.uned.es/index.php/rif/article/view/5417>
- Weber, M. (1964). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México, Fondo de Cultura Económica.