

Hacia la Comprensión de una Gestión Balcanizada en una Escuela Formadora de Docentes

María de Lourdes Gálvez Flores
Eva Alicia Gómez Infantes
Elba Izquierdo Castañeda
Carlos Da Silva
Silvia Reséndiz Hernández
Raúl García Martínez

Cuerpo Académico en Formación: Escuela Normal de Especialización Dr. Roberto Solís Quiroga “Política Educativa y Gestión Escolar en la Formación Docente para la Educación Especial”
Escuela Normal de Especialización Dr. Roberto Solís Quiroga
cafene20@gmail.com

Resumen

El presente trabajo se deriva de la investigación en proceso: *Reconfiguración, desde el pensamiento complejo, de la gestión escolar de una institución formadora de docentes*, que, desde la perspectiva teórica de la historia social, pretende recuperar la voz de los actores (directivos, docentes, estudiantes y trabajadores administrativos), con base a la metodología de la Historia Oral. El objetivo del trabajo es comprender e identificar aquellos aspectos, concepciones, relaciones, valores y circunstancias que propician una gestión balcanizada, es decir, por estancos, enfocada principalmente en la realización de actividades, en la inmediatez y en la instrumentalización, desarticulando procesos y desvinculando las áreas sustantivas de la docencia, investigación y difusión y extensión educativa, alejadas del sentido social de la institución. Tratar de salir de una mirada de dicotomía y de causa-efecto, llevó al pensamiento complejo, al considerar que la complejidad resulta más integradora que excluyente de la simplicidad, con miras a la comprensión multidimensional, el diálogo de saberes, y una clara y definitiva intención de reforma al pensamiento, los conocimientos y la educación (Morin, 1999, mencionado por Andrade J. y Rivera, R.2019, p. 25); de manera que, el ser en una institución escolar es un “ser histórico que se construye y deconstruye al mismo tiempo, cada ser tiene un mundo de fantasmas y de sueños que acompañan su vida, una historia particular y un vivir global”, (Morín 2001, mencionado por Castro, 2001, p. 101). Se intenta abrir la mirada interrelacionada para comprender y no depositar en la enseñanza de los docentes, en las decisiones de los directivos, en el funcionamiento o en las normas de la escuela, las causas de la fragmentación en la gestión de una institución; ya que es necesario vincular, con el contexto y las circunstancias, y ubicar el sentido que los actores le otorgan a su trabajo institucional.

Palabras clave: Balcanización, pensamiento complejo, gestión escolar

Abstract

This work is closely connected with an ongoing research under the title "*Reconfiguration, from the complex thinking perspective, in a teacher training institution management*". Based on the theoretical perspective of social history, this work aims to recover the voice of educational actors (managers, teachers, students and administrative workers), based on the methodology of Oral History. The objective of this work is to fully understand and identify those aspects, conceptions, relationships, values and circumstances that favour a Balkanized management, that is performed by layers, focused mainly on the performance of activities, immediacy and instrumentalization, through unarticulated processes and in total disconnection with the substantive areas of teaching, research, communication office and educational extension, that are far from the institution social purpose. Trying to get out of dichotomic and cause-effect postures, led us to complex thinking, realizing that complexity turns out to be more simplicity inclusive than simplicity exclusive, with a multidimensional understanding view, knowledge dialogue, and a definitive and clear intention to change thinking, knowledge and education (Morin, 1999) mentioned by Andrade J. and Rivera, R. (2019, p. 25); in a way, "to be" in a school institution is to be a "historical being that is constructed and deconstructed at the same time, each

being has a complex world of ghosts and dreams that accompany him throughout his life, a particular story and a global living style, (Morín 2001, mentioned by Castro 2001, p. 101), an attempt is made to open an interrelated gaze.

Keywords: Balkanization, complex thinking, school management

¿Por qué predomina una gestión balcanizada en una institución formadora de docentes?

«Me inclino a creer que la cualidad clave que se necesita en una escuela, si ha de producirse un desarrollo, es la capacidad de reflexión. Es decir, una capacidad para revisar con sentido crítico y de un modo reflexivo los propios procesos y las propias prácticas... Sería posible lograr una base paralela para reflexionar, mediante una investigación y un desarrollo basados en el propio programa de la escuela referido al servicio de perfeccionamiento interno» (Stenhouse, 1984, pág. 234).

Contenido

El presente trabajo elaborado por el colectivo CAEF Gestión Escolar e Inclusión Educativa, de la Escuela Normal de Especialización “Dr. Roberto Solís Quiroga”, CDMX, se deriva de la investigación, en proceso, denominada: *Reconfiguración, desde el pensamiento complejo, de la gestión escolar de una institución formadora de docentes*, que desde la perspectiva teórica de la historia social, pretende recuperar la voz de los actores (directivos, docentes, estudiantes y trabajadores administrativos), lo que permite la selección de la metodología de la Historia Oral.

El objetivo del trabajo es comprender los aspectos, concepciones, relaciones, valores y circunstancias que propician una gestión balcanizada en una escuela formadora de docentes, para reconfigurar y construir aportaciones que permitan articular y vincular las áreas sustantivas de docencia, investigación y difusión y extensión educativa que le puedan dar sentido social a la institución.

Tratar de salir de una mirada de dicotomía y de causa-efecto, llevó al pensamiento complejo, al considerar que la complejidad resulta más integradora que excluyente de la simplicidad, con miras a la comprensión multidimensional, el diálogo de saberes, y una clara y definitiva intención de reforma al pensamiento, los conocimientos y la educación (Morin, 1999, mencionado por Andrade J. y Rivera, R. 2019, p. 25); de manera que, el ser en una institución escolar es un “ser histórico que se construye y deconstruye al mismo tiempo, cada ser tiene un mundo de fantasmas y de sueños que acompañan su vida, una historia particular y un vivir global” (Morín 2001, mencionado por Castro, 2001, p. 101). Se intenta abrir la mirada interrelacionada para comprender y no depositar en la enseñanza de los docentes, o en las decisiones de los directivos, o en el funcionamiento o en las normas de la escuela, las causas de la fragmentación en la gestión de una institución; ya que es necesario vincular, con el contexto y las circunstancias, y ubicar el sentido que los actores otorgan a su trabajo institucional.

Con la finalidad de lograr una mirada interrelacionada, se identificaron algunos aspectos que lo permitieran, y son los que organizaron la estructura del trabajo y se enuncian a continuación:

- **Recuperando la mirada histórica**, en el cual se pretende justificar la perspectiva teórica de la Historia Social y la metodología de la Historia Oral;
- **Rastreando el legado**, menciona algunos de los soportes históricos más importantes que configuraron a la institución, generando ciertos rasgos que se encuentran en su tipo de gestión actual.
- **Acerca del contexto de mayor balcanización**, este apartado menciona, la importancia de ubicar el momento de la década de los noventa que profundizó el pensamiento instrumental en los centros educativos.
- **Vida cotidiana bajo una gestión balcanizada en la escuela normal**, menciona algunas relaciones, concepciones y formas de trabajo cotidiano que realizan los diferentes actores de la comunidad educativa en donde el desarrollo de las actividades se convierte en el fin de la institución.

Posteriormente, se recuperan algunas interrogantes de investigación para culminar con algunas reflexiones a manera de cierre.

Recuperando la mirada histórica...

Toda institución educativa, al ser una creación social, genera en su seno, procesos con tensiones, pérdidas, sentimientos, expectativas, tejidos y reconstrucciones; es decir, construye una historia singular. Considerar a una institución sin historia,

implicaría concebirla de manera fragmentada, aislada y desarticulada de los mismos actores que la crearon y de su contexto, es decir, ajena a su propia historia, y concebirla “como objeto” inmutable y perenne, con dificultades para encontrar y darse sentido por sí misma, olvidando que “la historia es, en cada instante, la memoria del género humano; proporciona a éste conciencia de sí mismo, de su identidad, de su situación en el tiempo, de su continuidad” (Lefebvre, 1974, p.11).

El incursionar en la perspectiva teórica de la Historia Social y con entrevistas, desde la metodología de la Historia Oral, apoyada en la consulta de Archivos Históricos y otras fuentes primarias, implica construir una alternativa de abordaje investigativo, y recuperar la finalidad social por la que surgen las instituciones, las vicisitudes que atraviesa su gestión, las estrategias que implementa, así como condiciones y factores que inciden, esto es, desde la misma cotidianidad escolar.

De manera que, desde esta perspectiva teórica y mirada metodológica, se plantea, en un primer momento de la investigación, identificar aquellas sedimentaciones y rasgos históricos que la configuraron que permita de manera contextualizada comprender los rasgos característicos de la gestión que le da existencia a la institución, planteamiento con base a lo que señaló Monsiváis (2010): “Son en buena medida los acontecimientos contemporáneos los que permiten profundizar en el conocimiento del pasado” (p.125). Pereyra (2010) lo mencionó de la siguiente manera: “la historia necesariamente interroga por las cosas que sucedieron en tiempos anteriores a fin de ofrecer respuestas a los problemas de hoy” (p.26), por su parte Villoro (2010), manifiesta que “la historia cumple una función: la de comprender el presente” (p.36).

La perspectiva teórica de la Historia Social de la Educación implica buscar lo vivido, lo socialmente construido por y para las instituciones. Esta perspectiva teórica abriga y permite derivar metodologías de corte hermenéutico, por lo que nos permite inscribirnos en la metodología de la Historia Oral.

Según el rastreo realizado acerca de la Historia Oral, se encuentra que teóricos, de mirada cualitativa y comprensiva, le han dado diversas definiciones: técnica, metodología, herramienta, método, como se puede observar en las siguientes aseveraciones:

La Historia Oral es un método de investigación que tiene un procedimiento establecido de producción de nuevas fuentes para la indagación histórica, con base en testimonios orales recogidos sistemáticamente para investigaciones específicas elaboradas a través de un problema que se pretende resolver (Aceves, 1996, p.10).

María del Carmen Collado la expresa como: “una metodología creadora o productora de fuentes para el estudio de cómo los individuos (actores, sujetos, protagonistas, observadores) perciben y/o son afectados por diferentes procesos históricos de su tiempo” (2006, p. 13); no obstante, ambos autores la consideran una forma creativa que permite acceder de manera cualitativa, desde lo humano, a la dimensión histórica de un problema educativo.

Por lo anterior, la Historia Oral recupera de actores sociales ordinarios, ciertos momentos de su vida, para construir la historia de una institución o de un problema educativo. En este sentido, Graciela De Garay menciona que:

Obedece a la necesidad de saber y de preguntar sobre lo vivido al que lo vio y lo sintió más de cerca; de tener la fuente más directa y de conocer esas partes oscuras que ni los documentos ni las estadísticas permiten dilucidar. Es trascender los espacios impenetrables de la vida que otras ciencias sociales, con sus sofisticados instrumentos de análisis, intentan descifrar en las almas de los hombres y de la sociedad (De Garay, 2006, p.11).

Resulta importante señalar la funcionalidad multidisciplinaria de la historia oral en términos de poder tender puentes necesarios y significativos que permitan la construcción del campo de estudio, pretendiendo superar posibles fragmentaciones vinculadas a toda especialidad disciplinaria. Judit Bokser-Liwerant (1989) asevera que:

No vemos en la historia un campo pasivo y receptivo de confluencia conceptual de las ciencias sociales sino, por el contrario, un actor fundamental a partir de cuya perspectiva disciplinaria podemos acceder a una delimitación y comprensión integral de nuestro objeto de estudio. La historia oral como método en el entendido de que éste, antes que una cuestión técnica es una cuestión teórica, parece ser un campo propicio para esta reflexión, difícil, por cuanto su propia identidad teórica y metodológica ha sido diversa y continúa siendo objeto de controversia (p.208)

La Historia Oral, desde el momento que permite dar voz a los sujetos ordinarios, a escuchar su vida en una institución, su

forma de realizar su trabajo, sus experiencias y sentires en torno al funcionamiento y organización, permitirá escribir una historia no escrita sobre la gestión escolar de una institución formadora de docentes: la Escuela Normal de Especialización “Dr. Roberto Solís Quiroga” de la CDMX.

Rastreando el legado...

La Escuela Normal de Especialización “Dr. Roberto Solís Quiroga”, institución de educación superior, formadora de docentes para la educación especial, fue creada el 7 de junio de 1943, en las instalaciones de la escuela de educación especial, denominada “Instituto Médico Pedagógico” o escuela de “Parque Lira”, bajo el cometido de garantizar educación para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidad.

Esta Escuela Normal inició sus labores en la Ciudad de México, en el contexto de la Segunda Guerra Mundial, en ese entonces, México se había convertido en abastecedor de materia prima para el desarrollo bélico de las grandes potencias, principalmente de EE.UU, mientras tanto, en su vida interna, el país, se caracterizaba por ser esencialmente rural y tendía hacia un desarrollo industrial dependiente de EE.UU.

La modernización, proclamada en 1940 por el presidente Ávila Camacho, implicó un proceso de urbanización extensivo. La ideación y construcción de grandes ciudades embellecidas con fábricas implicó el uso de maquinaria pesada y la implementación de medios de transporte cada vez más sofisticados. Esta concepción de desarrollo urbano del mandatario mexicano, permitió el surgimiento de la naciente clase media, y dio origen a un fenómeno migratorio, sin precedentes, del campo hacia las grandes ciudades. Paulatinamente, las poblaciones rurales se fueron desertificando una vez que los campesinos impulsados por la falta de empleo y la búsqueda de mejores oportunidades y condiciones de vida, emprendieron la marcha hacia las grandes urbes. La escuela se fue convirtiendo en un requisito para la contratación en las fábricas.

En la algarabía de la creación de ciudades acompañadas de luces, empresas y trabajo, el derecho a la educación se convirtió en un medio de contrastación y en un instrumento de movilidad social, cultural y económica. La Escuela Normal de Especialización de la Ciudad de México iba a proporcionar educación y concretar ese sueño al que tenían derecho todos los niños, incluyendo a los niños con discapacidad. Para ello iba a formar al maestro especialista, para brindar educación a los denominados, según la época, “anormales mentales y menores infractores”, fuertemente relacionada con la higiene poblacional, la nueva urbanización y la creciente sociedad industrial.

La Escuela Normal de Especialización “Dr. Roberto Solís Quiroga” se instaló en el Parque Lira, Tacubaya, sus catedráticos se caracterizaron por el dominio de una disciplina, de manera que había médicos, psicólogos, maestras normalistas, maestras especialistas, sociólogos, legistas y trabajadoras sociales, su contratación fue por horas clase, para impartir entre once y doce asignaturas del plan de estudios de 1943, mismo que perduró hasta 1964 y ofrecía la formación de Maestro Especialista en la Educación de Anormales Mentales y Menores Infractores.

Para 1957, tuvo que dejar las instalaciones ubicadas en Parque Lira Tacubaya, y separarse de su escuela de educación especial que funcionaba como escuela de experimentación pedagógica el “Instituto Médico Pedagógico” y vivir en tres casas rentadas. Pese a carencias, limitaciones y paradojas en un contexto de gran efervescencia, desarrollo y modernización, la Normal había logrado establecer tres especialidades para maestros de educación preescolar y de educación primaria:

1. Maestro especialista en la Educación de Niños Anormales Mentales y Menores Infractores, 1943
2. Maestro Especialista en la Educación de Niños Sordos, 1945
3. Maestro Especialista en la Educación de Niños lisiados del aparato locomotor, 1955 (Gálvez, 2016, p. 185)

Desde sus inicios en los años 40, la escuela Normal de Especialización se ha encontrado con muchas dificultades en la construcción de su gestión. Al momento de ser instituida y abrir sus puertas, no contaba con edificio propio, para poder desarrollar su trabajo educativo como institución de educación superior. En aquel entonces, se rentaron tres casas en Tacubaya muy cerca del que hoy es el Periférico Bulevar Manuel Ávila Camacho, CDMX. En esas condiciones, durante 20 años, se formaron los primeros maestros para educación especial. El deseo de un edificio propio se concretó hasta 1964, cuando le fue asignado a la Escuela Normal de Especialización un edificio, de estructura vertical, en el área de Polanco. Edificio que fue creado exprefeso para la escuela y que corresponde a un estilo arquitectónico de oficinas, no cuenta con jardines, patios, explanadas para educación física, ni otros espacios de recreación y convivencia, por lo que, el intercambio académico y la socialización es difícil tanto para los docentes como para los futuros docentes en el campo de la educación especial.

Acerca del contexto de mayor balcanización...

En los últimos años de la década de los ochenta y primeros años de la década de los noventa, como parte de las acciones reformistas que ha realizado el Estado mexicano en materia educativa, se ubica la reforma técnico-racional, plasmada en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB, 1988-1994), reforma de gran impacto, que cambió el rumbo que ha tomado la educación en el país, hasta las dos últimas décadas del siglo XXI. Una de sus acciones fue la descentralización.

Entre las repercusiones del ANMEB, ha sido la reducción de presupuesto al campo educativo, el tope y un límite de matriculación indicado y vigilado desde la Secretaría de Educación Pública, principalmente en las instituciones de educación media y superior, en las que se ubican las Escuelas Normales rurales y urbanas, y que en algunos casos, se eliminaron normales rurales, y en otros, se cerraron turnos vespertinos; desde la década de los noventa, se fueron dando una serie de sucesos que reformaron el sistema educativo, sustentados con su respectiva legislación modificada, de manera que, para el año 2013 se implementó el Servicio Profesional Docente (SPD) para requisitar el ingreso, promoción y permanencia de docentes a la educación básica, asimismo, en relación a la descentralización planteada en la ANMEB, también para el 2013, dejaron de ser nacionales, no solo las escuelas, sino las mismas direcciones generales, como sucedió con la Dirección General de Educación Especial, que sólo quedó como Dirección de Educación Especial para el Distrito Federal, y la Dirección de escuelas normales y actualización del magisterio, quedando como, Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, quedando, la primera solo para los servicios de educación especial de la Ciudad de México y la segunda sólo para las escuelas normales pertenecientes a la Ciudad de México, en los estados han quedado desarticulados y en muchos de los casos vinculados directamente con la secretaría del estado.

Continuaron las reformas educativas de corte racional técnico, en correspondencia con un mundo sumergido en el pragmatismo por la visión de mercado, caracterizado por el incremento de la pobreza, el desempleo, la violencia, la ausencia de garantías sociales, la disminución de oportunidades sociales, cuya tendencia fue la articulación de las escuelas con el aparato productivo, el objetivo de preparar laboralmente a los estudiantes para colocarse en este mundo de ejecución y entrega de productos, a expensas de una formación que les permitiera una participación crítica, un compromiso social y ético.

Ante las repercusiones del movimiento reformista iniciado en la década de los noventa, esta Escuela Normal derogó su plan de estudios 1985 y lo cambió por el plan de estudios 2004, el cual eliminó dos de sus especialidades, de seis que abarcaba: Audición y lenguaje, Trastornos Neuromotores, Ceguera y Debilidad Visual, Deficiencia Mental, Problemas de Aprendizaje e Infracción e Inadaptación Social, siendo estas dos últimas las que ya no contempló el plan de estudios 2004 de la licenciatura en educación especial (Gálvez, 2016). Actualmente cuenta con cuatro áreas de atención: auditiva y Lenguaje, Motriz, Intelectual y Visual para el turno matutino. El turno vespertino, es el que se ha visto más afectado, por ejemplo, en el año 2016, para el turno vespertino sólo se postularon aspirantes para la especialidad de Intelectual, escenario que provocó pensar en un posible cierre de escuelas y/o del turno, vespertino.

Otra de las problemáticas constantes y que se ha ido agravando es el reducido campo laboral para los egresados de esta escuela normal, la escasa matrícula y la absorción del campo profesional de la Educación Especial por la iniciativa privada. Para el año 2013 ante un ambiente de desprestigio de la docencia y en un clima de descalificación, difundido por el mismo gobierno federal, las escuelas normales fueron cuestionadas, en relación al trabajo y preparación de los docentes, a quienes también se les hacía responsables del fracaso de las reformas educativas porque no lograban cumplir y concretizar lo que tanto prometían en el discurso; también, a los docentes se les cargó la responsabilidad de tantas problemáticas escolares como el bajo aprovechamiento, la deserción, la reprobación, la desigualdad, que contrastaba con el discurso salvador del Estado que planteaba ofrecer educación inclusiva, calidad y equidad educativa para todos los mexicanos.

Vida cotidiana bajo una gestión balcanizada en la escuela normal...

La Escuela Normal de Especialización, para el año 2018 contaba con 105 docentes y 58 trabajadores administrativos. Los docentes son contratados por su formación en un campo disciplinario y por contar con un área de formación que brinda esta escuela normal; existen diferentes tipos de plazas y por consiguiente existen diferencias en los ingresos, además de estímulos económicos, sobre todo para los que cuentan con tiempo completo, que es de 40 horas a la semana.

Actualmente, la vida cotidiana de la Escuela Normal de Especialización “Dr. Roberto Solís Quiroga” brinda algunos elementos para comprender el tipo de gestión que predomina como una institución formadora de docentes para la educación especial, y que va delineando los rasgos de su cultura escolar, entendida de acuerdo con lo que Pérez Gómez nos comparte como:

Conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social. Las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales inercias que estimula y se esfuerza en conservar y reproducir la escuela condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla, y refuerzan la vigencia de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar (2000, p.127)

En esta institución formadora de docentes, durante el desarrollo cotidiano del trabajo, lo que suele unir a directivos, a docentes, a trabajadores de la educación y a los estudiantes es la realización de actividades, lo cual pareciera muy normal, desde un escenario donde predomina el “saber hacer”, donde la pregunta del para qué y el porqué de esas actividades se va dejando para después, pues no queda tiempo, energías, ni la posibilidad de crear espacios de debate, de diálogo de intercambio y reflexión.

De manera que, las actividades juegan un papel muy importante en una gestión que tiene rasgos de ser instrumental y burocrática; las actividades se solicitan, se proporcionan, unen y movilizan procesos, soluciones o innovaciones; de manera que, visibilizan el inicio, el seguimiento o la evidencia del trabajo que se realiza, casi nunca se habla del para qué o el porqué de estas actividades, es implícita su finalidad, incluso se actúa como si la misma actividad fuera el objetivo, el propósito y contuviera la razón por la cual se realiza.

De este modo, ante la existencia de algún problema en la gestión se diseñan actividades, si hay auditoría se trata de tener evidencias de las actividades realizadas, si se van a dar a conocer a la comunidad educativa las tres áreas sustantivas: docencia, difusión y extensión educativa, investigación y la división de desarrollo profesional, los mismos docentes que pertenecen a cada área las presentan de manera separada, balcanizada, se describe cada área independiente una de la otra, y lo hacen a través de las acciones que realizaron, las que les faltan o las que van a realizar, sin relación alguna con la institución; asimismo los informes de los docentes dicen lo realizado y por lo tanto, al llevarse a cabo todas las actividades programadas, se considera que los objetivos se cumplieron; sin embargo, todas estas acciones no se reencuentran, no tienen un punto de comunión e incluso de intersección, porque se realizan en aislado, sin intercambio, ni enriquecimiento mutuo, no se encuentran interrelacionadas; no es visible ni importante su realización en torno al para qué y el por qué se realizan, ni se plantea su incidencia para cumplir el compromiso social que le da existencia a la institución donde se enmarcan.

En relación a la formación docente que se proporciona a los estudiantes, cada semestre, el docente entrega una planeación de la asignatura a impartir, que se desglosa del Plan de Estudios en vigor, quedando claro para los estudiantes las actividades, los trabajos que realizarán y los tiempos de entrega, privilegiando lo que van a “hacer” tanto los estudiantes como los docentes.

Con respecto a la realización de las prácticas pedagógicas que llevan a cabo los estudiantes durante su formación de cuatro años, semestre por semestre, se les solicita y se les hace énfasis en el diseño de una planeación con las actividades que van aplicar a los alumnos de las escuelas de educación básica o especial, sin embargo lo interesante son las actividades a aplicar en las escuelas de práctica y difícilmente se explicita el por qué y el para qué de éstas, difícilmente se analiza qué postura asumirá la enseñanza, qué tipo de educación proporcionarán con estas actividades a los niños y niñas, cuál será el papel de los alumnos y del maestro ante los contenidos, no se hace hincapié en la finalidad educativa, que se pretende, en lo que implica el proceso educativo y su relación con un tipo de sociedad.

De manera que, la valorización de las actividades, por encima de los fines, lleva a un trabajo inmediato, individualizado, fragmentado, que no contribuye a tener horizonte, a ver el todo ni a concebirse parte de un proyecto institucional. Rastreando algunas posibles referencias, se encuentra que las visiones parciales son producto del positivismo que aplana la realidad y esto se expresa también en las diversas ciencias que al especializarse resultan limitadas, fragmentadas, parceladas, debido a que no permiten ahondar en quien-es es el-los otro-s. A pesar de la enorme influencia que ha tenido el positivismo en la formación de los profesionales, es necesario cuestionarlo, ampliar la mirada, construir horizontes y preguntarse qué hay más allá; trascender las parcelas del conocimiento. Esta fragmentación propia del positivismo ha generado hiperespecialización, fracturando el todo. El positivismo impulsa precisamente una ideología de la separación, de ver solo partes, ello ha tenido implicación no solo en la formación de sociedades y de realidades, sino también en la construcción del conocimiento que sólo está al servicio de los grandes capitales que buscan inversiones jugosas y que atentan contra los recursos naturales, contra la integridad del ser humano, anulando toda responsabilidad con el mundo y con la construcción de futuro para todos.

Este pensamiento y realización de la labor educativa de forma fragmentada y ajena entre los diversos departamentos, oficinas, áreas, favorece que se formen ciertos subgrupos que se especializan en la realización de determinadas actividades, encajonadas y encerradas en sí mismas, sin relación entre ellos ni en torno a ciertos fines educativos, algunos de estos subgrupos se llegan

a conformar con base en intereses personales e incluso en competencia con otros subgrupos, sin que se genere la necesidad de interrelacionarse, de intercambiar o compartir. Esto propicia formas de relación de una gestión balcanizada en la institución, en ese tenor, se va entendiendo y construyendo una educación reducida y una formación parcializada que se crea en el seno de la institución, y con ello va conformando una forma de comprender la vida y la realidad y de construir el proceso formativo de los estudiantes, futuros docentes, en un vaivén entre lo personal y la gestión institucional balcanizada, se prioriza las actividades por encima de los fines y propósitos, sin que medie un interés común para la construcción del carácter prospectivo de la institución de educación superior formadora de docentes de educación especial.

Pero ¿qué es la balcanización? Este concepto surge como un término geopolítico ante la disputa territorial en la península Balcánica o el Imperio Otomano, que termina con el desmembramiento del territorio a manos de diversos países. Este término, utilizado por las ciencias sociales, refiere en el urbanismo, por ejemplo, la representación de las comunidades apartadas y encerradas en sí mismas; en la economía se utiliza para representar las políticas segregacionistas y los monopolios, donde se ubica al comercio internacional, y en el contexto escolar, se puede entender desde la mirada de la confrontación, hostilidad, falta de cooperación.

Balcanización es un término introducido a la educación por Hargreaves (1995), en su obra *Profesorado, cultura y postmodernidad*, menciona que en las escuelas es posible encontrar cuatro culturas profesionales: la Cultura Individualista (donde prevalece el aislamiento y escasa comunicación); de Colaboración (que casi no existen, en las cuales los docentes voluntariamente trabajan juntos); de Colegialidad Artificial (donde hay trabajo conjunto por obligación, tiene que ver con las actividades a realizar de acuerdo al horario, con los informes y formatos que los docentes deben entregar en tiempo y forma) y Balcanizadas (donde se forman grupos pequeños, pero aislados entre sí), estas cuatro culturas profesionales demuestran la existencia de subculturas al interior de la escuela.

De acuerdo a Fullan, en algunas escuelas, la balcanización se visualiza en cierto tipo de relaciones, principalmente entre los docentes, generando una cultura que se va sedimentando en la institución:

Es frecuente que los profesores se relacionen con sus compañeros de manera más intensa que en una cultura de estricto individualismo, si bien lo hacen en pequeños y selectos grupos más que en el marco del centro en su conjunto. Estas escuelas poseen lo que podemos llamar una cultura balcanizada —una cultura compuesta de grupos separados, a veces en competencia mutua, como si fueran ciudades-estado independientes relacionadas de manera muy débil—. Los profesores de culturas balcanizadas depositan sus lealtades e identidades en grupos de compañeros determinados; normalmente se trata de los compañeros que tienen más cerca en el trabajo, con los que pasan más tiempo, y con los que se llevan mejor a nivel personal [...] La balcanización puede conducir a una comunicación pobre, a la indiferencia o ignorancia mutua, o a tener varios grupos dentro del centro tomando caminos e iniciativas contrapuestas (Fullan, 1994, pp.153-154)

De manera que, algunas de las características de la balcanización escolar que se pueden identificar son, la escasa existencia de un trabajo en colectivo, relaciones de subgrupos para competir por los recursos, el espacio y la imagen pública. Donde el grupo, entre los subgrupos, cumple además funciones de protección, para obtener privilegios y un “mejor lugar” que otros.

La gestión de una institución balcanizada se ha generado por la tendencia racional- instrumental, no prioriza relaciones interrelacionadas con un propósito en común, los espacios que crea para el colectivo, los hace priorizando los productos, su medición y su entrega en tiempo y forma, sin considerar el tiempo para el diálogo y el intercambio, por lo que es difícil tanto para los docentes como para los directivos, desde esta tendencia, crear en conjunto y generar productos que contribuyan al logro de los fines educativos de la institución. Ante la balcanización, no hay un construir juntos, ni ampliar horizontes institucionales, no hay esfuerzos colectivos por comprender el desarrollo de proyectos vinculados y articulados de acuerdo al sentido y a la razón social que le dio vida a la institución, existe un pensamiento reducido a la inmediatez, a lo administrativo e instrumental, alejado de la formación y mejora del ser humano y de su participación en la transformación de condiciones que obstaculizan la labor educativa

Recuperar la función social y educativa, de la institución, es incidir para recuperar esa pérdida de sentido que genera la inmediatez e instrumentalidad, al concebirse el docente, los directivos, los administrativos y los estudiantes sólo como “hacedores”, cuyo valor se deposita en “saber hacer”, al realizar, predominantemente, actividades tangibles como garantía de su desempeño escolar o laboral.

Este trabajo parte de la premisa de que una institución no se encuentra aislada ni ajena, ni es un ente independiente; su forma

de gestión para dirigir el trabajo que se realiza en su seno, y las decisiones, relaciones y valores de los docentes, administrativos y estudiantes tienen una correspondencia con el momento histórico, económico y político, es decir con su contexto.

Ante este escenario, y ante la necesidad de su comprensión, se retoma a Bloch: “la incompreensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado” (1995, pág.38). Lo que significa que el tiempo presente por sí mismo no ofrece elementos para la comprensión del por qué existe una gestión balcanizada en el funcionamiento, en las relaciones y entre las áreas sustantivas de la Escuela Normal de Especialización “Dr. Roberto Solís Quiroga”.

Cuestionamientos de investigación....

- ¿La gestión balcanizada tiene relación con el pensamiento racional instrumental?
- ¿Qué papel juega el contexto económico, político y social en la construcción de una gestión de articulación?
- ¿Cuáles son las implicaciones de una racionalidad instrumental en la gestión y forma de vida de la Escuela Normal de Especialización “Dr. Roberto Solís Quiroga”?

Reflexiones a manera de cierre

La gestión escolar, como proceso social que orienta el funcionamiento y la organización, es construida por los propios sujetos, implica analizar desde los mismos actores su construcción, el sentido, los significados y sus relaciones, para poder comprender el porqué de la preferencia por los medios al margen de los fines.

Para comprender la gestión institucional, se requiere realizar un tejido que permita recuperar la historicidad de la institución, el momento político, económico y social, la vida cotidiana actual, sus condiciones y circunstancias.

¿Qué sigue? el gran pendiente de penetrar en las entrañas de la gestión institucional, recuperando el sentido que tiene en los propios sujetos el tipo de relaciones y dinámicas que generan.

Referencias

Aceves, Lozano, J. (Coord.) (1996), *Historia Oral: Ensayos y aportes de investigación*. México:CIESAS.

Andrade J. y Rivera, R. (2019) *La investigación: Una perspectiva relacional*. AREANDINA:

Bogotá. Recuperado de: <https://digitk.areandina.edu.co/handle/areandina/3384>

Bolívar, A. *Culturas profesionales en la enseñanza*. Cuadernos de pedagogía, ISSN0210-0630,Nº219,1993. Recuperado desde: https://www.researchgate.net/publication/291335968_culturas_profesionales_en_la_ensenanza

Bloch, Marc. (1995), *Introducción a la historia*. México, FCE.

Collado, Herrera, Ma. del Carmen (2006), “¿Qué es la Historia Oral?”, en De Garay, Graciela (Coord.) *La historia con micrófono*, México: Instituto Mora.

Chacón M., Lonis. (2014). *Gestión educativa del siglo XXI: bajo el paradigma emergente de la complejidad Omnia*, vol. 20, núm. 2, 2014, pp. 150-161. Venezuela. Recuperado desde: <https://www.redalyc.org/pdf/737/73735396006.pdf>

Castro, B. (2001). *La Organización Educativa: Una Aproximación Desde La Complejidad*.

Revista Estudios Pedagógicos N° 27: 97-110, (2001). Ensayos.

De Garay, Graciela (Coord.) (2006). *La historia con micrófono*. México: Instituto Mora.

Fullan, M. La Gestión basada en el centro; el olvido de lo fundamental. Revista de Educación núm. 504 (1994), pp. 147-161.

Gálvez, M. (2016). *Surgimiento y desarrollo de la escuela normal de especialización: un acercamiento histórico reflexivo desde algunos de sus protagonistas. (1943-1964)*. México: ISCEEM.

Hargreaves, A. (1995). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)* Madrid: Morata.

Judit Bokser-Liwerant (1989). *Reencontrando identidad*. Apuntes metodológicos para el estudio de los judíos en América Latina *Secuencia* (1989), 13, enero-abril, 207-215.

Recuperado desde: <http://secuencia.mora.edu.mx/index.php/Secuencia/article/viewFile/252/233>

Lefebvre, Georges (1974). *El nacimiento de la historiografía moderna*. Barcelona: Martínez Roca S. A.

Monsiváis, Carlos (2010). *La pasión de la historia, en Pereyra. Carlos (Coord.) Historia, ¿para qué?* México: Siglo XXI

Pérez, Gómez (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata

Pereyra, Carlos (2010).” *Historia, ¿para qué?*”, en Pereyra. Carlos, et al. *Historia, ¿para qué?* México: Siglo XXI.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata. Villoro, Luis (2010), “El sentido de la historia”, en Pereyra Carlos (Coord.), *Historia, ¿para qué?*, México: Siglo XXI.