

TESIS DOCTORAL

2020



**HACIA UN LIDERAZGO COMPARTIDO EN
EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN
INFANTIL. Una investigación biográfica-
narrativa con los equipos directivos.**

ANA FERNÁNDEZ ANGOSTO

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Dr. D. TIBERIO FELIZ MURIAS

AGRADECIMIENTOS

Mi primera experiencia como investigadora me ha permitido disfrutar y emocionarme con cada una de las entrevistas realizadas, conociendo y acercándome a sus vidas Sin estas apasionantes aportaciones este estudio estaría carente de sentido, exento de vida, de emociones y sentimientos. Por todo esto, agradecer de todo corazón a todos y cada una de las personas que me habéis acompañado a lo largo de estos cuatro años aportando vuestra experiencia y sabiduría.

Hace 20 años la Universidad Nacional a Distancia UNED me enseñó a aprender de manera deliberada, consciente y a estar abierto a la experiencia, al descubrimiento y a la comprensión. A generar un hábito de estudio riguroso y autónomo algo que ha sido esencial para adentrarme en esta aventura.

En primer lugar agradecer a mi director de tesis, depositando en mí toda la confianza necesaria para iniciar este viaje. Ha sabido en todo momento escucharme, asesorarme e inundarme de todo su saber y conocimiento. Recuerdo con especial cariño esos “paseos socráticos “que permitían re-orientar y encontrar una senda para dar luz a este proyecto.

Agradecer muy especialmente a los directivos que desarrollan su labor en los centros educativos de primer ciclo de educación infantil que me habéis abierto las puertas de vuestra escuela y que habéis hecho que nuestro encuentro fuese, muy acogedor, cercano y gratificante. A los expertos en el campo de la educación y la política por brindarse a colaborar aportando y a todas las maestras y educadoras que defienden unas buenas prácticas en educación infantil y que han manifestado su opinión sobre la situación actual de la educación infantil en nuestra comunidad. Reivindicando y solicitando mejoras en el actual sistema por y para la infancia.

Y por supuesto, a mi familia, por estar a mi lado en todo momento, por poder contar con todo su apoyo, confianza y comprensión. Especialmente a mis padres que me han trasladado valores como la constancia, perseverancia y el buen hacer. A Emma (8 años, 6 meses) y Pablo (5 años, 11 meses) quienes han llegado a

entender mi trabajo como investigadora y a mi pareja que siempre ha confiado y respetado mis decisiones.

A mis compañeras y compañeros de la Asociación REIM, quienes durante estos cuatro años me han acompañado y juntas/os hemos diseñado y puesto en marcha nuestro Proyecto de Centro de Cultura de la Infancia en el distrito de Retiro (Madrid). Con ellos y ellas he aprendido sobre arquitectura, política educativa, arte, música... y muy especialmente a defender una Cultura de la Infancia REAL.

A mis amigos y amigas que me han animado y han sabido trasladarme toda la energía que he necesitado en determinados momentos.

A todos los autores e investigadores críticos, activos que apuestan por un cambio en educación y quienes durante veinte años me han enseñado a poner en valor a la infancia y a empoderar la labor que desarrollan las educadoras y maestras en el primer ciclo de educación infantil.

A mi fiel ordenador que me ha acompañado en todo momento, en diferentes espacios y lugares, salvaguardando toda la documentación e información recopilada durante estos cuatro años.

En definitiva, este proyecto de investigación ha sido fruto de un trabajo compartido, generando sinergias que han hecho posible que todo el esfuerzo y compromiso depositado en este estudio haya merecido la pena. Este trabajo en equipo me ha permitido rodearme de bellísimas personas que es de las cosas que más valoro en estos momentos de mi vida. Se cierra una etapa maravillosa, de la que guardo un magnifico recuerdo.

Por último, invitar a todos los reformadores y los agentes de cambio, a leer este estudio para poder adentrarse en las valoraciones y apreciaciones que reflejan los profesionales de la educación infantil a través de sus narrativas.

ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN

Para una mejor comprensión, esta investigación se organiza en cuatro bloques que describen los aspectos teóricos, los aspectos metodológicos, el análisis de resultados, las conclusiones finales, consideraciones y limitaciones. Además de las referencias bibliográficas y los anexos.

El primer bloque, consta de cinco capítulos que agrupan la conceptualización teórica del campo de estudio. A lo largo de los próximos capítulos abordaremos la idea de que para producir un cambio en lo educativo, este debe de realizarse desde dentro hacia fuera o desde fuera hacia dentro. Considerando ambas direcciones como implementadas inconexas y parejas. Abordaremos el estudio de promover los cambios desde los centros educativos, sin obviar la influencia que ejerce la política en el campo educativo.

En el primer capítulo, expondremos la delimitación teórica sobre organización política desde un *enfoque macropolítico*. El capítulo segundo se centra en conocer los diferentes enfoques de liderazgo en los centros educativos de primer ciclo de educación infantil. En los últimos tres capítulos se aborda el análisis de las políticas organizativas dentro de las escuelas, que posibilitan o dificultan el trabajo colaborativo, horizontal y compartido desde un *enfoque micropolítico* que nos permitirá acercarnos al contexto organizativo de centro para conocer los aspectos que favorecen una participación a nivel de centro.

Para finalizar este primer bloque, nos detendremos en las preguntas de investigación y en los objetivos que nos hemos planteado.

El segundo bloque, es el marco metodológico de la investigación agrupa la teoría sobre la justificación metodológica. Llevaremos a cabo la exposición del diseño metodológico que hemos elaborado para realizar esta investigación. Concretamente, nos detendremos en el paradigma de investigación biográfica narrativa y en las fases en las que ha estado dividido el trabajo de campo. Se expone el desarrollo metodológico del estudio: el contexto del estudio, la población

y muestra, la elaboración y validación del principal instrumento de investigación del trabajo: Las entrevistas narrativas.

En el tercer bloque, abordaremos el análisis de datos y los resultados obtenidos a lo largo del trabajo de campo. Se presentan en cinco partes, siguiendo la estructura del campo teórico.

En el cuarto bloque, se recogen las conclusiones generales de la investigación, limitaciones y recomendaciones para el ámbito educativo y futuras líneas de investigación.

PREFACIO

Me gusta lo cercano, el contacto, lo próximo, lo tangible, lo artístico... abogo por la inmersión del investigador en el aula.

Me alejo de lo de lo teórico, lo abstracto, lo genérico...

Me acerco a las frases que invitan a reflexionar, a proyectar, a crear, a innovar...

Me alejo de fragmentos que no dicen nada y se alejan de la cotidianidad de una escuela infantil.

Utilizamos un lenguaje cercano, real, próximo a nuestra realidad. Lo que permitirá al lector adentrarse en una lectura que invite a la comprensión y reflexión.

Esta investigación atravesó diversos recorridos. En un primer momento, se fijó el interés en el ámbito del primer ciclo de educación infantil por la trayectoria profesional y personal en este sector; después, derivó el interés en el papel del educador y las buenas prácticas en educación infantil. La inmersión en la lectura de manuales especializados en el rol del docente y su relación en el equipo de trabajo me llevó a descubrir la importancia del liderazgo compartido.

No es objeto de dicha investigación el hecho de realizar un exhaustivo análisis y desarrollo de la evolución histórica del concepto, estilo de liderazgo a lo largo de las últimas décadas. El principal motivo radica en la escasa documentación bibliográfica sobre los estilos de liderazgo en centros educativos

de primer ciclo de educación infantil. La amplia y extensa bibliografía sobre liderazgo educativo emana de la investigación en centros educativos que imparten etapas obligatorias. El contexto, la dimensión arquitectónica, la organización, la distribución... El sistema en su conjunto varía en estos y otros aspectos respecto a la planificación de un centro educativo de primer ciclo. Por este motivo, la tesis doctoral se centra en una investigación biográfica narrativa para documentar los estilos de liderazgo en escuelas infantiles, abriendo un campo de investigación apenas explorado.

En relación a este tema, se encontró poca información documentada sobre sus características e implementación en la etapa de educación infantil, más concretamente en el primer ciclo y/o dentro de la cultura escolar de escuelas infantiles (excluyendo el término guarderías). Estas carencias, unidas a la falta de estudios de campo que reflejen las vivencias, emociones, sentimientos, necesidades sociales, aspecto social, cultural y emocional, están muy por encima de un marco teórico. En este sentido, las preguntas que surgen durante el desarrollo de la investigación se encuentran asociadas a lo subjetivo, a las necesidades que han ido surgiendo a lo largo de todo el proceso de investigación.

Se trata de una investigación cualitativa interesada por las situaciones cotidianas, contextos naturales. Es inductiva, atiende a lo concreto, al caso particular. Persigue dar voz a los “profesionales de la educación infantil”, refiriéndose a equipo docente, directivo y agentes externos. Exige, por su parte, un prolongado y cuidado contacto con el campo de estudio y, a partir de la obtención de los datos, se ha ido construyendo la investigación donde el investigado es un participante activo. De alguna manera, toda entrevista ha dejado una huella tanto en el investigador como en la persona investigada, otorgando ese papel protagonista a los participantes durante la recogida de su testimonio.

Una idea tan potente como la del liderazgo educativo, transferida de contextos anglosajones, tiene poco recorrido y pronto llega a agotarse si no se reestructuran con coherencia otros elementos de la política educativa y de la organización de las escuelas. Esta idea de liderazgo es ajena a la cultura habitual de nuestros centros, por lo que no basta cambiar las atribuciones de la dirección

escolar si, paralelamente, no se cambian otros pilares que lo hagan posible: autonomía escolar, plantillas de los centros, modos organizativos que faciliten un trabajo en equipo, compromisos e implicación de las familias y de la comunidad local.

A lo largo del estudio, el lector encontrará diversos conceptos o términos asociados con el papel del profesional. En el campo de estudio que nos encontramos, los centros educativos que imparten la enseñanza de *primer ciclo de educación infantil*, se procederá a utilizar principalmente el género femenino por su feminización en este sector educativo, lejos de desmerecer la presencia masculina que tan demandada y solicitada se encuentra y es tan necesaria para la creación de equipos cohesionados.



HACIA UN LIDERAZGO COMPARTIDO EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL. Una investigación biográfica-narrativa con los equipos directivos.

El árbol de las competencias emocionales,

Cuando pensamos en un árbol, lo hacemos distinguiendo tres grandes partes:

Raíces. Son los pilares, los fundamentos del árbol. Las raíces de las personas parten de la habilidad de comprender y respetar a la otra persona, obteniendo de ella su respeto y confianza. Sin raíz, no hay árbol.

Tronco. El tronco es el camino que conduce a las hojas, a las ramas, a los frutos, es decir, a la consecución de los logros.

Hojas. La hoja, como el fruto, es el resultado final, el logro, la consecución del objetivo deseado.

Metáfora de Santiago Moll.


TABLA DE CONTENIDOS

1. RESUMEN	18
2. PALABRAS CLAVE	19
3. GLOSARIO	22



BLOQUE I	24
Capítulo I. Visión Macropolítica. Los árboles son bosque cuando se escuchan sabiendo que en realidad no están separados	25
1. Introducción	25
2. Las instituciones escolares desde un enfoque macropolítico y micropolítico. 26	
3. La participación democrática en entornos escolares como forma de transformación social	28
4. Estrategias de participación social desde el ámbito educativo	29
4.1 Empoderamiento del individuo como sujeto político	31
4.2 Romper con un estado de pasividad y complacencia	32
4.3 Generar espacios públicos que permitan encuentros entre profesionales de la educación infantil	33
4.4 Dar valor a la labor investigadora en primer ciclo de infantil	37
4.5 Fomento de creación de plataformas y colectivos en defensa de la educación infantil	38
5. Recorrido histórico en las escuelas infantiles de Madrid	40
6. De una cultura individualista a una cultura colaborativa	55
7. Colegialidad artificial o fingida	57
8. El proceso de cambio	58
Capítulo II. Visión Micropolítica. El árbol ve cómo su tronco, ramas, hojas, frutos y raíces, le visten de vida	65
1. Introducción	65

2.	Líderes a lo largo de la historia.....	66
3.	Antecedentes de la investigación.....	68
3.1	Recopilatorio de tesis doctorales	68
3.2	Distintas investigaciones, realizadas o en curso, sobre la temática a nivel nacional	72
4.	Recorrido por las principales teorías sobre liderazgo.....	74
4.1	Teoría de los rasgos	76
4.2	Liderazgo Transformacional	77
4.3	Liderazgo democrático o participativo	77
4.4	Liderazgo compartido, distribuido o ampliado	78
4.5	Liderazgo del docente	80
4.6	El liderazgo como cuestión de género en el campo de la educación	82
Capítulo III. Visión micropolítica-La savia recorre cada hoja, cada rama, haciéndose consciente de la fortaleza de su estructura.....		
1.	Introducción	85
2.	La escuela como sistema	85
3.	Funciones del personal docente	89
3.1	Equipo directivo.....	89
3.2	Equipo educativo	98
4.	Procesos de incorporación	99
4.1	Acceso y selección del equipo directivo.....	99
4.2.	Acceso y selección del equipo educativo.....	104
Capítulo IV. Visión Micropolítica. La flor deviene fruto cuando interacciona.117		
1.	Introducción	117
2.	Formación preparatoria, permanente y en red para el personal docente....	117
2.1	Formación preparatoria dirigida a la figura de dirección.....	118
2.2	Formación dirigida al equipo educativo	120

2.3	Formación inicial	122
2.4	Formación permanente del profesorado.....	124
2.5	Formación en red.....	126
3.	Espacio relacional de encuentros.....	129
4.	Proyecto educativo compartido.....	134
4.1	Diseño, elaboración y seguimiento	137
5.	El aislamiento del profesor en el aula	139
5.1	A nivel arquitectónico	140
5.2	A nivel pedagógico	141
5.3	A nivel relacional	142
Capítulo V. Visión micropolítica. En las raíces se hace latente el corazón.		147
1.	Introducción	147
2.	El entramado social.	148
3.	Diferencias entre equipo y grupo.....	149
4.	¿Qué necesita un equipo de trabajo para alcanzar un trabajo compartido?	151
4.1	Crear alianzas.....	152
4.2	Escuchar nuestras emociones.....	154
4.3	El sistema de relaciones en una escuela infantil	156
4.4	Los conflictos dificultan la creación de relaciones de cercanía	163
4.5	El cuidado ético y moral al profesional que cuida	166
4.6	El descuidarnos conlleva.....	170
5.	El Síndrome de <i>Burnout</i>	175
6.	<i>Mobbing</i> laboral	176
	BLOQUE II.....	181

Diseño de la investigación (elaboración del instrumento, participantes, recogida y análisis de datos).....	182
1. Introducción	182
2. El fenómeno que se investiga. Paradigma de investigación	182
3. Objetivos de la investigación.....	185
4. Estudios previos en educación sobre investigación biográfica- narrativa.....	187
4.1 Un presente que siempre contiene al pasado. La memoria y la rememoria.....	189
5. Principales forma de recolección de la información biográfica.....	192
5.1 Autobiografías o relatos de vida (lifestory).....	192
5.2 Biográficas o Historia de vida (lifehistory).....	193
5.3 Biogramas.....	195
6. Registro de los participantes	196
6.1. Selección de los participantes	197
6.2. Realización de las entrevistas	199
6.3. Análisis de las entrevistas.....	207



BLOQUE III..... 213

1. Análisis de los datos y resultados.....	214
2. Parte descriptiva Sección I. Los árboles son bosque cuando se escuchan sabiendo que en realidad no están separados	271
3. Parte descriptiva Sección II. El árbol ve cómo su tronco, ramas, hojas, frutos y raíces, le visten de vida.	302
4. Parte descriptiva Sección III. La savia recorre cada hoja, cada rama, haciéndose consciente de la fortaleza de la estructura	317
5. Parte descriptiva Sección IV. La flor deviene fruto cuando interacciona.....	341
6. Parte descriptiva Sección V. En las raíces se hace latente el corazón.....	365



BLOQUE IV	386
1. Discusión.....	387
2. Conclusiones.....	398
3. Modelo Curso	405

LISTA DE FIGURAS

Ilustración 1	55
Ilustración 2	55
Ilustración 3	129
Ilustración 4	145

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 - Personal del Aula.....	107
Tabla 2 - Modelo de Reuniones, tutorías y entrevistas	132
Tabla 3 - Diferencias Equipo-Grupo	150
Tabla 4 - Perfiles Acosador-Acosado.....	179
Tabla 5 - Datos Perfil Directivo	214
Tabla 6 - Datos Perfil Docente.....	269
Tabla 7 -Desglose Categorías y Subcategorías Sección I	271
Tabla 8 - Vinculación entre política y educación	272
Tabla 9 - Movimientos sociales	273
Tabla 10 - Reconocimiento Administración Educativa.....	274
Tabla 11 - Red de Escuelas Infantiles Municipales de Madrid	275
Tabla 12 - Red Pública de la Comunidad de Madrid	276
Tabla 13 - Normativas Regulatoras	277
Tabla 14 - Concursos Públicos de Gestión de Escuelas Infantiles.....	278
Tabla 15 - Modalidad de Entidad Gestora: Cooperativas	279

Tabla 16 - Modalidad de Entidad Gestora: Empresas.....	280
Tabla 17 - Baremos de puntuación	281
Tabla 18 - Pérdida de adjudicación.....	282
Tabla 19 - Resistencias ante un cambio de empresa gestora	283
Tabla 20 - Subrogación personal	284
Tabla 21 - Repercusiones	285
Tabla 22 - Condiciones laborales.....	286
Tabla 23 - Diferencia salarial según titularidad.....	287
Tabla 24 - Inestabilidad Laboral.....	288
Tabla 25 - Bajada de salarios.....	289
Tabla 26 - Falta de apoyos.....	290
Tabla 27 - El papel de las familias en la escuela	291
Tabla 28 - Resistencias puertas abiertas a las familias.....	292
Tabla 29 - Intercambio de información.....	293
Tabla 30 - Proceso de Familiarización.....	294
Tabla 31 - Deterioro de la participación	295
Tabla 32 - Creación AMPA.....	296
Tabla 33 - Comunidades de Aprendizaje.....	297
Tabla 34 - Preparar para el cambio	298
Tabla 35 - Actitud ante el cambio.....	299
Tabla 36 - Resistencia al proceso de cambio.....	300
Tabla 37 - Impulsar el proceso de cambio	301
Tabla 38 – Desglose Categorías-Subcategorías Sección II	302
Tabla 39 - Liderazgo Compartido.....	303
Tabla 40 - Reparto de Tareas	304
Tabla 41 - Falta de delegación de responsabilidades	305
Tabla 42 - Dificultades	306
Tabla 43 - Generar Equipo	307
Tabla 44 - Empatizar con el equipo	308
Tabla 45 - Diferencia socios/no socios.....	309
Tabla 46 - Antigüedad/Estabilidad.....	310
Tabla 47 - Coordinar / Dirigir	311

Tabla 48 - Rotación equipo directivo.....	312
Tabla 49 - Periodo de rodaje	313
Tabla 50 - Aprender de otras personas.....	314
Tabla 51 - Responsabilidad/ Soledad	315
Tabla 52 - Frustración.....	316
Tabla 53 – Desglose Categorías-Subcategorías Sección III.....	317
Tabla 54 - Rol del Directivo.....	318
Tabla 55 - Autocrático.....	319
Tabla 56 - Actitud de cambio.....	320
Tabla 57 - Detectar malas prácticas	321
Tabla 58 - Tareas Burocráticas.....	322
Tabla 59 - Colaborar en las aulas.....	323
Tabla 60 - Rol del docente	324
Tabla 61 - Apertura	325
Tabla 62 - Pareja Educativa	326
Tabla 63 - Percepción errónea.....	327
Tabla 64 - Acceso al puesto de dirección.....	328
Tabla 65 - Escuelas de Gestión Indirecta.....	329
Tabla 66 - Escuelas de Gestión Directa.....	330
Tabla 67 - Según la personalidad.....	331
Tabla 68 - Sin elección	332
Tabla 69 - Selección Personal	333
Tabla 70 - Incorporación de nuevos miembros	334
Tabla 71 - Rasgos perfil	335
Tabla 72 - Modelo lingüístico	336
Tabla 73 - Selección pareja educativa.....	337
Tabla 74 - Informar del proyecto.....	338
Tabla 75 - Seguimiento y valoración del personal.....	339
Tabla 76 - Motivo o causa de despido.....	340
Tabla 77 –Desglose Categorías-Subcategorías Sección IV	341
Tabla 78 - Formación	342
Tabla 79 - Formación específica de directores.....	343

Tabla 80 - Formación dirigida a equipos.....	344
Tabla 81 - Promover formación	345
Tabla 82 - Formación fuera del centro	346
Tabla 83 - Momentos de reunión.....	347
Tabla 84 - Reuniones pareja educativa	348
Tabla 85 - Elaboración del Proyecto Educativo	349
Tabla 86 -Socias.....	350
Tabla 87 - Personal externo a la escuela.....	351
Tabla 88 - Centros de nueva construcción.....	352
Tabla 89 - Imagen de Infancia.....	353
Tabla 90 - Líneas pedagógicas	354
Tabla 91 - Malas Prácticas.....	355
Tabla 92 - Adaptación al nuevo proyecto.....	356
Tabla 93 - Sentirse parte del proyecto	357
Tabla 94 - Implementación proyectos o programaciones	358
Tabla 95 - Implementación Trabajo Fichas	359
Tabla 96 - Pedagogías innovadoras	360
Tabla 97 - Conocer otras experiencias educativas.....	361
Tabla 98 - Aislamiento del profesor en el aula	362
Tabla 99 - Claves para romper el aislamiento	363
Tabla 100 - Ventajas	364
Tabla 101 - Desglose de Categorías-Subcategorías Sección V.....	365
Tabla 102 - Implicación del profesorado.....	366
Tabla 103 - Falta de implicación.....	367
Tabla 104 - Compromiso ético y pedagógico	368
Tabla 105 - Permanencia fuera del horario establecido.....	369
Tabla 106 - Relaciones miembros del equipo.....	370
Tabla 107 - Relación equipo educativo-directivo	370
Tabla 108 - Relación con las personas.....	371
Tabla 109 - Incorporación de nuevos miembros	372
Tabla 110 - Traslados personal.....	373
Tabla 111 - Figura Mentor.....	374

Tabla 112 - Valorar lo positivo	375
Tabla 113 - Resolución de conflictos.....	377
Tabla 114 - Detección de conflictos.....	378
Tabla 115 - Toma de decisiones.....	379
Tabla 116 - Fomentar la comunicación y el diálogo.....	380
Tabla 117 - Dificultades.....	381
Tabla 118 - Cuidado del personal.....	383
Tabla 119 - Desgaste profesional	384
Tabla 120 - Desmotivación grupal	385
Tabla 121 - Diagnóstico.....	409
Tabla 122 - Pensamos juntos qué queremos cambiar.....	410
Tabla 123 - Pensamos juntos cómo cambiar nuestra realidad.....	411
Tabla 124 - Evaluamos juntos.....	412

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 DATOS EQUIPOS DIRECTIVOS	426
ANEXO 2 DATOS PARTICIPANTES ENTREVISTAS GRUPALES. ENTREVISTA GRUPAL 1.....	429
ANEXO 3. MODELO DE AUTORIZACIÓN	433
ANEXO 4. LISTADO DE CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS POR CÓDIGOS (PROGRAMA AQUAD7).....	434

1. RESUMEN

La presente tesis doctoral tiene como objeto de estudio los equipos directivos en los centros de primer ciclo de educación infantil. Un objeto de estudio que, en una primera aproximación indaga en la relación existente entre la participación y movilización social en la ciudadanía para descender hasta los órganos de gestión de los centros en torno a un liderazgo compartido.

La tesis se enmarca, por lo tanto, en un campo de investigación donde confluyen los estudios macropolíticos y micropolíticos. Entendiendo la Escuela como un espacio democrático e innovador de aprendizaje e intercambio, donde todos participen desde el lugar que decidan, generando un movimiento capaz de construir culturas y redes de comunicación. Teniendo muy presente que las organizaciones se han ido convirtiendo en estructuras cada vez más complejas y difíciles de gestionar por un solo individuo. Si bien la tendencia se dirige hacia la figura de dirección, como máximo responsable de la organización y gestión de un centro educativo. Cada vez son más los trabajos de investigación que recogen la necesidad de contemplar este aspecto de forma más colectiva e implicando a todos los miembros de la comunidad educativa.

La manera que cada equipo docente habita e interpreta “su Escuela” determina la calidad de las relaciones que se van a dar en ella. El ambiente es un elemento que percibimos de forma contundente y expresa ideas, no solo sobre la Escuela, sino sobre las personas que la habitan. Por lo tanto, cuando la comunidad educativa trabaja unida, las oportunidades para incrementar el capital profesional se incrementan de forma significativa. Para ello, se hace necesario romper con el aislamiento del profesor en el aula, cuyo estado inhabilita o limita la comunicación con el resto de miembros que conforman el equipo docente y no docente.

Consideramos a su vez, que cuando la comunidad educativa está presente en el diseño, ejecución y seguimiento de los proyectos compartidos, éstos son más eficaces y productivos. Lo que distorsiona el tejido social es el no compartir el mismo objetivo y/o no partir de intereses y necesidades compartidas

Nuestro estudio analiza más de cuarenta entrevistas narrativas biográficas a equipos directivos de centros educativos de primer ciclo, expertos en el campo de la educación, obteniendo una exposición de los resultados que permiten descubrir los entramados sociales de la cultura, organización y gestión escolar.

2. PALABRAS CLAVE

Infancia, organización, liderazgo, cultura, equipo

ABSTRACT

This doctoral thesis is aimed at the management teams of early childhood education centres. An object of study that, in a first approach, investigates the relationship between participation and social mobilization in the citizenry to descend to the management bodies of the centres around a shared leadership.

The thesis is therefore part of a field of research in which macro and micro political studies converge. Understanding the School as a democratic and innovative space of learning and exchange, where everyone participates from the place they decide, generating a movement capable of building cultures and communication networks. Bearing in mind that organisations have become increasingly complex structures that are difficult to manage by a single individual. Although the tendency is towards the figure of the director, as the maximum responsible for the organization and management of an educational centre. There is a growing body of research which reflects the need to look at this aspect more collectively and involving all members of the educational community.

The way in which each teaching team lives and interprets "their School" determines the quality of the relationships that will take place there. The environment is an element that we perceive in a convincing way and expresses ideas, not only about the School, but also about the people who live there. Therefore, when the educational community works together, the opportunities to increase professional capital increase significantly. To do this, it is necessary to break with the isolation of the teacher in the classroom, whose condition disables or limits communication with the other members of the teaching and non-teaching team.

We believe that when the educational community is present in the design, execution and monitoring of shared projects, these are more effective and productive. What distorts the social fabric is not sharing the same objective and/or not starting from shared interests and needs

Our study analyses more than forty biographical narrative interviews with management teams from primary schools, who are experts in the field of

education, obtaining a presentation of the results that allow us to discover the social networks of school culture, organisation and management.

KEYWORDS

Infancy, organization, leadership, culture, team

3. GLOSARIO

AMPA: Asociación de Madres y Padres de Alumnos

CINIE: Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa

ECTS: Sistema Europeo de Transferencia de Créditos

ID: Identificación

LGE: Ley General de Educación

LOCE: Ley Orgánica de Calidad en la Educación

LODE: Ley Orgánica del Derecho a la Educación

LOECE: Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares

LOE: Ley Orgánica de Educación

LOGSE: Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo

LOPEGC: Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros.

LOMCE: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa

MECD: Ministerio de Educación Cultura y Deporte

PEC: Proyecto educativo de centro

RAE: Real academia española

Según el Real Decreto 18/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que imparten primer ciclo de Educación Infantil en el ámbito de la Comunidad de Madrid. En su artículo 9, pone de manifiesto que la atención educativa directa a los niños correrá a cargo de profesionales con las siguientes titulaciones:

- **Directora:** la persona que ostenta el cargo de dirección debe estar en posesión de: Maestros con la especialidad de Educación Infantil, o Profesor

de Educación General Básica con especialidad de educación preescolar, o Maestros de Primera Enseñanza, o Diplomado o Licenciado con la especialidad de Educación Infantil debidamente reconocida por la Administración Educativa.

- **Educadora:** perfil profesional con la cualificación Técnicos Superiores en Educación Infantil, o Técnico Especialista Educador Infantil (módulo de nivel III), o Técnico Especialista en Jardines de Infancia, o Profesionales que estén habilitados por la Administración Educativa para impartir primer ciclo de Educación Infantil.
- **Maestra** perfil profesional con la cualificación de: Maestros con la especialidad de Educación Infantil, o Profesor de Educación General Básica con especialidad de educación preescolar, o Maestros de Primera Enseñanza, o Diplomado o Licenciado con la especialidad de Educación Infantil debidamente reconocida por la Administración Educativa.



BLOQUE I

Capítulo I. Visión Macropolítica. Los árboles son bosque cuando se escuchan sabiendo que en realidad no están separados

1. Introducción

“El alma del individuo está sujeta a la naturaleza social, no se puede separar a la una de la otra. La vida pública y la privada son interdependientes, si la primera es mala y corrupta, la segunda no puede desenvolverse ni alcanzar sus fines”.

PLATÓN

El modelo político en las instituciones educativas recibe cada día mayor reconocimiento por parte de teóricos y prácticos. Considerar la escuela como un sistema político, nos permite entenderla como una institución menos racional y burocrática de lo que tradicionalmente se ha creído que era. Una buena educación es una acción política, es una elección. Si la política queda reducida a la gestión administrativa, esto conlleva una deformación de la realidad.

Iniciamos este estudio sobre el marco político en educación, y más concretamente en el campo de estudio de las escuelas infantiles, citando a Alfredo Hoyuelos, que da voz al pensamiento y obra del tan admirado y reconocido pedagogo italiano, Loris Malaguzzi, a quien define por:

“su personalidad original y creativa, su actitud vital inconformista y provocadora, su compromiso político y social con la infancia, su pasión en su actuación concreta, la utilización de símbolos, metáforas para expresarse sin encerrarse en tópicos y estereotipos, la aceptación de la complejidad y de lo sistémico en las múltiples relaciones imprevisibles de la vida, la búsqueda de lo estético y lo poético en lo educativo”. Hoyuelos Planillo (2014, pág. 44).

Siguiendo a Hoyuelos Planillo (2014, pág. 51) “la pedagogía, para Malaguzzi, siempre es “tomar parte de”, supone una clara participación política. Es en el campo político donde, en realidad, se juega el futuro de la educación”.

Para conocer el terreno de la participación colectiva y social, necesitamos descender al sujeto concebido como “ciudadano por el hecho de vivir en una polis” (Aristóteles).

Teniendo presente que los principales desafíos con los que nos encontramos en plena sociedad de la información como indica Martínez-Salanova Sánchez (2009), son:

El deterioro de la participación ciudadana, la sociedad del bienestar, el poder de la política, la absoluta dependencia del estado para conseguir cualquier beneficio, la delegación total de responsabilidades en los representantes populares, que piensan y deciden en nombre de todos, el gran cambio producido en el mercado de trabajo y la rapidez con la que se suceden los movimientos culturales y sociales, se ha logrado en pocas décadas que los individuos nos consideremos a la espera, en Participación social y educación. (pág. 1).

Para Cussiánovich (2007, pág. 167), la verdadera educación transformadora es que sea humanizante, “será entonces liberadora en la medida que desencadene, acompañe y desafíe siempre al aprendizaje de la condición humana. La condición humana refiere insalvablemente al amor, que es por él y en él que nos constituimos en humanos”.

Entendiendo el término *humanización*, como el crecimiento interior del sujeto, quien llega a realizarse con plenitud cuando convergen las vías de la responsabilidad, la libertad y la justicia, las cuales conllevan un compromiso social en la lucha por la dignidad humana. En este sentido, se percibe la humanización como el despertar la conciencia de la toda la sociedad para descubrir que la calidad de vida de los individuos es responsabilidad de todos.

Como relata Saramago (2004, pág. 423), “unidos se pueden transformar muchas situaciones indeseables en la línea de un mundo más humano”.

2. Las instituciones escolares desde un enfoque macropolítico y micropolítico

Abordamos dos enfoques que generalmente se presentan disociados y que nos permiten reconocer y comprender la dimensión política de las instituciones escolares. En este sentido Bardisa Ruiz (1997) diferencia desde un enfoque estructural la visión macropolítica, la cual “presenta la escuela como un aparato del estado, responsable, sobre todo, de la producción y reproducción ideológica, su

vinculación con el sistema económico, su justificación del currículo «oficial» y el juego de intereses políticos e ideológicos que existen en la sociedad y en el sistema político en torno a la educación y a sus instituciones. (pág. 25)

Por otro lado, la micropolítica nos permite conocer el estudio y análisis de las escuelas como sistemas de actividad política, teniendo como uno de sus ejes la creación de redes de interacción entre la estructura organizativa y los miembros que la conforman, lo cual favorece el intercambio de información y la creación de sentimientos de confianza. Los análisis micropolíticos de la escuela son relativamente recientes, pues no se remontan más allá de finales de los años 70.

La superposición de ambos enfoques macro y micropolíticos nos ofrece un conocimiento más aproximado de la realidad, siendo la base sobre la que se conforma el capital social de una institución educativa. Entendemos que para generar un cambio en educación es necesario generar alianzas entre ambos enfoques, pero también entendemos que el cambio, de producirse, puede promoverse desde dos caminos: Modo ascendente desde abajo hacia arriba (micropolítico), o modo descendente desde arriba hacia abajo (macropolítico). En nuestro estudio, apostamos por el cambio desde un enfoque micropolítico

Siguiendo las aportaciones que señalan autores como Blase (1991) nuestro estudio de investigación biográfica narrativa permite dar voz a los testimonios de profesionales que desarrollan o han desarrollado su labor en el primer ciclo de educación infantil. Para ello:

La micropolítica representa un enfoque valioso y potente para comprender las dinámicas cotidianas de la vida escolar...Constituye en la actualidad uno de los ámbitos de investigación en organización escolar más poderoso, excitante y prometedor. La perspectiva micropolítica posibilitará estudios intensivos de entornos educativos, que sacarán a la luz mucho de lo que está oculto y es sutil y que, sin embargo, es crucial para comprender las dinámicas cotidianas de la escuela (pág. 150)

Bardisa (1997, págs. 13-52) “considera las escuelas infantiles como campos de lucha, divididas en muchos casos por conflictos entre sus miembros, pobremente coordinadas e ideológicamente diversas. Esta realidad ha hecho que los estudiosos

de las organizaciones dirigiesen su mirada hacia ese lado oscuro, a lo que ocurre entre bastidores (*Santos Guerra, 1994*), a los entresijos de las organizaciones escolares (*Calatayud, 2009*), y en general, a la incidencia de las relaciones de poder. (*Monográfico de OGE, 2004*). También se han formulado teorías sobre la perversión organizacional (*Etkin, 1993*) que esperamos que permitan dar el valor y la visibilidad que merece esta etapa educativa”.

3. La participación democrática en entornos escolares como forma de transformación social

La escuela sigue desarrollando prácticas pedagógicas autoritarias, donde el currículo y las normas se imponen, donde lo importante es el conocimiento..., coartando toda capacidad de elección.

¿Cómo generar participación?, ¿se debe únicamente a predisposiciones personales como experiencias y aprendizajes previos?

Para dar respuesta a estas cuestiones, comenzaremos por comprender que las prácticas participativas requieren un largo y paciente entrenamiento democrático.

La educación siempre juega un papel de primer orden para formar una ciudadanía crítica, reflexiva y participativa. “A participar se aprende participando”. La educación debe entender que la participación, como todo, se aprende, y que es necesario ejercer cotidianamente en las acciones de colaboración y de construcción de iniciativas con el entorno de cada escuela. Desgraciadamente, la participación en más de un contexto escolar, sigue siendo impuesta, no se asume como una actitud que debe vivirse, educarse y comprometerse.

Hablamos a su vez de una actitud que emana de cada individuo y que se hace compartida si desde los centros educativos se genera un clima escolar que haga a sus miembros sentirse acogidos, escuchados, respetados, a la vez que valorados, reconocidos e identificados. Todo ello, se hace necesario para alcanzar un proyecto educativo que oriente la práctica pedagógica y potencie la creación de comunidades educativas con valores compartidos.

Como señalan en su libro Argos González, Castro Zubizarreta, y Ezquerria Muñoz, (2017, pág. 61) “se trata de asumir un papel activo, implicarse y corresponsabilizarse en todo lo que nos afecta, con el objetivo de potenciar valores como la cooperación, la solidaridad y la convivencia”

A su vez Ruiz Corbella (2007) hace referencia a la participación como una forma de:

Trabajar juntos, responsabilizándose cada uno de algo concreto en el logro de un bien común. Conocer nuestros deberes pero también nuestros derechos. En este sentido, la educación infantil forma parte de una comunidad educativa compuesta por maestros, alumnos, padres y madres, administraciones y otras instituciones, lo que le otorga el derecho y también el deber de actuar como miembros activos y participar en las decisiones que les conciernen. Juntas, todas las partes implicadas contribuyen al avance del proyecto educativo hacia el objetivo prefijado. (págs. 54-59)

La participación no puede ser arbitraria, selectiva, unidireccional... Si realmente queremos generar movimientos participativos, es necesario que los individuos se *sientan partícipes* en todo momento y ante cualquier toma de decisión; de lo contrario, nos alejamos de una cultura colaborativa. Para alcanzar una *participación voluntaria*, tenemos que partir de las necesidades e intereses individuales que confrontados con los/as otros/as llegue a ser una necesidad colectiva. Esto hace que surja el sentimiento de compromiso e implicación tan solicitados y demandados por el colectivo de directores/as en la actualidad, donde todo el mundo tiene el mismo papel.

Por tanto, la participación se erige como un elemento esencial para la constitución de una sociedad democrática y la escuela como un contexto clave en la promoción del derecho a participar de toda la comunidad, sentando las bases de una ciudadanía participativa y democrática.

4. Estrategias de participación social desde el ámbito educativo

La participación, para convertirse en instrumento de desarrollo, empoderamiento y equidad social, como señala Torres (2001):

Debe ser significativa y auténtica, involucrar a todos los actores, diferenciando pero sincronizando sus roles, y darse en los diversos ámbitos y dimensiones de lo educativo: desde el aula de clase hasta la política educativa, dentro de la educación escolar y también de la extra-escolar, en los aspectos administrativos y también en los relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, a nivel local así como a nivel nacional y global. Esto implica el estudio, la definición y puesta en marcha de una estrategia de participación social imbricada dentro de la propia política educativa, y ella misma acordada participativamente, a fin de delimitar con claridad roles y responsabilidades de cada uno de los actores y asegurar las condiciones y los mecanismos para hacer efectiva dicha participación. (pág. 3).

A pesar de encontrarnos en la era de la comunicación, el individuo se enclaustra en su pequeño entorno familiar y laboral, dando la espalda a los problemas del mundo y volviéndose cada día más solitario. Esto, llevado a nuestro enclave social -los centros educativos que imparten el primer ciclo de educación infantil-, conlleva un deterioro paulatino del ciclo y consecuentemente una pronunciada falta de reconocimiento que en la actualidad sigue sin obtener el predominio del carácter educativo frente al asistencial. En las escuelas infantiles de Madrid, llevan años anestesiados, años de parálisis social educativa, conformismo, resiliencia... Se manifiestan en los individuos sentimientos de rabia e impotencia que quedan encerrados en cada una de aulas-celdas, donde se encuentran acompañados de niños de 0-3 años. Sirve como aislamiento, personalismo, egocentrismo, confort emocional, la carencia de encuentros entre individuos en los espacios-escuelas, repercute en la ausencia de conexión inter-escuelas. Los testimonios recogidos de profesionales de la educación infantil que han heredado la cultura de lucha de calle, reivindicaciones, muestran cómo en estos momentos eso se ha perdido. La falta de movilización en ciertos sectores, como en la educación, hace que no florezca en los equipos las ganas de lucha. ¿Qué nos paraliza?

En nuestro estudio, descenderemos hasta conocer la participación del profesorado en su entorno más próximo y cercano como es una escuela infantil, pero no sin antes intentar dar respuesta, a partir de los siguientes aspectos:

4. 1 Empoderamiento del individuo como sujeto político.
4. 2 Romper con un estado de pasividad y complacencia.
4. 3 Generar espacios públicos que permitan encuentros entre profesionales de la educación infantil.
4. 4 Dar valor a la labor investigadora en el primer ciclo de infantil.
4. 5 Fomento de creación de plataformas y colectivos en defensa de la educación infantil.

4. 1 Empoderamiento del individuo como sujeto político

Una manera de aproximarnos al concepto de *sujeto político*, es separando ambos términos. Por un lado, *sujeto* con la capacidad de razonar reflexionar, criticar, participar, convencer, decidir..., en asuntos que afecten a su bienestar. Con una mirada propia del universo, de su naturaleza y sus elementos, capaz de comprender e intentar transformar su realidad, su contexto..., manteniendo una posición, criterio o punto de vista frente a un hecho o situación.

Por otro lado, lo *político* como conjunto de elementos que permiten a una colectividad promover la participación desde la reflexión, la posición y la crítica, haciendo referencia en todo momento a lo público. De la definición de ambos conceptos deducimos que lo educativo, como ente público, tiene que apelar a esa participación. A su vez, de la concepción de sujeto político, se dependen las siguientes categorías:

- Sujetos políticos colectivos.
- Sujetos políticos individuales.

Los *sujetos políticos colectivos* están constituidos por un conjunto de sujetos que tienen una misma visión o concepción de una realidad determinada, porque el acumulado de subjetividades apunta a una misma manera de percibir, entender, comprender y proponer la realidad. Un ejemplo de este tipo de sujetos políticos lo constituyen los partidos políticos, los grupos de presión, los grupos de interés, etc. Dentro de estos, Lassalle (2001) nos muestra lo que él llama "*factores reales de*

poder". En ese sentido, las formas de gobierno, las clases sociales, la empresa privada, la conciencia colectiva y los trabajadores, constituyen una forma de sujeto político, en la medida que como entes organizados tienen la capacidad de influir, moldear o transformar una realidad.

En la otra categoría, encontramos los *sujetos políticos individuales*. Son ellos los que tienen una visión del mundo, una visión de su realidad y una forma de entenderla. Dentro de este grupo ubicamos al gobernante, al profeta, al ciudadano, al líder.

Ambos tipos tienen algo en común: son ciudadanos, conscientes de su realidad y de la necesidad de transformarla para obtener unos beneficios colectivos. ¿Y cómo se produce el paso del sujeto político individual al sujeto político colectivo?

En este sentido Valero (2009) apuesta por:

El paso del 'yo' al 'nosotros' y por tanto la conformación de sujetos colectivos se entiende como un proceso de emancipación social, adquiere el sentido de que los miembros de la sociedad recuperen la posición de sujetos que les corresponde, fundamentado en el interés de cada sujeto en conocer/transformar el medio poniendo en común el despliegue de sus capacidades plenas; la necesidad de llegar a acuerdos para alcanzar objetivos e intereses comunes que implican la acción y la motivación de más de un sujeto; el desarrollo de nuestra sociabilidad debería pues potenciar la necesidad permanente de llegar a acuerdos puntuales, según los intereses de cada sujeto; la conformación de un 'nosotros' singular/plural/singular, en su singular diversidad que hay que respetar y desarrollar para que cada uno alcance su plenitud, el objetivo de sobrevivir sobre el medio como guía para el desarrollo de la capacidad de ser sujetos y para establecer relaciones de cooperación, simétricas y rizomáticas con otros sujetos"., (págs. 3005-3008).

4.2 Romper con un estado de pasividad y complacencia

Según Hoyuelos Planillo (2014, pág. 49), "es necesario sacar al individuo de *un estado mediocre de pasividad moral y política*, tratando de elevar al pueblo a un nivel de cultura integra".

Para ello, es necesario generar en cada individuo conciencia social, una mirada social y política que destruya aquellas actitudes limitantes como la

complacencia, desesperanza y miedo, que se manifiestan en muchos de los docentes que desarrollan su labor en centros de educación infantil. Se muestran resignados a acatar las órdenes que nos marcan desde arriba y que, en algunos momentos, encajan con sus pretensiones. Otras, en cambio, quedan alejadas de sus necesidades, contexto, situación..., pronunciándose en una crítica que queda atrapada dentro de los muros de su aula o escuela. Solicitamos soluciones. Queremos que desde la administración educativa se elaboren leyes que defiendan los derechos de la infancia y de los docentes. Si esperamos apoyo y consideración por parte de los que nos gobiernan, tendremos que aguardar a que surjan y se mantengan en el poder representantes políticos con una clara intención y capacidad de escucha que permita generar los cambios desde arriba; o por el contrario, promover la acción desde abajo, creando redes ascendentes y horizontales desde las propias escuelas.

Por otro lado, no podemos obviar que también nos encontramos organizaciones que silencian a aquellos individuos que reclaman sus derechos o solicitan una mejora del sistema, relegando su labor, prescindiendo de sus servicios. Ambas acciones producen una gran confusión y miedo entre el resto de individuos que conforman el equipo educativo de un centro. Abordaremos este tema más adelante.

4.3 Generar espacios públicos que permitan encuentros entre profesionales de la educación infantil

Si entendemos espacio público como acción política, se necesita que muchos docentes se unan para alcanzar y defender alguna acción compartida.

Un espacio público donde los individuos a partir de su participación, pueden confrontar sus opiniones y proyectos. Crear estos escenarios de participación para generar lugares de encuentro entre equipos de educadores infantiles pertenecientes a diferentes centros que permitan generar interacciones personales, crear vínculos afectivos que favorezcan el sentido de pertenencia a una comunidad, compartir experiencias, inquietudes, saberes..., para crear una ciudadanía crítica, reflexiva, compleja, intercultural... Esto redundará en una

participación más activa y en unos ciudadanos activos, reflexivos y críticos con su entorno. Los docentes en sus centros de trabajo podrían crear grupos de investigación-acción donde la cooperación, la colaboración y el ejercicio continuado de las virtudes democráticas sean una preocupación constante.

Proyectos de participación colectiva en Madrid vinculados con la educación

Programas y proyectos educativos que poseen como eje central la influencia de los espacios urbanos en la vida de las personas, orientándolos para que nos proporcionen un contexto más humano, más libre, más pacífico, más democrático... “Que defienden la ciudadanía frente al individualismo”.

Todas estas experiencias nos hacen apreciar que las ciudades se pueden convertir en auténticos espacios ciudadanos que permiten aprender y enseñar entre todos; espacios de vida que generan relaciones y actitudes, transmiten valores, que pueden encaminarse al logro de una verdadera democracia y de una mejor calidad de vida para el conjunto de la población.

El ayuntamiento de Madrid, durante su legislatura en el periodo comprendido entre el 2014-2019, promovió la creación y el desarrollo de espacios públicos para el encuentro cultural, vecinal, educativo..., a través de iniciativas como: presupuestos participativos, foros locales, mesas de infancia, cultura, medio ambiente..., desde los diferentes distritos urbanos que conforman la ciudad de Madrid. Una de las limitaciones que se detectaron fue con una sociedad carente de formación en una conciencia social abierta al cambio y a la participación. Una carencia de «*entrenamiento democrático*» vital para la formación del ciudadano. A través de estos programas, se ofrece a los participantes ser consciente de sus derechos y deberes, generando sensibilidad por los problemas mundiales, promoviendo la participación activa, la reflexión y la reelaboración permanente de los contenidos y métodos. La participación en el proceso educativo de los agentes sociales va encaminada a fortalecer los procesos de formación de futuros ciudadanos y al desarrollo social de los mismos. Y posteriormente, la participación como ejercicio ciudadano adquiere fuerza y consolidación en la política educativa.

Estos espacios de diálogo y confrontación entre ciudadanos, pertenecientes a diferentes entidades sociales, culturales, empresariales, vecinales, generan un espacio vivo, multidisciplinar, muy enriquecedor, que se proyecta en una mejora social de los ciudadanos/as que habitan un territorio y que hace que sus ideas, necesidades e intereses sean aprobados desde la colectividad, lo cual fomenta la intención de mantener una colaboración activa, a lo largo de los cuatro años de legislatura del partido que promueve esta iniciativa: Ahora Madrid. La evolución de las mesas de diálogo fue en aumento a nivel de implicación y compromiso por parte de los sujetos participantes.

La pedagogía de la participación democrática empieza en la misma cultura escolar. La escuela es la primera comunidad formal en la que conviven los niños/as, que desde la primera infancia deben sentirse escuchados y respetados por el adulto que les acompaña. En esta etapa reglada, pero no obligatoria deben poder participar en el gobierno de sus propias escuelas, mediante los mecanismos de representación establecidos. Sin olvidar el promover la participación de toda la comunidad educativa: personal docente, no docente, familia, agentes externos...

Para que esto sea posible, se necesita la colaboración de todos los implicados.

Por este motivo, es necesario abordarlo desde la comunidad en su conjunto: el Ayuntamiento como institución, las organizaciones de los barrios, las asociaciones civiles, las asociaciones de vecinos..., porque cada uno de ellos es una pieza clave en la construcción de la comunidad democrática. Enfrentarse a las decisiones desde una visión globalizada, objetiva y colectiva, no desde una mirada focalizada, subjetiva e individualista, atendiendo a los enfoques macro y micro políticos. A continuación, citamos a modo de ejemplo:

¹Los Foros Locales, como espacios de participación en los que todas las vecinas y vecinos y las entidades sin ánimo de lucro se pueden reunir para debatir y trabajar en iniciativas para mejorar la ciudad desde la perspectiva de sus barrios y distritos. Existe un Foro Local en cada uno de los 21 distritos de la ciudad.

¹ Fuente: <https://foroslocales.madrid.es/>

Los Foros Locales tienen dos objetivos fundamentales:

- Impulsar la participación ciudadana y la implicación activa de la ciudadanía y de las entidades sin ánimo de lucro en el diseño, desarrollo y evaluación de las políticas municipales desde la perspectiva de los distritos.
- Fomentar el diálogo abierto entre la ciudadanía, las entidades sin ánimo de lucro y las Juntas Municipales de Distrito. Los Foros Locales son, además, un espacio de rendición de cuentas de las Presidencias de distrito ante la ciudadanía.

A modo de ejemplo, citaremos la ²Mesa de Infancia y Juventud del Distrito Centro, formada por diferentes grupos pertenecientes a entidades, centros, servicios y profesionales, tanto públicos como de iniciativa social, que trabajan desde diferentes ámbitos con la infancia y juventud del Distrito Centro para sumar recursos, conocimientos, experiencias y generar sinergias. Como espacio de encuentro, la mesa tiene un desarrollo de más de 20 años. Durante este tiempo la Mesa ha tenido diversos nombres y objetivos (prevención, educación, etc.), donde el esfuerzo y el trabajo de los y las participantes han conseguido que sea un referente claro de intervención comunitaria dentro del Distrito Centro. Estos son algunos de sus objetivos:

- Fomentar el trabajo en red en la atención de las necesidades de la infancia y juventud del Distrito Centro.
- Mejorar la coordinación y comunicación entre los diferentes agentes sociales que intervienen en el Distrito Centro.
- Conocer, analizar, estudiar y realizar un diagnóstico continuado del Distrito Centro desde una perspectiva integradora y global.
- Impulsar acciones, proyectos y actividades que atiendan las necesidades de la infancia y juventud del Distrito Centro.

² Fuente: <https://www.madrid.es/portales/munimadrid/es/Inicio/El-Ayuntamiento/Centro/Centro-Social-Comunitario-Casino-de-laReina/?vgnextfmt=default&vgnextoid=086dff20c703b110VgnVCM1000000b205a0aRCRD&vgnnextchannel=b068ca5d5fb96010VgnVCM100000dc0ca8c0RCRD&idCapitulo=4962394>

- Generar espacios de reflexión y formación para mejorar nuestra intervención con infancia y juventud.
- Promover espacios de coordinación y reflexión interdistritales.

4.4 Dar valor a la labor investigadora en primer ciclo de infantil

Como ha hecho referencia Tonucci, F. en diversos actos ninguna mala ley puede empeorar la escuela porque la última responsabilidad educativa está en manos de nosotros y nosotras, los y las profesionales de la educación. Se trata de una idea optimista, que al mismo tiempo, exige un gran compromiso por parte del personal docente y no docente.

Siguiendo con la importancia que concede Malaguzzi (1991) a la acción política en el terreno educativo, defiende que es la educación la que puede:

Dar dignidad a esta profesión desprestigiada porque, entre otras cuestiones, tiene la decisión de establecer presupuestos y financiaciones adecuadas para que así sea. Una acción política que siempre debe ser tendente a entrelazar las acciones y cuestiones científicas o de investigación con las cuestiones del orden político del gobierno y de los entes locales que tienen responsabilidad sobre los servicios educativos. (pág. 7)

El rearme moral, intelectual y profesional del profesorado pasa también por la recuperación del control sobre su proceso de trabajo, devaluado como consecuencia de la fragmentación y especialización curricular iniciada durante el siglo XX, del aislamiento, la rutina y la mecanización laborales. Es necesario reubicar el trabajo docente para aumentar la consideración y el estatus social. Por este motivo, se hacen cada vez más evidentes las limitaciones que encuentran los equipos educativos de primer ciclo de educación infantil para investigar acerca de su práctica. No disponen del tiempo preciso para pensar y profundizar, medida necesaria para mejorar su especialidad. En este sentido, tenemos la referencia del sistema educativo finlandés, donde los maestros pasan menos tiempo en la clase cada semana que los profesores de cualquier otro país desarrollado.

En nuestro país, el reconocimiento por la investigación y la mejora educativa es muy pronunciado y proclamado entre las administrativas educativas,

pero hacen falta recursos y normativas que regulen esta iniciativa para que se pueda motivar al profesorado que debe llevarla a cabo. Si queda en la predisposición individual, dejamos relegada la educación a este ámbito y, como consecuencia, al aislamiento del docente en su aula. Esta puede ser otra de las causas que influyen en la falta de acción colectiva en el marco de las instituciones escolares. Se trataría, por tanto, de promover actividades dialógicas o experiencias de participación democrática horizontal, tanto en la escuela como en otros escenarios educativos.

Por lo tanto, la educación puede contribuir a la construcción del sujeto político si facilita las herramientas conceptuales y procedimentales para el aprendizaje de la lectura política de la realidad, para el análisis de lo que nos sujeta, para la comprensión de lo que nos confiere identidad y subjetivación. La educación será verdaderamente educativa si alimenta el deseo de caminar y explorar nuevas posibilidades de vivir en una comprensión dialógica de las diferencias; será verdaderamente educativa si activa estrategias didácticas que permitan la creación de experiencias vitales basadas en el gesto rebelde contra toda forma de control.

4.5 Fomento de creación de plataformas y colectivos en defensa de la educación infantil

Desde los centros infantiles, tanto los delegados sindicales como las/los educadoras/es que pertenecen a movimientos asociativos, pueden ser sujetos que movilizan, que sirven de correa de transmisión al resto de compañeros/as de su escuela o centro educativo.

En el campo educativo la lucha más visible a nivel nacional en la última década en nuestro país, ha sido la creación de la plataforma *Marea verde*, formada por diversos colectivos compuestos por estudiantes, familias y profesorado, en defensa de la escuela pública.

Ante la pérdida de concursos públicos para el establecimiento de escuelas infantiles, y para poder luchar por la defensa de la creación de escuelas de gestión directa y por la mejora de las leyes educativas dirigidas a la primera etapa no

obligatoria de la educación infantil, han surgido otras plataformas y colectivos, a nivel local, en la comunidad de Madrid, durante las últimas décadas. A continuación, se citan algunas de ellas:

- Asociación REIM.
- AMEIGI
- Plataforma 0- 6.
- Colectivo Infancia.

La ASOCIACIÓN REIM se constituye en 2014 con el fin de reunir a todos los agentes del ámbito de la Educación Infantil 0-3: familias, educadoras, maestras, pedagogos, psicólogos, administración, profesores de universidad, artistas, arquitectos, realizadores...y con el deseo común de un grupo de profesionales de empezar a cambiar la idea que tenemos de la primera infancia, con el objetivo de iniciar a dar pasos pequeños pero firmes hacia la búsqueda de una Cultura de la Infancia real, positiva y enriquecedora para todos, fundamentalmente los niños y niñas, pero también para sus familias, los profesionales que conviven diariamente con ellos, y poco a poco para toda la sociedad, vinculada de una u otra manera con la infancia.

AMEIGI (Asociación Madrileña de Escuelas Infantiles de Gestión Indirecta). Se constituyó como asociación en el año 2008. El detonante para hacerlo fue: por un lado, la publicación de los decretos de la CM sobre la educación infantil y, por otro, la publicación de los pliegos para los concursos de gestión en los que, por primera vez, se daba mucha importancia a la propuesta económica. Se vio que ambas cosas suponían el inicio de un ataque frontal e imparable contra el primer ciclo de la educación infantil madrileña. Se tuvo claro que solo la unión de todas las EE. II. de G. I. podría frenar esta barbaridad y nos planteamos dos objetivos fundamentales:

- defender la calidad de las EE. II y
- luchar por unas condiciones laborales dignas para todas las profesionales.

PLATAFORMA 0-6 nace en el 2007, como Plataforma de Madrid, con el objetivo de coordinar y aglutinar los movimientos que demandaban el reconocimiento del carácter unificado de la Educación Infantil como Etapa, de 0 a 6, y la importancia idéntica de sus dos ciclos. El intento por extender esta iniciativa a todo el Estado dio lugar a la creación de la Plataforma Estatal cuyos objetivos fueron los mismos a nivel de todas las Comunidades, es decir combatir el deterioro de la etapa 0-6 provocado por la LOE.

La Asociación COLECTIVO INFANCIA se constituye en enero de 1996. Está compuesta por profesionales de distintos ámbitos de las ciencias de la educación que unen sus experiencias de acción hacia un objetivo común: los niños y niñas y la infancia, en especial desde el campo de la educación infantil (maestras y educadoras de cero a seis años). Su objetivo primordial es reflexionar sobre cuestiones educativas, promover debates y en especial, realizar formación para todos los profesionales que trabajan en escuelas infantiles y colegios de infantil y primaria, así como realizar formación para estudiantes universitarios de educación y formación profesional.

5. Recorrido histórico en las escuelas infantiles de Madrid

Para poder realizar una transformación crítica de la cultura y de la sociedad se hace necesaria realizar un análisis de la situación política-educativa de la Comunidad de Madrid. Necesitamos analizar el contexto de una escuela infantil, conocer su estructura, la posición ideológica de cada individuo/grupo, el poder que ejerce la política sobre el sistema educativo. Nos situamos en la actualidad en un contexto muy diferente al acontecido durante la década de los 80 en Madrid, donde las escuelas infantiles de nuestra comunidad eran reconocidas a nivel internacional como escuelas innovadoras y con un marcado carácter educativo. Podríamos decir que nos encontramos en un sector muy polarizado.

Para ello, realizaremos un breve, pero emotivo recorrido histórico que nos permitirá conocer, desde ciclos de movimiento, revolución, innovación a años de estancamiento, abandono, deterioro... su testimonio nos permite que recogen la repercusión de los movimientos sociales, vecinales, asociativos en una comunidad

y su influencia en la comunidad educativa. Las organizaciones y los equipos tienen un alma, una historia, una memoria, unas leyes interactivas que generan la atmósfera en la que viven.

³Debido a la falta de documentación bibliográfica de los momentos históricos, sociales y culturales que han vivido los centros de educación infantil, para su elaboración hemos contado con la colaboración especial de profesionales de la educación infantil que han participado en la construcción social, cultural y política de las escuelas.

De 1970 a 1980

A finales de los años 60, surgieron muchas cooperativas impulsadas por madres con niños pequeños, asociaciones de vecinos, profesionales interesados en la primera infancia, etc. En esas “guarderías” había personas más preparadas que tenían mucho que aportar.

Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE)

En esta ley se regula y estructura, por primera vez en este siglo, todo el sistema educativo español.

La etapa Preescolar, concebida como la iniciación del niño en el aprendizaje, estará dividida en dos periodos de distinto contenido pedagógico: jardín de infancia, para niños de 2-3 años y escuela de párvulos, para niños de 4-5 años. Fue una ley muy influenciada por corrientes conductistas, fundamentada en un aprendizaje mecánico de áreas como la prelectura, pre-escritura, pre-cálculo, obviando el principio de individualización y consideración del ritmo de cada niño/a recogido en uno de los principios de la escuela nueva.

A principios del año 1970, se promulga la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (Ley Villar Palasi). Esta ley, en su capítulo II, Artículo 13, centra la educación preescolar en el desarrollo armónico de la personalidad del niño, afirmando su carácter voluntario, que se extiende de los dos

³ D^a Alicia Vallejo Silva. Pedagoga, Tutora de Educación Infantil

a los cinco años. La estructura del sistema educativo quedó establecida de la siguiente manera:

- Jardín de infancia: de dos a tres años. Tendrá un carácter semejante a la vida del hogar y desarrollará las virtualidades del niño.
- Escuela de párvulos: de 4 a 5 años. La formación tenderá a promover las virtualidades del niño.

Durante el año 1976 hubo muchas manifestaciones y una larga huelga en la enseñanza, solicitando un tronco único de profesionales, igual salario por igual trabajo, ni un niño o niña sin escuela, ni un maestro o maestra sin trabajo. . . Desde la Coordinadora de Madrid, unidas a familias y a otros grupos y movimientos sociales, se llevaban a cabo reuniones del Colegio de Licenciados, buscando apoyos para conseguir tener una formación específica y consideración de docentes. Y, sobre todo, reivindicar que se educa desde el nacimiento.

María Antonia Fernández, como directora del I. N. C. I. E⁴, organizó el primer y segundo *simposium* de Educación Infantil (1975 y 1976), invitando a expertas en educación infantil como Alicia Vallejo, Pepa Alcrudo... a confrontar datos y experiencias a los miembros de la Coordinadora Estatal de Educación Infantil y a las parvulistas de escuelas públicas y jardines de infancia públicos, lideradas por Aurora Medina⁵.

⁴ INCIE (Instituto Nacional de Ciencias de la Educación) organismo universitario creado por la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa [14/1970, de 4 de agosto] para implicar a las distintas universidades españolas en la fundamentación y dinamización de la Reforma Educativa.

⁵-Aurora Medina de la Fuente. Maestra y directora de diferentes centros educativos. En 1946 es nombrada Inspectora de primera enseñanza de Navarra y el 18 de octubre de 1951 Profesora de Filosofía en la Escuela de Formación del Profesorado "Blanca de Navarra" de Pamplona. En 1967 funda la Organización Mundial para la Educación Preescolar en España, entidad no gubernamental consultiva ante la UNESCO, UNICEF y el CONSEJO DE EUROPA, y que se encuentra presente en más de 70 países, siendo durante muchos años Jefa del Departamento de la Sección Preescolar. Presidenta del Comité Español de la OMEP, Presidenta Honoraria del mismo y Miembro Honorario del Comité Mundial de la Educación Preescolar. En 1969 es nombrada Delegada Provincial del Ministerio de Educación y Ciencia en la provincia de Guadalajara, convirtiéndose en la primera mujer que es nombrada en España Delegada Provincial. Colabora activamente en el Proyecto de Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, aprobado el 4 de agosto de 1970. El 3 de abril de 1975 deja el cargo de Delegada Provincial y regresa a la Inspección Central de Madrid, en donde permaneció hasta su jubilación, ocurrida en 1980.

De 1970 a 1990 (de la LGE a la LOGSE) fueron profesionales de la educación, apoyados por las familias y los vecinos de los barrios obreros, quienes lucharon por el reconocimiento de esta etapa como educativa y por su inclusión dentro del Sistema Educativo General.

Para abrir una guardería bastaba darse de alta en Comercio, Actividades Diversas, sin ninguna exigencia educativa. La huida del medio rural, la inmigración a las ciudades y el despegue industrial de los años 60 incrementaron mucho el número de mujeres trabajando por cuenta ajena. Esto motivó la creación de centros de atención a la infancia desde diferentes instancias públicas y privadas.

De 1980 a 1990

Desde el año 1983, en que se proclama el Estatuto de Autonomía, Madrid fue la primera comunidad autónoma que incorporó, en enero de 1986, las guarderías infantiles transferidas, procedentes del Ministerio de Trabajo, del Instituto Nacional de la Seguridad Social (INSS), del Ministerio de Cultura (las guarderías de la Sección Femenina), del Ministerio de Obras Públicas y de todo tipo de administraciones procedentes todavía del franquismo, tanto las subvencionadas como las laborales. Por ese motivo, la Comunidad de Madrid tuvo la responsabilidad de la regulación de la etapa de 0 a 6 años desde su inicio como Comunidad Autónoma.

El gobierno del primer presidente de la Comunidad, Joaquín Leguina, junto al Consejero de Educación, Jaime Lissavetzky, y la Directora General de Educación, Aurora Ruiz, acordaron un Plan para la transformación y creación de las antiguas guarderías en verdaderas Escuelas Infantiles.

Los años 80 han sido para la educación infantil de gran importancia (es que suena a riqueza económica). La Comunidad de Madrid organizó un congreso en la capital. Se preparó el Anteproyecto de Educación Infantil que quedó recogido en el Diseño Curricular Base y en la LOGSE. La Teoría Curricular, en esta ocasión, sí se puso en práctica, y en la elaboración del Diseño Curricular se tuvieron en cuenta las aportaciones de muchos profesionales implicados en la Anticipación de la Reforma y los Programas Renovados: asociaciones de madres y padres,

movimientos de renovación pedagógica, etc. Fue al principio de esa década cuando nació Acción Educativa (que luego pasaría a formar parte de la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Madrid), quien puso en marcha Escuelas de Verano y de Otoño para Formación Permanente del Profesorado, organizando cursos para profesionales del tramo 0-6, en respuesta a la creciente demanda que surgía de los establecimientos encargados de la educación de los menores de seis años y de los profesionales que los acogían.

Surgieron revistas especializadas, como Cuadernos de Psicología, Cuadernos de Pedagogía, la Editorial Pablo del Río, Fontanella, Fundamentos, Hogar del Libro y otras, que sirvieron como foro de autoformación e intercambio de las experiencias que se venían realizando y como difusión de la reciente investigación psicológica y pedagógica.

Creación de la Red de escuelas infantiles públicas de la Comunidad de Madrid

La Red Pública de Escuela de Educación Infantil se creó en 1984, mediante el Decreto de 11 de septiembre y la Orden de 8 de noviembre de la Consejería de Educación y Cultura, que conformaban el marco jurídico por el que los ayuntamientos y otras instituciones de carácter público podían solicitar y suscribir convenios para la gestión y financiación de proyectos e instituciones destinados a la educación de los niños de 0 a 6 años.

Era un momento que la mujer se estaba incorporando al mundo laboral, hacía falta construir nuevas escuelas infantiles porque la mujer iba a ir a trabajar y hacía falta lugares donde los niños estuvieran de la mejor forma posible. Fue un momento donde se potencio mucho la creación de estas escuelas pertenecientes entonces a diferentes asociaciones de vecinos o a distintas organizaciones, como Sección Femenina, al INA, Cooperativas... Las primeras seis escuelas que conformaron la Red fueron: Gorriones, Petirrojo, Compañeros, Moratalaz sureste, Pulgarcito y La Flauta Dulce.

La Red acogía también a profesionales de muy diferentes ámbitos. Centros del Menor con unidades para 0 a 6 años, las Guarderías Laborales...

María Antonia Fernández, directora del I. N. C. I. E, estableció las bases para hacer posible, la creación de una Red de Escuelas Infantiles y Casas de Niños, trabajando como Jefa del Servicio de Escuelas Infantiles de la Comunidad de Madrid. Esta Red fue reconocida por la Comisión del Parlamento Europeo como la mejor de Europa y consiguió que la educación infantil fuera, de hecho, una etapa reconocida.

Uno de los mayores logros de la Red Pública de Escuelas Infantiles y Casas de Niños, fue la creación de un grupo de técnicos que, dependiendo del Servicio de Educación Infantil, supervisaban, dinamizaban y evaluaban las Escuelas Infantiles y Casas de Niños de sus demarcaciones territoriales. Con las transferencias, se realizó el traspaso a la Inspección Educativa y desde el curso 2000-2001, fueron los inspectores los que se hicieron cargo de esa tarea. La Inspección Educativa no contaba ni con los suficientes conocimientos ni con los recursos humanos necesarios para ejercer esa labor y, por este motivo, se perdió gran parte de la innovación y de las investigaciones educativas que caracterizaron, durante años, los proyectos pedagógicos de las Escuelas Infantiles y la red de formación permanente.

Para poder llegar a ser una verdadera Red necesitaban generar una cultura pedagógica común, una metodología común, unas señas de identidad compartidas. Así que, desde la Consejería de Educación se diseñaron varios servicios encargados de apoyar la creación de una red de calidad. Se comenzó a demandar una titulación profesional más apropiada, para lo cual, la Comunidad creó un convenio con las Universidades y el MEC. Se programaron y llevaron a cabo cursos de especialización para la obtención del título de educador infantil, denominando “Plan Especial de Magisterio o Plan de Habilitación de Educadores Infantiles. Dirigidos a profesionales de escuelas infantiles de la Red Pública que no dispusieran de más titulación que la educación básica. En horario compatible con la jornada laboral. También en ese gran plan de “adaptación”, se contó con las ofertas de los Centros de Profesores, (CEP) recién creados y los Movimientos de Renovación Pedagógica de la Comunidad.

Con estos planes, que tuvieron una gran aceptación, se consiguió pasar del 20% al 80% de titulados en el sector.

Para profundizar en un modelo de relación escuela-familias y participación familiar en los centros, se contactó con la Escuela de Educadores del Valle, los Equipos de Atención Temprana, equipos de formación de formadores de apoyo al AMPA.

El ayuntamiento de Madrid firmó también un convenio con la Comunidad de Madrid y empezó a crear su propia red dentro de la red de la Comunidad. Creó sus propias escuelas municipales: Los Juncos, El Alba y La Colina (las tres primeras escuelas). Tenía sus propias escuelas de gestión directa: El Sol y La Paloma. Se firmó aquel convenio. El ayuntamiento ponía el terreno, la Comunidad construía y luego se pagaba a tercios: un tercio el ayuntamiento, otro tercio la comunidad y otro, las familias.

Entre 1986 y 1987 se elaboró el modelo de centro conocido como Casa de Niños, modelo creado e impulsado por Francisca Majó que desarrolló posteriormente Maribel Galán. Un programa complementario a la escuela infantil, para la zona rural y destinada a niños de cero a cuatro años.

Era otro avance en la innovación educativa que, junto al Preescolar da Casa en Galicia y también en su versión asturiana, suponían un modo distinto de concebir la educación infantil muy alejada del tradicional y obsoleto Parvulario.

En 1989, el Congreso Internacional de Educación Infantil, organizado por la Comunidad de Madrid con la asistencia de los asesores de los diferentes Centros de Profesores y Recursos del Estado, ponentes europeos e internacionales, vuelve a poner de manifiesto las diferentes corrientes y enfoques a nivel internacional de lo que tendría que ser considerada la primera etapa del sistema educativo.

DE 1990 a 2000

En 1990 se firmó la Convención de Derechos del Niño y la Niña y, como consecuencia de esa ratificación, se estableció la Dirección General del Menor, adscrita al Ministerio de Asuntos Sociales. La Comunidad de Madrid creó la Ley de Garantías de la Adolescencia y del Menor y como ente jurídico el IMAIN, Instituto

Madrileño de la Infancia. También se promovió una iniciativa pionera en la historia de los municipios españoles: la creación de la Concejalía de la Infancia en Coslada (Madrid).

Durante el mandato de Alberto Ruiz Gallardón (1996-2003), se mantuvo el modelo, se incrementó el número de centros, pero, sobre todo, se mejoraron las condiciones económicas en relación a la financiación municipal y al incremento de los módulos económicos, y se dotó de educadores de apoyo a todas las Casas de Niños.

En el año 1994 la Comunidad de Madrid tenía firmados convenios con 23 ayuntamientos, uno con la Universidad Autónoma (escuela infantil UAM) y otro con el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (Escuela Infantil del CSIC). La Red Pública contaba también con el apoyo de varios Equipos Psicopedagógicos de Atención Temprana, integrados por profesionales procedentes del MEC, de la Comunidad de Madrid y los ayuntamientos.

Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo

Con la LOGSE apareció, por primera vez en la historia del sistema educativo, la educación de los niños de 0 a 6 años como una etapa con entidad propia y finalidad en sí misma, con un carácter compensador de esas desigualdades de origen. De esta forma, la LOGSE recogía las reivindicaciones sociales y sindicales, que exigían que se le prestase más importancia a esta etapa. La LOGSE fue una ley enormemente positiva para la educación infantil y, sin lugar a dudas, bien implantada en la mayoría de las escuelas infantiles públicas, debido en gran medida a la enorme ilusión que despertó entre los profesionales del sector que se esforzaron desde el primer momento en sistematizar y poner en valor lo que, en muchos casos, ya venían realizando y que ahora la ley daba carta de naturaleza. La educación infantil quedó incluida dentro de las enseñanzas de régimen general. Comprendía dos ciclos: el primer ciclo, hasta los tres años y el segundo, desde los tres hasta los seis años de edad. Además, se establecía que su impartición quedaba en manos de maestros con la especialización correspondiente, si bien, en el primer

ciclo, los centros podían disponer también de otros profesionales con la debida cualificación para la atención educativa apropiada a los niños de esta edad.

Todo ello provocó el cambio de concepto de “guardería” a “escuela infantil” El apoyo que representó a nivel institucional la publicación de los Programas Renovados de Educación Preescolar y el Ciclo Inicial de la Educación General Básica, supuso, aunque sólo para el tramo de edad de cuatro a cinco años, un espaldarazo importante en el camino hacia la consideración realmente educativa de, al menos, parte de la etapa que hoy conocemos. Sin embargo, el tramo de edad de cero a cuatro años aún tuvo que esperar.

Real Decreto 1004/1991, de 14 de junio por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que imparten enseñanzas de régimen general no universitarios.

Quedan recogidos los requisitos en cuanto a número de alumnos por unidad escolar, profesorado, instalaciones y condiciones materiales. En cuanto al profesorado que atiende a los alumnos de esta etapa de educación infantil, el Real Decreto especifica claramente que los profesionales del primer ciclo han de tener la titulación de Maestros especialistas en Educación Infantil o Profesores de Educación General Básica especialistas en Preescolar y de Técnicos Superiores en Educación Infantil o Técnicos especialistas en Jardín de Infancia.

Del 2000 hasta 2010

Durante el mandato de Esperanza Aguirre (2003-2012), se han incrementado considerablemente el número de centros construidos, aunque a partir del año 2006 el diseño arquitectónico ha empeorado e, incluso en la actualidad, las escuelas se construyen sin equipamientos básicos como la cocina. Aunque hay que recordar que muchas de estas escuelas se han construido a cargo del plan PRISMA, fondo de inversiones que sirvió para financiar a los ayuntamientos. Cada ayuntamiento decidía el destino del presupuesto. No obstante, la Comunidad ha seguido realizando convenios con los municipios, por lo que éstos ceden suelo público. La Comunidad construye el equipamiento y el

mantenimiento corre a cargo del ayuntamiento, que licita la gestión mediante los Pliegos de Concurso Público.

Ley orgánica 10/2002 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE)

La LOCE rompió su unidad, desligando el primer ciclo del sistema educativo. De esta manera, el ciclo de 0-3 años quedaba reducido a una etapa preescolar con finalidad educativa-asistencial y su regulación se dejaba en manos de las comunidades autónomas responsables de organizar la atención dirigida a los niños de esta etapa educativa, que eran las que debían establecer las condiciones a reunir por los centros de infantil, así como los procedimientos de supervisión y control adecuados. En cuanto al perfil de los profesionales que debían atender la Educación Preescolar, la LOCE tan sólo señalaba que debían ser "profesionales con la debida cualificación".

La estructura del sistema educativo, quedaba dividida en:

- Educación Preescolar, de 0 a 3 años.
- Enseñanzas escolares de régimen general y de régimen especial. Dentro de las cuales figura la Educación Infantil, de un solo ciclo, que se cursa de los 3 a los 6 años.
- Enseñanza universitaria. Esta nueva estructura supuso un retroceso grave en la Educación Infantil al romper la concepción de etapa única, integrada dentro del sistema educativo.

Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (LOE)

Con la entrada en vigor de la LOE se vuelve a recuperar la Educación Infantil como una etapa plenamente educativa de 0 a 6 años, con carácter global, integrada dentro del sistema educativo y ordenada en dos ciclos, el primero hasta los tres años, y el segundo, desde los tres a los seis años.

Los requisitos mínimos de los centros que imparten el segundo ciclo deben ser fijados por la Administración del Estado. Los correspondientes al primer ciclo han de ser regulados por las Administraciones educativas, pudiendo plantearse regulaciones muy diferentes. Siendo los siguientes reales decretos para la Comunidad de Madrid que siguen actualmente en vigor.

- Decreto 17/2008 de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de la Educación Infantil.
- Decreto 18/2008 de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que imparten primer ciclo de Educación Infantil en el ámbito de la Comunidad de Madrid.

Hasta el año 2008, con la modificación de los Pliegos de contratación, las escuelas de gestión indirecta cobraban el 100% de los módulos: el 67% a través de pagos directos de la administración titular y el 33% restante de las cuotas de las familias. Si la suma de las cuotas era menor, cobraban la diferencia y si cobraban más, tenían que devolverlo.

De 2010 -2020

En el curso 2010-2011, el número total de escuelas infantiles y Casas de Niños en la Comunidad de Madrid era de aproximadamente 482 centros educativos de primer ciclo de educación infantil.

Red de Escuelas Infantiles Municipales de Madrid

A continuación, nos centraremos en un momento histórico de las escuelas infantiles municipales del Ayuntamiento de Madrid, destinadas a niños y niñas de cero a tres años, que tuvo lugar durante la legislatura municipal de 2014-2019, momento en el que se aborda desde los estamentos políticos y colectivos sociales la importancia de la primera infancia, defendiendo una educación de calidad, frente a un servicio de corte asistencial. La gestión administrativa se lleva a cabo desde el Área de Gobierno de Equidad, Derechos Sociales y Empleo, más concretamente desde la Dirección General de Familia, Infancia, Educación y Juventud. El principal objetivo es crear una Red de Escuelas Infantiles que dé respuesta a una concepción educativa basada en buenas prácticas.

A modo de exposición, se recogen notas de prensa publicadas a lo largo de la legislatura de 2014-2019 poniendo de manifiesto a todo lo acontecido durante estos años de renovación de la Red de Escuelas Infantiles Municipales de Madrid.

“Los votos a favor de Ahora Madrid, PSOE y Ciudadanos y el rechazo de PP han conseguido sacar adelante la ordenanza del servicio de escuelas infantiles del Ayuntamiento de Madrid, por la que se crea una red municipal independiente de la autonómica, y sin "renunciar a tratar con la Comunidad su financiación", ha explicado este miércoles en el Pleno de Cibeles la delegada de Equidad, Derechos Sociales y Empleo, Marta Higuera”. (Europa Press: 26. 10. 2016, 10:37 h.)

“El pleno del Ayuntamiento de Madrid aprobó este miércoles con los votos de todos los grupos, salvo los del Partido Popular, la nueva ordenanza que prevé la salida de la red regional de los 56 centros de titularidad municipal. La normativa permitirá, entre otras cosas, la gratuidad de los centros en el caso de familias en extrema necesidad. El gobierno municipal de Ahora Madrid cree que esta medida rebajará el coste por plaza y mejorará la calidad educativa. El PP sostiene que detrás de la ordenanza está una maniobra política interesada en difundir un modelo educativo moldeado alrededor del "ideario político" de Podemos”. (El País Madrid: 26. 10. 2016, 20:45 h.).

“El Ayuntamiento de la capital rompió ayer formalmente con la Comunidad de Madrid en la gestión de las escuelas infantiles municipales. Los votos a favor de Ahora Madrid, PSOE y Ciudadanos permitieron la creación de una red municipal independiente de la autonómica. Esto implica que las 56 escuelas dependientes del Ayuntamiento salen de la red gestionada por la Consejería de Educación del Gobierno de Cristina Cifuentes”. (La Razón: 27-10-2016, 01:16 h.).

“El Ayuntamiento de Madrid ha decidido sacar sus 57 escuelas de la red pública y crear una nueva Red de Escuelas Municipales. El pasado 26 de octubre el Pleno, con el voto en contra del PP y el voto a favor de PSOE y Ciudadanos, aprobó la ordenanza por la que se regirá esta nueva red”. (...) Es cierto que la nueva ordenanza municipal contempla algunas mejoras en cuanto a la atención de los niños, como poner más personal para atenderlos y tener menos niños en las aulas. Mejoras que, dada la buena disposición al diálogo que ha mostrado siempre la presidenta de la Comunidad, no hubiera habido ningún problema para que se introdujeran, siempre y cuando se hubiera hecho cargo el Ayuntamiento de costearlas”. (Libertad Digital: 04-11-2016).

Se configura una ordenanza reguladora⁶ específica en colaboración con colectivos educativos activos en Madrid⁷ Se definen las líneas pedagógicas en base a:

La mejora de las ratios (niños - maestras). Se produce una bajada en el número de puestos escolares. Los centros tendrán como máximo el siguiente número de profesionales y niños/as por unidad escolar”⁸.

- a) Unidades para niños/as menores de un año: 2 profesionales / 8 niños.
- b) Unidades para niños/as de uno a dos años: 2 profesionales / 13 niños.
- c) Unidades para niños/as de dos a tres años: 2 profesionales / 16 niños.
- La implementación de pareja educativa en aula. “por cada seis unidades o fracción deberá haber, además del/la director/a, al menos dos profesionales que cuenten con alguna de las titulaciones relacionadas en el apartado primero de este artículo”⁹
- La formación de los profesionales, Desde el asesoramiento a los equipos educativos de las escuelas existentes con planteamientos de formación-acompañamiento y de investigación-acción. Así como su conexión en red mediante reuniones inter-escuelas.

También se produce una mejora con respecto a:

- Las condiciones laborales de las profesionales que trabajan en ellas.
- Otorgando prioridad al proyecto educativo frente a las ofertas económicas en las licitaciones de la gestión de las mismas. Ampliando los periodos de adjudicaciones de cuatro a seis años, facilitando de esta manera la continuidad de los proyectos educativos. Promoviendo el acceso a pequeñas

⁶ Ordenanza Reguladora del Servicio de Escuelas Infantiles del Ayuntamiento de Madrid, aprobada por el Pleno del Ayuntamiento el 26 de octubre de 2016

⁷ Entre las asociaciones implicadas en educación infantil: AMEIGI, Asociación REIM, Colectivo Infancia, Junta de Portavoces y Plataforma 0-6, ésta última con alcance nacional

⁸ Artículo 7 Número de puestos escolares de la Ordenanza Reguladora del Servicio de Escuelas Infantiles del Ayuntamiento de Madrid, aprobada por el Pleno del Ayuntamiento el 26 de octubre de 2016

⁹ Artículo 4 Número de profesionales y Titulación de la Ordenanza Reguladora del Servicio de Escuelas Infantiles del Ayuntamiento de Madrid, aprobada por el Pleno del Ayuntamiento el 26 de octubre de 2016

cooperativas de educadores frente a las empresas participadas por capitales no vinculados a la educación.

- Iniciando la puesta en marcha de mecanismos de control y seguimiento de los proyectos mediante un equipo de asesoramiento formado únicamente por dos expertas, lo cual resultó insuficiente para dar cobertura a la red.
- La mejora de las condiciones sociales de acceso a la escuela por parte de las familias.
- Se llevan a cabo proyectos para mejorar las condiciones estructurales de la propia escuela todo ello con el centro en una mejor calidad en los niños y las niñas.
- Una importante inversión en la construcción de nuevas escuelas en barrios que lo requieren.
- En relación a éste último punto, se produce igualmente una reflexión acompañada por expertos que revisen de forma crítica las tipologías arquitectónicas que se venían implantando en años anteriores, buscando una transformación integral del diseño de las mismas a nivel educativo, social y ambiental.

Los proyectos de nuevas escuelas se desarrollaron en colaboración con las áreas de Patrimonio y de Educación del Ayuntamiento de Madrid, así como en paralelo se trabaja a la escucha de los colectivos educativos y los nuevos técnicos asesores en educación, que desarrollan al mismo tiempo la nueva Ordenanza reguladora de las escuelas. Los proyectos integraron las condiciones normativas educativas, de sostenibilidad, de planeamiento urbano, de nuevas ratios, así como el balance entre superficies y coste económico.

Así, en el diseño de nuevas escuelas, se busca la transformación conjunta de las prácticas educativas y su soporte físico, con las limitaciones que impone la fórmula de gestión indirecta, que no permite una interacción directa con el equipo educativo, pues la adjudicación al mismo se produce con posterioridad a la construcción del centro. En este sentido resulta clave el trabajo de campo realizado en la presente investigación, pues refleja de forma global un diagnóstico de las

carencias, necesidades, limitaciones y demandas planteadas por el colectivo en su conjunto en relación a la articulación del espacio educativo.

Todo ello supone un primer avance en la transformación del modelo político de gestión, buscando la apertura a nuevos enfoques contextuales y específicos que respondan a la concepción educativa y la cultura de la infancia que se está creando.

“(…) Creación de un Servicio Centralizado específico de asesoramiento del personal, atención a los usuarios y coordinación para que en todas las escuelas infantiles de la red se apliquen los mismos criterios educativos y de gestión. También hemos incluido en la Ordenanza un compromiso para que la duración de los contratos de gestión y sus prórrogas sea la máxima permitida por la ley para asegurar la continuidad de los proyectos educativos en todos los centros -ha añadido Ignacio Benito, portavoz socialista en la Comisión Permanente de Equidad, Derechos Sociales y Empleo-“ “ (...) Hemos conseguido que para el próximo curso las cuotas que pagan los usuarios de las escuelas infantiles se reduzcan en un 30 por ciento; hemos conseguido que se suprima la cuota bebé, un recargo mensual de 48 euros que el PP impuso en el anterior mandato y, además, hemos logrado que las cuotas en estas escuelas municipales no superen los 300 euros mensuales por todos los conceptos, incluido comedor y ampliación de jornada, y creo que son motivos para estar satisfechos -ha explicado Ignacio Benito, portavoz socialista en la Comisión Permanente de Equidad, Derechos Sociales y Empleo-. *(Madridiario: 22-10-2016, 15:53h.)*

“ (...) Igualmente, hemos conseguido garantizar un servicio de suplencias en las escuelas que asegure el mantenimiento de las ratios por aula en todo momento, establecer que el 10 por ciento de la jornada de los profesionales se destine a formación continuada y a coordinación con otros profesionales, garantizar en todo momento la atención a alumnos con necesidades especiales y su integración en las distintas aulas de las escuelas y que las tarifas de las escuelas infantiles las fije el Pleno del Ayuntamiento de Madrid y no las empresas privadas que las gestionan”. *(Madridiario: 22-10-2016, 15:53h.)*



Ilustración 1

Carolina Vallojera (directora de una escuela infantil), Manuela Carmena, alcaldesa de Madrid; Marta Higuera (teniente de alcaldesa de Madrid, delegada del Área de Gobierno de Equidad, Derechos Sociales y Empleo) y Paloma Catalina (directora de Educación y Juventud.). Recuperado: <https://eldiariodelaeducacion.com/2019/02/05/luces-y-alguna-sombra-de-las-escuelas-municipales-del-ayuntamiento-de-madrid/>

6. De una cultura individualista a una cultura colaborativa

“La escuela es una organización históricamente determinada y culturalmente construida”. (Torres Santomé, 1991, pág. 11)

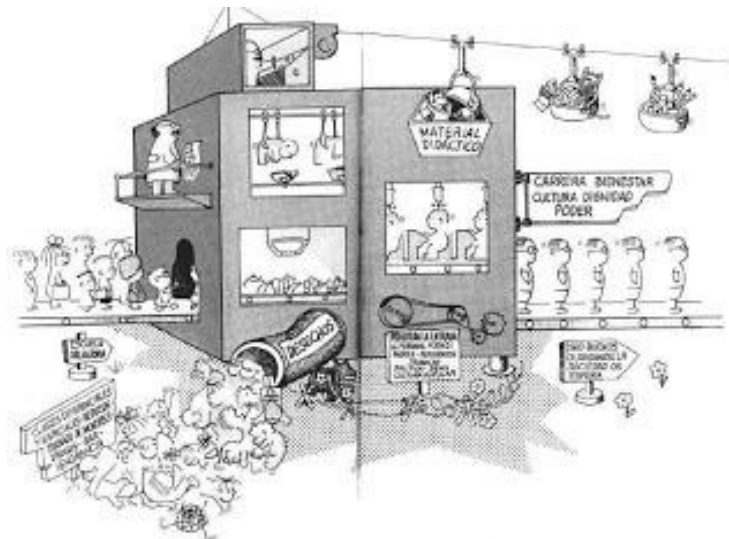


Ilustración 2

Francesco Tonucci. (1970) La máquina de la escuela

En la década de los setenta comenzaron a surgir estudios sobre la posible repercusión de aspectos culturales que podrían incidir en la mejora o en el cambio escolar. En la década de los ochenta y noventa, estos estudios se ampliaron y generaron un impacto importante en el campo de la gestión y la administración educativa.

Citado por Hoyuelos (2014, pág. 54) “Para Malaguzzi cultura significa tener la capacidad de estar al día, de participar en los cambios sociales con conocimiento de causa riguroso y en las batallas políticas que rodean al ciudadano”.

Siguiendo con nuestro enfoque micropolítico, Wilden en su estudio sobre la diferencia entre sistema y estructura, recoge que:

En las instituciones escolares, a diferencia de las empresas, no es la organización la que modela el trabajo y al trabajador, sino que es en gran medida el profesional, quien modela la organización, directamente en el lugar de trabajo e indirectamente a través de su poder político y su influencia cultural. En la enseñanza, conviven hoy los restos de una cultura profesional burocrática, funcionarial, con una mal entendida cultura liberal y con atisbos relevantes, pero seguramente insuficientes, de una cultura democrática, del compromiso con la profesión, con la institución y con sus fines. (pág. 204).

Desde la perspectiva del movimiento de Investigación-Acción Elliott (1991, pág. 28) señala que “muchas innovaciones fracasan desde dentro por los valores y creencias empotrados en la cultura escolar que precisamente se pretende cambiar”.

A modo de ejemplo recogemos el concepto de cultura según Deal & Kennedy (1982):

Nos sirve para entender qué es lo que mantiene la cohesión o la desunión en la vida social de la escuela. Nos puede ayudar a comprender el entramado que favorece la presencia o ausencia de colaboración o coordinación entre los miembros de la organización escolar. Es la cultura producto y causa de la acción de los líderes educativos y puede ser barrera o puente para la integración en el centro de las familias y del entorno social. (...) La cultura se transmite, se aprende y se fragmenta para hacer frente a problemas internos y externos de la escuela. Es necesario dotar al centro de herramientas para desarrollar su propia cultura innovadora y su

desarrollo profesional, prestando atención al contexto y a la creación de significados compartidos en los grupos de trabajo. La cultura consiste en las creencias y valores compartidos que mantienen una comunidad unida. (pág. 37).

Sanchez Moreno (2009, pág 226) reclama la importancia de identificar el término cultura, “una vez que ésta se produce, ya no necesita una estructura explícita de normas y sanciones que continuamente recuerde a los sujetos cómo deben comportarse...la cultura cohesiona de manera natural a todos aquellos que se identifican con ella”.

Para ello, debemos comenzar por identificar nuestra propia cultura de centro, rompiendo en primer lugar con la herencia educativa individualista que está muy asentada en todos los niveles de educación infantil. Una cultura escolar compartida necesita de la implicación, del compromiso, del aprendizaje de todos y del trabajo en equipo... Para ello, necesitamos abandonar esta cultura escolar individualista y construir una nueva cultura en la que todos y cada uno de los miembros de la comunidad sea responsable del centro en su conjunto, de su organización y funcionamiento y de sus resultados. Una *cultura colaborativa*, donde los equipos de trabajo partan del compromiso de habitar un espacio compartido, donde la conciencia de pertenencia deba implicar a todos, de manera libre y activa.

Se trata, por tanto, de comprender la escuela como un espacio de investigación educativa que implique una verdadera cultura colaborativa, facilitando el desarrollo en aquellos procesos de **revisión, análisis, valoración y mejora** de sus dimensiones, tanto organizativas como pedagógicas.

7. Colegialidad artificial o fingida

Abordaremos el concepto de colegialidad artificial o fingida desde los planteamientos realizados por Fullan (1994):

La colegialidad artificiosa está caracterizada por procedimientos burocráticos formales y específicos para incrementar la atención prestada a la planificación conjunta docente y otras formas de trabajo en equipo. Se pueden contemplar en

iniciativas como coaching de compañeros, programas de tutoría, y juntas de análisis de datos. (...)Estos artificios administrativos pueden conseguir que haya camaradería en las escuelas donde había poca o no existía. Su propósito es alentar una mayor asociación entre maestros y promover más participación, aprendizaje, y mejora de habilidades y experiencia. La colegialidad artificiosa también pretende ayudar a impartir nuevos enfoques y técnicas desde el exterior hacia un entorno más receptivo. (pág. 62)

De esta manera, el equipo directivo puede servirse de estos elementos para favorecer y fomentar las relaciones entre los miembros que conforman un equipo. Es una manera de acercar al personal docente y no docente de un centro educativo de primer ciclo a una cultura de la colaboración de la que hacíamos referencia en el apartado anterior. Hablamos de una manera de poner a los docentes en contacto.

Siguiendo a Fullan & Hargreaves (2000, pág. 82), afirman que “la gente puede colaborar para hacer cosas buenas o malas, para no hacer nada en absoluto. Las personas pueden colaborar por la colaboración misma”.

El mayor inconveniente de la construcción de una cultura colaborativa lo encontramos en la necesidad de escucha, empatía... aspectos tales que requieren de tiempo, confianza y paciencia, por este motivo resultan poco atractivas para los equipos directivos. Esta cultura conlleva a su vez un conjunto de procedimientos burocráticos formales como conceder horas libres para que los profesores programen conjuntamente, programas de mentores, una gestión basada en la escuela, así como la descripción detallada de funciones. Son algunos de los factores que se precisan para la puesta en marcha de una cultura colaborativa, pero que cada una de ellas de manera aislada no garantiza el éxito o cambio. Si se aplica de manera adecuada, podría tener un efecto revulsivo entre los propios docentes, removiendo la complacencia colectiva, pero un mal uso podría generar desmotivación. Insistimos por tanto en la importancia de ser conscientes que la construcción de culturas colaborativas implica un proceso largo y lento.

8. El proceso de cambio

Somos conscientes de cómo la cultura escolar (en particular la cultura del individualismo) es un factor resistente al cambio educativo, pero también que sin el cambio cultural (del Centro escolar como unidad básica del cambio) este no ocurrirá (i. e. no se institucionalizará). El cambio, para que no quede en maquillaje cosmético, debe generarse desde dentro, más que por mandato externo; y proponerse capacitar al centro para desarrollar su propia cultura innovadora y desarrollo profesional (Holmes Group, 1990), implicando al profesorado en un análisis reflexivo permanente en contextos de colaboración". Fullan (1992, págs. 97-112).

Un cambio educativo que no cuente con el apoyo, colaboración y participación del docente, no producirá cambio alguno. Podremos implantar nuevas tecnologías, corrientes pedagógicas innovadoras...pero sino partimos de las necesidades e intereses del profesorado y lo sacamos de su coto privado de aula, dicho cambio quedara en fachada.

También Susan Rosenholtz muestra en su estudio que las escuelas con mejores resultados en el aprendizaje son las escuelas *en movimiento*, donde "los docentes trabajan en equipo, reconocen lo difícil de la enseñanza, la necesidad de recibir ayuda y la solicitan sin que esto sea signo de incompetencia" Rosenholtz (1989,pág. 98), frente a las *escuelas atascadas*, hostiles al cambio, donde predomina el aislamiento del profesorado: la mayoría de los docentes y directores se aíslan en su lugar de trabajo tanto que ni se tratan profesionalmente" Rosenholtz (1989, pág107).

Los cambios deseables deberán ser renegociados con las fuerzas internas a nivel micropolítico de cada escuela para, posteriormente, por redes o coaliciones, buscar su generalización.

Según afirma Álvarez (2008, págs. 257-291), "un proceso de cambio, sea espontáneo o inducido de forma intencionada, no funciona solo por el primer impulso, normalmente entusiasta, de las personas con ilusión innovadora".

Alguien debe gestionar lo que significa diseñarlo, planificarlo, dotarlo de recursos tanto funcionales como administrativos y presupuestarios, facilitar su

avance, reconvertir resistencias, ayudar a superar la ansiedad que provoca, controlar su despliegue e institucionalizarlo cuando se han observado las mejoras que produce en el aprendizaje y en la conducta de los alumnos.

Se requieren nuevos modelos de cambio educativo que partan de la personalidad y vida de los agentes para comprometerlos, colaborativamente, con la renovación de sus contextos de trabajo. Los cambios al margen de los sentimientos, inquietudes e identidades del profesorado, en la modernidad tardía, están condenados al fracaso. Dado, pues, que el trabajo y la profesionalidad de los profesores –junto a sus preocupaciones personales– están en el corazón de la educación, cambiar la educación es modificar las condiciones de trabajo del profesorado.

Como relata Fullan, (1982) al afirmar que:

Si el cambio pretende tener éxito, los individuos y los grupos deben encontrar el significado tanto de lo que se va a cambiar así como del modo de hacerlo. Sin embargo, es difícil resolver el problema del significado cuando afecta a un gran número de personas. . . Tenemos que saber cómo es el cambio desde el punto de vista del profesor individual, el estudiante, los padres y la Administración, si queremos entender las acciones y las reacciones de cada uno, y comprender, en su totalidad, toda la escena. Debemos combinar el conocimiento conjunto de todas estas situaciones individuales con el entendimiento de factores organizativos e interorganizativos que influyen en el proceso de cambio, tales como los departamentos de gobierno, las agencias intermedias, las universidades, las federaciones de profesores, los sistemas escolares y la interacción de los centros". (pág. 9)

El cambio en la organización comporta la organización de comisiones de trabajo, la organización de todo el personal que participa, la optimización de recursos, la delegación de responsabilidades y el aumento de los servicios del centro.

El término, reculturación nos permite analizar el desarrollo de *relaciones resistentes* de trabajo colaborativo entre los profesores. Aunque nos pueda parecer

muy evidente, en la práctica educativa nos encontramos con una falta de comunicación, de emociones colectivas, de una relación intragrupal-intergrupala que hace que se generen, en muchas ocasiones, malestar y conflictos que se podían haber evitado si en un primer momento hubiéramos compartido con un miembro o con el resto del equipo cualquier malestar o disconformidad ante cualquier hecho o acción que se haya producido en el espacio educativo. Para ello, es necesario partir de la escucha, el respeto y el interés por conocer la cultura de cada individuo que habita la escuela y que, a su paso por el territorio, deja su impronta. Necesitamos contextualizar, crear nuestra cultura escolar, construir cosas juntas..., teniendo en cuenta el microsistema que lo sostiene.

Dentro de los equipos, nos encontramos con personalidades con capacidades, percepciones, intereses y objetivos distintos que no siempre coinciden con el plan estratégico de la organización, pero es necesario para generar una cultura de la colaboración y evitar un aislamiento del profesor en el aula, partir de unos principios pedagógicos y éticos que nos permitan generar un clima de cordialidad y estrechar lazos para crecer juntos.

Un proceso de cambio significa conocer previamente los mecanismos de resistencia y comprender a la gente que se resiste. Encontrar la forma de hacer de cada escuela. Si algo me viene impuesto de arriba esto puede llegar a generar, aspectos tales como los siguientes:

- Que las personas no estén dispuestas al cambio.
- Falsa seguridad.
- Sentir el cambio como una imposición.
- Resistencias y resonancias.
- Que no exista una cierta inquietud, interés, necesidad por cambiar.

De lo contrario, todo quedará en un discurso vacío, superficial, de fachada, sin la sinceridad de cambio real.

Partir de la necesidad de cada individuo, de su realidad y cotidianidad. No existen recetas mágicas. Lo que funciona en algunos centros, lo que en algunas situaciones mejora el contexto de docentes y alumnos, no supone una garantía de

calidad para otros. El "principio de la palanca", basado en el pensamiento sistémico, sugiere cómo pequeños cambios bien localizados pueden producir mejoras significativas y duraderas si se realizan en el sitio apropiado.

El mismo Fullan (2002), citando a Berman y Mclaughlin (1977) y a Huberman y Miles (1984), establece cuatro fases del despliegue de un proceso de innovación a las que nosotros hemos añadido una fase previa desensibilización:

a) Fase de sensibilización y motivación. Responde a la cuestión de qué hay que cambiar y qué beneficios y amenazas supone el proceso de cambio. En esta fase es muy importante contar con el personal implicado en el proyecto. Beer, Eisenstar y Spector (1990), citados por Fullan, sugieren las siguientes acciones para esta fase de sensibilización e implicación.

- Generar un compromiso de cambio mediante diagnósticos conjuntos sobre los problemas de la organización. Los datos del diagnóstico deben facilitar información sobre el qué y el por qué cambiar.
- Desarrollar una visión compartida de cómo organizar y dirigir la acción de cambio para ser eficaces y mejorar los resultados.
- Promover inquietudes por la nueva visión, trabajando las competencias básicas para llevarla a la práctica.

b) Fase de inicio. Hace referencia sobre todo a la planificación del proceso de cambio y a la previsión de recursos funcionales y su financiación. Es la etapa más fácil para el directivo si la fase de sensibilización ha tenido éxito.

Ahora toca tomar decisiones sobre la viabilidad, consecuencias, y compromisos que va a exigir todo el proceso de cambio y la institucionalización de la mejora. Por ello, es fundamental contar con la participación de las personas implicadas en el proceso de planificación y replanificación, como dice Bolívar (2002).

Jago & Vroom, 1990 "Definen la decisión de calidad como aquella que se toma teniendo en cuenta la máxima información y asegurándose de que es posible que pueda llevarse a cabo. Y concluye que si la decisión la va a gestionar el director porque responde a sus propias competencias es una pérdida de tiempo implicar a

sus colaboradores en el proceso previo; ahora bien, si son sus colaboradores los que la tienen que llevar a cabo, solo podrá asegurarse la calidad de la misma si ellos intervienen como protagonistas en todo su proceso de gestión”.

Las mismas premisas deberán aplicarse para los procesos de cambio, que no son otra cosa que complejos procesos colectivos de toma de decisiones.

c) Fase de implementación o experimentación. Es la fase más difícil, cuando surgen todas las dificultades, resistencias y algunas personas se replantean el compromiso adoptado en las fases anteriores, más bien conceptuales y teóricas. La dificultad más seria a tener en cuenta en estos momentos, como sugieren McLaughlin y Talbert (2001), es el carácter multidimensional del cambio. Ahora, el profesor experimenta en el espacio privado de su aula y con sus alumnos los diseños de cambio previsto y observa cómo afecta a los contenidos didácticos, a su metodología y, sobre todo, cómo pone en cuestión sus creencias y sus convicciones más arraigadas; creencias y convicciones que son producto de un enorme esfuerzo personal largo y complejo, a veces doloroso. El problema fundamental de esta fase de experimentación es que no se suele prever ni muchas veces se dispone de espacios y tiempos para el intercambio profesional entre iguales. Estos espacios bien gestionados, permiten poner en común las dificultades e incertidumbres que asaltan al profesor, que ve sometida su práctica docente a cuestionamiento sin que nadie le asegure que el cambio le va a proporcionar una mejora evidente no solo de los resultados, sino de su trabajo personal.

d) Fase de evaluación de primeros resultados y resistencias. Suele ser una buena señal si el proyecto de innovación que preconiza el cambio llega a esta fase de evaluación. Esto quiere decir que se han superado la mayor parte de las dificultades que aparecen en un proceso largo e impredecible.

Consideramos un requisito indispensable para iniciar un proceso de cambio en un centro educativo de primer ciclo que los docentes, miembros de un equipo, perciban que sus ideas serán valoradas, que pueden decidir libremente y participar en la definición y en el diseño de todo aquello que resulte necesario, tanto para alcanzar sus objetivos como para implementar y realizar el seguimiento de las tareas que deriven de ellos.

- Tiempos para compartir, en los que el profesorado sea el único protagonista, en los que —a través del diálogo y la reflexión— el equipo descubra su realidad, en los se construya una identidad común.
- Espacios para la comunicación, en los que profesorado comparta su práctica educativa, comunique abiertamente sus ideas y proyectos, sus miedos y frustraciones.
- Momentos de encuentro, que promuevan las relaciones personales del profesorado en el ámbito informal, en los que la convivencia favorezca el conocimiento.

Concluimos este apartado con la siguiente premisa: El cambio se genera desde la participación e implicación de cada miembro que conforma un equipo de trabajo.

Los equipos de profesores y profesoras deben romper con la cultura profesional tradicional que se ha ido transmitiendo en la profesión. Una cultura profesional viciada por muchos elementos, que ha generado unas barreras de comunicación de un colectivo formado por personas que trabajan al lado de la otra, pero separadas por tabiques estructurales y mentales, y que ha otorgado una valoración excesiva a la categoría profesional, al contenido académico, a la improvisación personal y al empirismo elemental, lo que ocasiona en ciertos ámbitos un fracaso profesional que repercute en la vertiente relacional.

Insistimos de nuevo en la premisa que señala que la construcción de culturas colaborativas, conlleva un largo viaje de desarrollo, y no hay atajos fáciles.

Capítulo II. Visión Micropolítica. El árbol ve cómo su tronco, ramas, hojas, frutos y raíces, le visten de vida.

1. Introducción

“Lo que posibilitará el cambio no será lo que ocurra fuera de la escuela, en las casas o en las calles. Tampoco será la acción de las autoridades. Lo que posibilitará el cambio será la mirada nueva con que los docentes encaren su trabajo, pues esa mirada nueva les hará organizarse, relacionarse y actuar de manera diferente. Y esa manera diferente de organizarse, relacionarse y actuar traerá frutos nuevos. El cambio se habrá iniciado desde dentro, desde el corazón de las escuelas. Y sus impulsores serán los/las directivos/as líderes”. Rojas & Gaspar (2006, pág. 39).

Etimológicamente, la palabra liderazgo no tiene una raíz latina, como la mayoría de los vocablos del español, su origen proviene de la lengua inglesa y se deriva del vocablo “lead”.

El verbo “to lead” se refiere a la capacidad de conducir hombres. De allí la cercanía o familiaridad del término con otros como “héroe” o “rey”. Por lo tanto, se puede señalar lo siguiente:

LÍDER > CONDUCTOR

LIDERAZGO > CONDUCCIÓN

Entendiendo conducción como “ir hacia” algún lado.

Subsisten, entonces, las tareas de responder “a quiénes” se conduce y “hacia dónde” se los conduce. Posiblemente, la mayoría de los lectores, de modo intuitivo, entiende que ese “hacia dónde” no se trata de un lugar, sino de un estado de situación; por ejemplo, hacia ciertos objetivos o metas.

Se trata del futuro. “Liderazgo”, diremos, refiere al arte de conducir hombres y mujeres hacia el futuro y los/las líderes son personas (o conjuntos de personas) competentes en el arte de conducir hacia el futuro.

2. Líderes a lo largo de la historia

El liderazgo ha estado presente a lo largo de la historia a través de individuos que han regentado nuestra sociedad: líderes históricos, religiosos, militares y políticos, que han logrado mover tanto a grupos pequeños como a grandes masas.

En efecto. ¿Qué tienen en común líderes tan disímiles como Gandhi, Hitler o Churchill? ¿O la madre Teresa de Calcuta y Alejandro Magno? ¿O la Pasionaria y Napoleón? Al observar el fenómeno del liderazgo histórico, encontramos algunas características o rasgos en común, entre diferentes liderazgos históricos, cuya observación aclara importantes dimensiones del liderazgo en educación, dimensiones que rara vez son tomadas en cuenta.

Rojas y Gaspar (2006), señalan los siguientes aspectos que tienen en común los tres líderes citados anteriormente:

La genuina conexión con el dolor o la frustración de una comunidad, y tanto Hitler como Churchill y Gandhi compartieron el dolor de sus comunidades. Al mismo tiempo, expresan o manifiestan una interpretación que explica o da sentido a ese estado de cosas. Así, para Hitler, se está en la miseria y en la derrota por causa de la traición. Para Churchill, las ambiciones y la villanía de Hitler amenazan la existencia misma de Gran Bretaña y su democracia. Para Gandhi, el Imperio Británico despoja al país de su dignidad, de su autenticidad, y no solamente por la dominación imperialista, sino por la imposición de modos de vida ajenos a las tradiciones de la India. En todos los líderes se observan esos dos rasgos: la conexión genuina con el dolor o la frustración de una comunidad y la elaboración de una interpretación que explica y da sentido a esos dos sentimientos negativos. (pág. 34).

También se puede indicar que los líderes históricos invitan a imaginar, pensar y hablar de otro mundo mejor, aquí y ahora; una promesa que mueve a la comunidad a alcanzar un estado emocional de euforia, alegría..., otorgando sentido a las vidas de los individuos. En momentos de crisis, cuando la población se encuentra decepcionada, aturdida..., se presentan los líderes que ofrecen una salvación, una salida. Son particularmente sensibles en observar el desaliento de

sus comunidades, son observadores de una búsqueda colectiva por encontrar la luz al final de un oscuro y eterno túnel.

Desde los tiempos de la Grecia antigua la conceptualización más común ha sido el enfoque hacia un sólo líder y sus características, considerando el liderazgo en términos de imagen y personalidad. Asociando dicho termino a la figura masculina. Siguiendo a Teles, Alves Correa, Giuliani, Oste Graziano, & Rueda Spers, (2010), señalan que:

Hasta los años ochenta e inicios de los noventa, era visible el papel del líder como controlador, con una visión racionalista y burocrática de la organización. Su función era la de medir y supervisar. En este contexto, los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarias no variaban mucho de una organización a otra y la preocupación por su identificación y desarrollo se volvía una tarea bastante simple, ya que las competencias eran claras, específicas, objetivas y poco complejas. Ulrich, 1997 cita diferencias fundamentales entre las competencias necesarias para el liderazgo, entre la década de los años ochenta y la de los años noventa. En la década de los ochenta, la preocupación de las organizaciones estaba más enfocada a la identificación de líderes con capacidad administrativa. En la década de los noventa, el objetivo se encuentra en la capacidad de planificar y ejecutar estratégicamente, repensando conceptos, innovando en la organización y haciendo posible el crecimiento. Si antes los cambios se producían de forma lenta y gradual, ahora la velocidad y la proporción de dichos cambios exigen de sus líderes competencias más dinámicas y flexibilidad que les permita adquirir otras nuevas. (pág. 108).

La investigación sobre el liderazgo aplicado al mundo educativo comienza a desarrollarse con fuerza y de forma más autónoma en la década de los sesenta y emana de la investigación más general sobre liderazgo, como acabamos de mencionar. La caída de las dictaduras respectivas en Portugal y España, a mediados de los 70, hizo que se reclamara una dirección escolar elegida por el consejo escolar y entre el profesorado del propio centro, en lugar de “comisarios políticos” del Gobierno. Con el paso del tiempo, ambos países fueron quedando como la “excepción ibérica” en Europa. La situación de insatisfacción en ambos casos, con mediocres resultados en las evaluaciones internacionales, ha motivado

la introducción de cambios, como el paso en España de la elección a la selección de directivos.

3. Antecedentes de la investigación

Cuando se buscan trabajos sobre esta temática, se observa un aumento considerable en los últimos años. Sin duda, el tema de estudio de esta tesis cada vez tiene más protagonismo en la actualidad nacional e internacional. El siguiente cuadro ha sido realizado mediante la consulta en la base de datos TESEO y TDX, utilizando como principales criterios de búsqueda las expresiones:

- Dirección escolar.
- Liderazgo educativo.
- Educación infantil.
- Modelos de dirección.

Para completar la búsqueda, se han utilizado los descriptores universales establecidos por UNESCO:

Descriptores Código UNESCO

CÓDIGO	DESCRIPTOR
580000	Pedagogía
580202	Organización y dirección de las instituciones
580204	Educación básica
611412	Liderazgo
580301	Profesión y situación del profesorado

De los resultados de las búsquedas realizadas utilizando estos descriptores, se han seleccionado las siguientes tesis doctorales:

3. 1 Recopilatorio de tesis doctorales

- ORONEL LLAMAS, MANUEL (1992). *La facilitación del cambio en los centros escolares: un estudio de caso sobre el papel del director en los procesos de gestión y mejora escolar*. Universidad de Sevilla.
- ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, MANUEL (1993). *El perfil del director en el sistema educativo español: influencia del modo de acceso y modelo organizativo en el estilo de dirección*. Universidad UNED.
- TEIXIDÓ SABALLS, JOAN (1995) *Percepciones y expectativas en torno a los directores de centros escolares*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- GORROCHATE GUI MARTELL, ALFREDO (1996). *El liderazgo en los centros educativos*. Universidad de Navarra.
- BERNAL AGUDO, JOSE LUIS (1997). *El equipo directivo en los centros públicos de primaria. Análisis de su actuación*. Universidad de Zaragoza.
- DEBÓN LAMARQUE, SANTIAGO (1997). *La dirección escolar en España. Una función en decadencia. Teorías y procesos de deterioro*. Universidad de Granada.
- GARCÍA OLALLA, ANA (1998). *Análisis del funcionamiento de los equipos directivos de centros educativos en el contexto del Estado Español*. Universidad de Deusto.
- FERNANDEZ SERRAT, M^a LUISA (2001). *Las relaciones de la dirección escolar con el entorno desde una perspectiva micropolítica*. Universidad de Huelva.
- VÁZQUEZ RECIO, ROSA (2002). *La dirección escolar y sus metáforas: símbolo, acción y ética*. Universidad de Cádiz.
- CRUZ HERNÁNDEZ, ESTHER (2005). *Los mecanismos de acceso a la dirección escolar y el liderazgo educativo para las escuelas efectivas de educación primaria en México*. Universidad de Granada.
- TEJERO GONZÁLEZ, CARLOS M. (2006). *Burnout y dirección escolar: análisis de la influencia que sobre el síndrome ejercen las variables perfil-demográfico profesional, estrés, satisfacción e indefensión*. Universidad Complutense de Madrid.

- ESCAMILLA TISTIAN, SERGIO A. (2006). *El director escolar. Necesidades de formación para un desempeño profesional*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- DÍEZ ARCOS, M^a PERLA (2008). *Profesoras y dirección escolar: análisis de las causas de su baja representación en la dirección de los centros públicos de la comunidad de Madrid*. Universidad UNED.
- GOMEZ DELGADO, ANA MARIA (2010). *Formación inicial para la dirección escolar como impulso para conseguir una dirección competente en Andalucía*. Universidad de Huelva.
- GARDA MONTENEGRO, VITALIA (2010). *El liderazgo y supervisión del director en el trabajo docente y su influencia en el clima organizacional en una gestión escolar de calidad*. Universidad de Granada.
- GOMEZ HURTADO, INMACULADA (2011). *Dirección escolar y atención a la diversidad: rutas para el desarrollo de una escuela para todos*. Universidad de Huelva.
- MENDES ALVES, ANACLETO (2011). *El papel del líder en el logro de los centros públicos de la enseñanza básica y secundaria de Madeira*. Universidad de Cádiz.
- AGUILERA VÁSQUEZ, VICTOR F. (2011). *Liderazgo y clima de trabajo en las instituciones educativas de la fundación "creando futuro"*. Universidad de Alcalá
- PEREZ LOZANO, JESUS (2013). *Liderazgo escolar en la sociedad del conocimiento*. Universidad Complutense de Madrid.
- HORN KÜPFER, ANDREA ELIANA (2013). *Liderazgo escolar en Chile y su influencia en los resultados de aprendizaje*. Universidad Autónoma de Madrid.
- MEZA CASCANTE, DEYANIRA (2014). *Liderazgo educativo: factores que determinan el estilo de liderazgo en directores de escuela o departamentos académicos en universidades*. Universidad de Valencia.

- CAMARERO FIGUEROLA, MARTA (2015). *Dirección escolar y liderazgo: análisis del desempeño de la figura directiva en centros de educación primaria de Tarragona*. Universidad Rovira i Virgili.
- EVANS RISCO, ELISABETH (2015). *Interacción entre inteligencia emocional y estilos de liderazgo en directivos de instituciones educativas*. Universidad de Valencia.
- GONZÁLEZ BUSTAMANTE, ANITA MAGALY (2015). *Dirección escolar exitosa. Un estudio de casos*. Universidad Autónoma de Madrid.
- PAIBA COSSIOS, MANUEL EUGENIO (2016). *Dirección escolar pública en el Perú. procesos de selección para el cargo directivo (1980-2015)*. Universidad de salamanca.
- OLIVOS NÚÑEZ, NATÁN ANTONIO (2017). *La dirección escolar ante los retos de la diversidad cultural. un estudio de casos en la comuna de recoleta en Santiago de chile*. Universidad de Barcelona.
- RODRÍGUEZ REVELO, ELSY (2017). *La dirección escolar en contextos complejos: formación y profesionalización para la función directiva*. Universidad de Zaragoza.
- SERRANO ALBENDEA, RICARDO (2017). *Competencias clave de las direcciones escolares para un liderazgo eficaz*. Universidad nacional de educación a distancia.
- OSORNO GIL, RAQUEL (2018). *Los equipos directivos de los centros educativos públicos: composición, funciones y competencias. Un instrumento de evaluación de su desempeño competencial*. Universidad Complutense de Madrid.

En los últimos años también han crecido el número de investigadores focalizados en la dirección escolar y el liderazgo. Un ejemplo es la creación de la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa (RILME) cuyo objetivo es concertar el conocimiento, recursos y trayectoria de varios grupos de investigación de universidades españolas sobre la misma temática. Se trata de una red conformada hasta el momento por los siguientes grupos de investigación.

- Cambio Educativo para la Justicia Social (GICE). Universidad Autónoma de Madrid.
- Formación centrada en la Escuela (FORCE). Universidad de Granada.
- Grupo de Investigación Educativa (DOCE). Universidad de Huelva.
- Innovación, Desarrollo, Evolución y Asesoramiento en Educación (IDEA!). Universidad de Sevilla.

Algunos de los proyectos de la red RILME son:

- Distribución del liderazgo en los centros escolares. Alcance y modalidades. Proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación dentro del Plan Nacional de I+D+i. Referencia: EDU2011-26436. Investigador principal: Julián López Yáñez.
- Liderazgo educativo para la Justicia Social. Proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación dentro del Plan Nacional de I+D+i. Referencia: EDU2010-18224. Investigador principal: Javier Murillo Torrecilla.
- Liderazgo centrado en el aprendizaje y su impacto en la mejora: prácticas y resultados en Secundaria. Proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación dentro del Plan Nacional de I+D+i. Referencia: EDU2010-16131. Investigador principal: Antonio Bolívar Botía.

3.2 Distintas investigaciones, realizadas o en curso, sobre la temática a nivel nacional

- MURILLO TORRECILLA, JAVIER (1999). *La dirección escolar: análisis e investigación.*
- TEIXIDÓ SABALLS, JOAN (2000). *El acceso a la dirección de un centro educativo público. Estudio de los factores mentales de los candidatos a la dirección de centros educativos públicos, de nivel primario y secundario, en los procesos de toma de decisión en torno a la presentación de candidatura, elaboración del proyecto de dirección e intervención en el proceso electoral.*

- SÁNCHEZ MORENO, MARITA (2002). *La mujer en la dirección y gestión de las organizaciones universitarias: problemática, estilos de liderazgo y contribución al desarrollo institucional.*
- LÓPEZ YÁÑEZ, JULIÁN (2005). *Liderazgo y desarrollo sostenibles en las organizaciones educativas.*
- IRANZO GARCÍA, PILAR (2007). *La mejoras de la función directiva en centros con un alto grado de diversidad y en contextos de dificultad: trabajo en red para conformar una zona educativa de calidad.*
- MURILLO TORRECILLA, JAVIER (2010). *Liderazgo educativo para la justicia social.*
- LÓPEZ YÁÑEZ, JULIÁN (2011). *Distribución del liderazgo en los centros escolares: alcances y modalidades.*
- BOLÍVAR BOTIA, ANTONIO (2013). *Liderazgo pedagógico y desarrollo del centro como comunidad profesional: prácticas de éxito en educación obligatoria.*
- BARRIOS ARÓS, CHARO (2013). *La dirección y organización de centros educativos como competencias del Practicum y TFG en alumnos de grados de educación.*
- IRANZO GARCÍA, PILAR (2014). *Las nuevas exigencias para la dirección escolar en la educación primaria: análisis y propuestas.*

A nivel internacional, destacamos la International Successful School Principalship Project (ISSPP), fundada y coordinada por Christopher Day (Universidad de Nottingham). Se trata de una red centrada en el estudio del liderazgo y prácticas escolares de éxito. La red se inició en 2001 con representantes de ocho países (Australia, Canadá, China, Dinamarca, Inglaterra, Noruega, Suecia y Estados Unidos). En la actualidad, la red está formada por 14 países. España está representada por el grupo RILME.

La importancia de la dirección escolar y el liderazgo como elementos básicos para el éxito educativo, está avalada por un amplio número de autores: Coronel, 1998; Santos, 2000; Fullan, 2002; Murillo, 2006; Cantón y Arias, 2008;

Montero, 2008; Teixidó, 2011; Gómez-Hurtado, 2011; Antúnez 2012; Rodríguez-Sabiote et al., 2013; Cantón, 2013; Barrios, Iranzo y Tierno, 2013.

A pesar de que el éxito escolar está relacionado con la calidad de los sistemas educativos, desconocemos con precisión cuáles son los modelos y perfiles directivos en nuestro territorio, ya que en el contexto español existen pocos estudios que analicen en profundidad la dirección escolar de una zona o Comunidades Autónomas.

La mayoría son estudios de casos (López y Lavié, 2010; Martínez, Badia, & Jolonch, 2013; González, 2015) o investigaciones centradas en diferentes Comunidades Autónomas; entre otras, las referidas a la Comunidad del País Vasco (Pascual, Villa, y Auzmend, 1993; Aramendi, Teixidó, y Bernal, 2009), la Comunidad de Asturias (Álvarez y Pérez, 2011), la Comunidad de Andalucía (Padilla, 2008), la Comunidad de Canarias (Rodríguez et al., 2013), la Comunidad de Castilla y León (Cantón y Arias, 2008), la ciudad autónoma de Ceuta (Cuevas, Díaz, y Hidalgo, 2008) y la Comunidad de Madrid (Tejero y Fernández, 2010).

Tomando como punto de partida esta falta de corpus teórico proveniente de investigaciones que presenten una visión global de los estilos de liderazgo y de los perfiles del ejercicio de dirección, esta investigación tratará de acercar los estudios sobre los estilos de liderazgo, el perfil directivo, los procesos administrativos de acceso y seguimiento y otros aspectos dentro del ámbito formativo y emocional como puede ser la soledad del puesto directivo en los centros educativos que imparten el primer ciclo en la Comunidad de Madrid.

4. Recorrido por las principales teorías sobre liderazgo

Partimos de la creencia de que no existe un único estilo de liderazgo, sino distintas modalidades según los contextos, objetivos y cultura de la comunidad. Entre las cualidades necesarias para ejercer un buen liderazgo educativo se encuentra la de reconocer que el liderazgo no es una cuestión personal sino de equipo y comunidad, de sistema, entendiendo aquí el centro como un sistema.

Sobre esta premisa, iniciamos un recorrido por los principales estilos / perfiles de liderazgo / líder educativo a lo largo de las últimas décadas. Teniendo muy presente que:

- Liderar no es equivalente a dirigir.
- No siempre la dirección es liderazgo ni el liderazgo debe suponer necesariamente dirigir
- La dirección de un centro puede ejercer liderazgo, pero también puede ser ejercido el liderazgo sin tener ninguna función directiva.

Durante décadas el liderazgo se ha asignado a una persona (normalmente el director) con unas funciones y responsabilidades limitadas a la gestión en determinadas instituciones y organizaciones. Con la finalidad de erradicar esta percepción haremos un breve recorrido, acercando al lector la evolución y los estilos de liderazgo más comunes en nuestra sociedad a lo largo de las últimas décadas, desde una visión de liderazgo analizada como una función que puede ser ejercida por cualquier miembro más que como un conjunto de responsabilidades reservadas a un individuo.

Existe un amplio consenso, en la reciente literatura pedagógica, en señalar el liderazgo eficaz de los centros educativos como uno de los factores que se relacionan de forma significativa con la calidad educativa (OECD, 2012). Por ello, las políticas educativas deberían favorecer, en las instituciones escolares, la creación de estructuras de liderazgo efectivo capaces de impulsar y ejecutar los proyectos educativos del centro de forma eficiente. Si nos referimos a “estructuras” para versar sobre el liderazgo en los centros es porque consideramos que el concepto de liderazgo no debe relacionarse solo con personas sino, sobre todo, con equipos de personas y con todos los elementos y modalidades de la organización escolar. O toda la estructura de la organización escolar se pone al servicio del liderazgo institucional en general, y del pedagógico en particular, o la función principal del liderazgo -la cohesión de todos los elementos de una organización al servicio de un proyecto en común y del camino que se marca para su ejecución- no se alcanzará de forma efectiva.

4. 1. Teoría de los rasgos
4. 2. Liderazgo Transformacional
4. 3. Liderazgo democrático o participativo
4. 4. Liderazgo compartido, distribuido o ampliado
4. 5. Liderazgo del docente
4. 6. El liderazgo como cuestión de género en el campo de la educación

4. 1 Teoría de los rasgos

Iniciamos nuestro recorrido por algunas de las teorías sobre liderazgo educativo, acercándonos a las primeras fuentes de estudio durante la década de los años 30 y 40.

El paradigma personalista o teoría de los rasgos plantea que los líderes nacen y no se hacen; cuentan con características innatas de inteligencia, intuición, capacidad, previsión e integridad, que les permiten enfrentar temas de urgencia, y la pronta y adecuada gestión de procesos e imprevistos. De esta forma, los esfuerzos van dirigidos a descubrir cuáles son las características de la personalidad ideal del líder. Los cientos de estudios amparados bajo esta teoría, sin embargo, no pudieron encontrar características de personalidad, físicas o intelectuales relacionadas con el liderazgo exitoso, ni siquiera la existencia de un líder ideal, dado que ésta siempre estará ligada al contexto donde se desarrolla (Watkins, 1989).

La llamada teoría conductual sobre liderazgo, se inició según Short & Greer, (2002, pág. 15) “ante el fracaso por encontrar las características personales de los líderes ideales, centrándose la investigación en sus conductas y comportamientos”.

Los estudios desarrollados al amparo de ese marco teórico se centraron en dos líneas diferenciadas: por un lado, la investigación sobre las características del trabajo directivo, es decir, qué actividades, funciones y responsabilidades asumen los directivos y cómo distribuyen su tiempo; y, por otro, los estudios sobre las conductas de los directivos eficaces. Como producto de la primera línea de trabajo, se propusieron diferentes relaciones de estilos directivos; de la segunda, distintas listas de tareas o comportamientos propios de los líderes eficaces.

4.2 Liderazgo Transformacional

Tomamos como referencia al autor Bass, (2000), quien nos define el liderazgo transformacional como:

El comportamiento de ciertos directivos que tienden a convertir a sus profesores en líderes de la actividad educativa que llevan a cabo. (...). Esto lo consiguen motivándoles a través del logro, es decir, facilitándoles recursos para que consigan más de lo que esperaban conseguir por ellos mismos; despertándoles su conciencia acerca de la importancia que tienen los resultados obtenidos con su trabajo; haciéndoles identificar o subordinar sus propios intereses a los objetivos de la institución y, finalmente, manifestando que tienen expectativas altas de su trabajo, lo cual eleva el nivel de confianza en ellos mismos. (págs. 19-40).

Entre las bases que establece Bass, recogemos la más significativa que nos permite establecer diferencias entre otros tipos de liderazgo. El líder transformacional considera que desempeña un “rol simbólico de autoridad” que le permite ser el *representante institucional* de la organización y como tal debe dar ejemplo de trabajo duro, disponibilidad y honestidad en sus actuaciones, que deben ser coherentes con la visión, misión y valores de la organización. Por otro lado, otro de los rasgos es la ambición de llegar a ser poseedor de un prestigio ganado por su buen hacer que le confiera respeto y autoridad y le permita entusiasmar y transmitir confianza a sus profesores.

4.3 Liderazgo democrático o participativo

Como afirma Foster (1989, pág. 57), “el liderazgo reside en la comunidad en sí; que es una relación comunal”. La idea está en traspasar las entidades individuales para situarnos en una perspectiva más colectiva y comunitaria que ve el liderazgo educativo como liderazgo para el cambio, como liderazgo democrático, y a la escuela como una comunidad crítica orientada a la democracia social. Un liderazgo democrático define la democracia como algo más que un sistema de participación en la gestión. La democracia se relaciona con los asuntos de igualdad y justicia, y afecta a todos los niveles de la vida social e institucional. El campo del liderazgo educativo es plural, dinámico, en constante emergencia y desarrollo

(Gunter, 2003). El papel del profesorado en el desarrollo del liderazgo educativo es absolutamente imprescindible, exigible y necesario. Un liderazgo democrático y orientado al cambio y a la mejora de la organización no tiene sentido sin la implicación del profesorado (Sarason, Sarason , & Pierce, 1990). Un liderazgo que no comprenda ni comprometa al docente, fracasará. Excluir a los docentes de la tarea de liderazgo o del proceso de cambio no es práctico ni político.

4.4 Liderazgo compartido, distribuido o ampliado

Lo primero, cabe aclarar, que al referirnos a este estilo de liderazgo, lo podemos encontrar con las siguientes terminologías: compartido, distribuido o ampliado.

Aunque aún es pronto para determinarlo con seguridad, el concepto que más fuertemente está cuajando entre investigadores y expertos y al que se le vislumbra un futuro muy prometedor es el de Liderazgo distribuido, así lo recogen autores como Gronn, 2002; Timperley, 2005; Spillane, 2006.

Efectivamente, desde los primeros años del siglo XXI se están multiplicando las aportaciones que buscan generar un nuevo marco teórico-práctico que contribuya al desarrollo de un modelo de dirección para el cambio y la mejora escolar radicalmente diferente, que se basa en un planteamiento de liderazgo compartido por la comunidad escolar en su conjunto.

Actualmente se habla menos de líderes que de liderazgo. No se trata de focalizarse en individuos que ocupen determinadas posiciones formales, como si en una organización todo pudiera depender de uno, sino de “liderazgo” como una red de influencias más amplias.

De esta manera, recogemos propuestas tan provocadoras y sugerentes como la señalada por Murillo (2006) quien afirma que:

El liderazgo distribuido no consiste en delegar o asignar, desde un lugar central, tareas o responsabilidades a los demás, sino de aprovechar las capacidades y destrezas de todos, pasando funcionalmente de unos miembros a otros según las actuaciones requeridas en cada caso, desarrollando así un sentido de comunidad.

“Supone mucho más que una simple remodelación de tareas, significa un cambio en la cultura. (pág. 19).

Como señalan Harris & Chapman (2002)

Una cultura que necesita del compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa, aprovechando los conocimientos, actitudes y habilidades de cada uno, como relatan. Un liderazgo compartido, cuyo principal objetivo es evitar que recaiga toda la responsabilidad sobre uno o dos miembros del equipo, evitar ocupar una posición formal en la cumbre de la pirámide. Siendo necesario crear un escenario de relaciones fluidas, constantes, democráticas, participativas, que generen reflexión desde la crítica constructiva en relación a nuestra labor diaria. (págs. 10-13).

Para llevar a cabo un liderazgo compartido, se necesita según Murillo (2006, pág. 10), “un profundo cambio en la cultura del centro, y del conjunto del sistema educativo, que debe afectar no sólo a la práctica de las escuelas, sino también a la formación inicial y permanente del profesorado, a las condiciones laborales del mismo. . .”

Murillo (2006), continúa en su afirmación recogiendo la referencia de autores como, Bennett, Wise, Woods, & Harvey (2003) quienes mantienen que:

Esta visión de liderazgo conlleva una revisión del papel que ejercen los equipos directivos de los centros educativos, en lugar de ser un mero gestor burocrático, pasa a ser agente de cambio que aprovecha las competencias de los miembros de la comunidad educativa en torno a una misión común. Este ejercicio de dirección como liderazgo se ve como una práctica distribuida, más democrática, dispersada en el conjunto de la organización, en lugar de ser algo exclusivo de los líderes formales (equipo directivo). (págs. 10)

Así como, una profunda revisión del papel del profesorado para poder asumir funciones de liderazgo en sus respectivas áreas y niveles, para cual se debe partir de una formación basada en el centro, estrategia que permite aprender de los compañeros y de los proyectos puestos en práctica. Como afirma Crawford, (2005, págs. 213-215), “los directivos facilitan e impulsan el desarrollo profesional, creando una visión compartida de la escuela. Esta visión supone romper con el

aislamiento y el individualismo de las prácticas docentes, apoyando que la comunidad se mueva en torno a dicha visión”. Estos aspectos los abordaremos a lo largo del presente estudio, al considerarse factores necesarios para alcanzar un liderazgo compartido en los centros de educación infantil.

4.5 Liderazgo del docente

“El liderazgo del profesorado es un asunto que suele tratarse como otra dimensión del desarrollo profesional o, simplemente, es rechazado dadas las dificultades de concebir al profesorado como líder dentro de la estructura organizativa de la escuela donde las responsabilidades del liderazgo quedan claramente definidas” Harris A. (2003, pág. 314).

Los centros educativos se encuentran en un proceso de cambio en las formas de control (mayor autonomía y responsabilidad en las instituciones) y en las formas de organización (productividad, flexibilidad y elección). Todo ello, parece hacer emerger espacios para favorecer la participación e implicación del profesorado en el desarrollo de instituciones educativas responsables desde un punto de vista social, cultural y del aprendizaje.

Para ello es necesario revisar el liderazgo propio del docente rompiendo con las exigencias puramente administrativas, las denominadas “tareas del docente” y defendiendo un ideal educativo con el cual comprometerse. Como señala, Fullan & Hargreaves (2006, pág. 60) “Hace falta energía para combatir la propia inercia causada por el hábito y el trabajo excesivo. Y demanda de nosotros cierto grado de coraje” y que de alguna manera “nos ocupamos y responsabilizamos por algo que no se reduce al mínimo ni a lo que sucede dentro de las cuatro paredes de nuestra aula”.

El liderazgo del profesorado esencialmente se refiere al ejercicio de dicho liderazgo por este colectivo, independientemente de la posición que se ocupe en la estructura organizativa. Estamos hablando de una distribución social del liderazgo. Liderazgo como una forma de mediación que implica sobre todo una redistribución del poder y la influencia dentro de la escuela como organización.

Sí queremos que los profesores asuman un papel más profesional, con funciones de liderazgo en sus respectivas áreas y ámbitos, deben, asimismo, asumir dirección y autoridad en sus respectivos ámbitos. En una escuela que se “mueve”, el liderazgo no se identifica con el líder, ni éste con la dirección; de hecho, el conjunto del personal tendrá que comprometerse y desempeñar funciones propias, en lugar de asignar la tarea a un individuo.

Como señala Álvarez Fernández (2010, pág. 14). “el profesor debe asumir, presionado por la sociedad, demasiados roles diferentes para los que no se le preparó en su formación inicial, lo que le conduce frecuentemente al estrés y a la sensación de indefinición y de cierta ambigüedad profesional”.

Por este motivo se hace necesario considerar la aportación que nos ofrecen Hargreaves & Fullan (2014), con respecto a seleccionar a los mejores maestros:

Nadie cuestiona seriamente el hecho de que llenemos nuestras escuelas con maestros con escasas cualidades y desmotivados a quienes no les gustan los niños, no conocen su material y no saben transmitirlo. De modo que, concentremos nuestros esfuerzos no en mayores presupuestos, clases menos numerosas, cambiar el currículum, o alterar el tamaño de las escuelas, sino en procurar y producir los mejores maestros que podamos. Atraer a maestros con talento y comprometidos, e implantar una cultura de trabajo en equipo deben ir de la mano. No existen soluciones mágicas, pero sí aspectos prometedores si se hacen ambas cosas conjuntamente. (pág. 29)

Para atender un principio de *delegación de responsabilidades*, como se viene manifestando a lo largo del capítulo, lo esencial es despertar en cada persona el sentirse miembro de la comunidad desde su propia libertad y desde la aceptación del resto del equipo de la escuela. Para alcanzar este objetivo se hace necesario tener en cuenta una serie de factores, como: saber gestionar su tarea, colaborar y coordinarse con sus compañeros/as, realizar una revisión constante de su propia práctica educativa, fomentar el optimismo para generar o mantener un buen ambiente de trabajo, creer en sus capacidades y en las de los demás, mostrar resiliencia, saber detectar y reconocer sus errores.

4.6 El liderazgo como cuestión de género en el campo de la educación

“Las instituciones escolares, aunque mixtas, pueden calificarse de organizaciones androcéntricas. La definición de la escuela refleja los valores y significados de la cultura de los hombres. El lenguaje y la estructura de la educación son modelados, de forma predominante, por el patriarcado” Guerra (2000, pág. 56)

Siguiendo el informe realizado por Rabazas (2012, pág. 125) en líneas generales defiende que las mujeres “ejercen en mayor medida que los varones un liderazgo participativo o interactivo, menos directivo y autoritario que el de los hombres. Se considera que las mujeres ejercen una dirección más orientada a las personas, mientras los varones la orientan más a resultados”.

La docencia es una profesión históricamente feminizada, especialmente en las primeras etapas de la enseñanza. Así lo acreditan las últimas cifras recogidas por el Ministerio de Educación y Formación Profesional correspondientes al curso académico 2016-2017. En el informe se recoge el alumnado matriculado en Ciclos Formativos de Grado Superior pertenecientes a la familia profesional de Servicios a la Comunidad, donde encontramos que el 87, 3% del alumnado es femenino. En las enseñanzas universitarias correspondientes a estudios de Grados en Educación encontramos un 78, 0% de mujeres frente a un 22, 0%. (MEFP, 2019, págs. 20-22).

Con respecto al porcentaje de mujeres directoras en los equipos directivos en los centros de educación infantil, se sitúa en torno a un 93, 6%, con independencia de la titularidad de los mismos. (MEFP, 2019) Es en este ciclo donde la presencia de mujeres directoras está más generalizada, debido a la ausencia del género masculino en esta etapa. La mayoría de los estudios consultados nos señalan que es más frecuente encontrar hombres en las tareas de dirección en los niveles superiores del sistema educativo, en los centros más grandes y con mayor número de alumnado y profesorado.

El acceso de las mujeres a puestos de dirección en las organizaciones educativas es un tema que ha surgido recientemente, por lo que las investigaciones y la bibliografía y documentación sobre el mismo, principalmente en nuestro país, son escasas y recientes. Hablar de liderazgo femenino puede resultar ambiguo si lo

que pretendemos es atribuir unos determinados rasgos al colectivo de mujeres. Sin embargo, son muchas las investigaciones que han puesto de relieve un estilo diferente cuando se analiza la forma de dirigir que tienen las mujeres frente a los hombres en relación con la gestión y el liderazgo. Según el estudio hecho por Helgesen (1995). Las directoras suelen trabajar a un ritmo más apacible, con pequeñas pausas planificadas durante el día, evitando la acumulación de estrés. No consideran las tareas no planificadas como interrupciones. Tratan habitualmente de ser accesibles, particularmente para los miembros de la organización que trabajan con ellas o a sus órdenes. Poseen una actitud de “cuidado”, de “ayuda”, de “compromiso” con lo que hacen. Para ellas lo principal en la organización es “mantener las buenas relaciones”, crear un clima de relaciones agradables, donde predomine el apoyo mutuo. Tienen muy en cuenta cuidar las palabras, tener buenas habilidades de comunicación para no herir a los que les rodean, a los compañeros y compañeras de trabajo y, especialmente, a quienes están a sus órdenes. Suelen ser directivas de pequeñas organizaciones, más que de grandes corporaciones. Tratan de estructurar sus organizaciones en forma de “redes” en lugar de crear una estructura jerárquica, fluyendo así la información en múltiples direcciones.

En definitiva, como recogen Cuevas, García Carmona, & Leulmi (2014, pág. 89), “las directoras están ahora en mejores condiciones para ejercer realmente su liderazgo sin necesidad de imitar modelos más androcéntricos”.

Es necesario, por ello, seguir investigando para ampliar la perspectiva de los estudios centrados en el género. Esto supone estudiar y comprender el papel de hombres y mujeres dentro de las organizaciones educativas. También es necesario trabajar con mujeres para conocer qué hacen en el desempeño de cargos directivos, y para conocer su conquista, su adquisición y la generación de poder. No podemos permitir que en la teoría organizativa siga primado una ideología y valores masculinos, en función de los cuales los aspectos relacionados con el género femenino quedan relegados a un segundo plano. Es necesario que el género

sea tenido en cuenta a la hora de explicar la estructura organizativa de una entidad.

Ejercer un liderazgo compartido en un centro requiere un mínimo de alianzas entre sus miembros y una orientación clara hacia donde se quiere avanzar. No basta con una figura carismática, se necesita compromiso e implicación desde una mirada compartida para superar las dificultades que la cultura docente y laboral de algunos centros genera.

Esperamos que las aportaciones recogidas en este estudio ofrezcan posibilidades para seguir investigando en este campo.

Capítulo III. Visión micropolítica-La savia recorre cada hoja, cada rama, haciéndose consciente de la fortaleza de su estructura.

1. Introducción

¿Puede el profesional docente asumir alguna responsabilidad encaminada a producir cambios organizativos en el centro que ayuden a elevar la calidad de la enseñanza? Es evidente que trabajar como empleado o como funcionario público condiciona enormemente el ejercicio profesional, puesto que gran parte de su labor estará regulada por una estructura escolar que el profesor encuentra establecida de antemano y que ha de aceptar de entrada, tanto si quieres como si no.

Nos encontramos con dificultades para conformar equipos estables a causa de un sistema de acceso y selección de los docentes, una legislación laboral y una práctica corporativa que protege al que se ajusta a lo establecido y no reconoce o desanima al que está motivado y tiene capacidad para cambiar e innovar.

Un profesor éticamente responsable adoptará una actitud reflexiva, crítica y proactiva ante las estructuras educativas con vistas a proponer, debatir y, en su caso, poner en práctica nuevas maneras de organizar la enseñanza en el centro que sea más acorde con los bienes internos de la profesión y con los valores cívicos de trasfondo.

2. La escuela como sistema

Nos aproximamos al concepto de escuela desde la pedagogía sistémica y el liderazgo compartido como paradigmas de trabajo operativos para el análisis de determinados grupos sociales. En nuestro caso, las relaciones entre los miembros que conforman la comunidad educativa (familias, niños, docentes, agentes externos...). Siguiendo a Parellada (2012, págs. 10-17), “se trata de una red de vínculos y relaciones donde la acción de un miembro revierte positiva o negativamente en el conjunto de la comunidad”.

En este sentido Peñalver (2008), nos señala que:

En los sistemas, la visión suele ser formulada por un líder, aunque lo ideal es que surja de la conversación y el consenso de todos. Si es una persona quien la diseña, debe incluir y seducir a todos aquellos que sean miembros del sistema al que afecta. Si somos todos los que diseñamos nuestra participación, implicación y compromiso, será mayor". (pág. 25).

Siguiendo este postulado, abordamos el estudio de la organización social respetando el estilo de liderazgo compartido, rompiendo con una visión jerárquica donde el poder descansa en los que llevan más tiempo u ocupan una posición superior. Necesitamos de una comprensión *ecológica* de las relaciones entre los miembros de un equipo educativo y directivo como vectores de las relaciones con el resto de la comunidad educativa (familias, niños/as, personal no docente, agentes externos...), el modo en que estos se adecuan al medio-escuela, y en que podemos y debemos cambiar ese medio si pretendemos modificar lo que en él ocurre. Percibiendo la Escuela, como un lugar donde conviven muchos sistemas a la vez; el de cada maestro, el de cada alumno, y el de la propia escuela con su historia, organización, experiencias, etc.

Partimos de un enfoque incorporativo, el cual se puede extender más allá de las puertas de la escuela para incluir a los padres y, por supuesto, a los miembros de la comunidad local o incluso a los gobernantes. Si consideramos a estos grupos como un obstáculo, entonces no es probable que fomenten su participación. Por otro lado, si consideramos a los miembros de la comunidad educativa profesorado, alumnado, familias, Consejo Escolar, personal de apoyo externo y, por supuesto, la comunidad en su totalidad como una fuente de ayuda, es más probable que surja el interés por participar.

Es en este territorio de convivencia, donde el equipo docente tiene que compartir la Escuela con niños/as, familias, agentes externos...En este compromiso de habitar un espacio compartido, donde la conciencia de pertenencia nos implique a todos de manera libre y activa en su mejora.

Entendiendo la Escuela como un lugar democrático de aprendizaje e intercambio, donde todos participen desde el lugar que decidan, dentro de los

canales reservados para estas situaciones y donde la otredad enmarca la riqueza en los intercambios. Ser diferentes nos enriquece y nos complementa.

La manera que el equipo docente interpreta “su Escuela” determina la calidad de las relaciones que se van a dar en ella. De esta forma, prepara de manera ética y estética ese escenario de vida que es la Escuela, se preocupa por escuchar las aportaciones, interpreta las normas de manera individualizada, muestra en sus paredes la vida cotidiana de cada jornada o cómo atiende de manera respetuosa las sugerencias o críticas de todos sus “habitantes” que implican mejora. Así, la escuela puede conocer los problemas de la comunidad y aportar soluciones, participando ambas, de forma conjunta, en actividades diversas en las que el conflicto se asumiera como normal. Solo así la escuela puede dejar de ser un espacio cerrado y excluyente para convertirse en un interlocutor válido en las relaciones entre los diferentes sectores de la sociedad.

La escuela como lugar de trabajo y espacio innovador fomenta la cooperación, convirtiendo a las escuelas en unidades organizativas de carácter social que crean ambientes promotores del desarrollo profesional de los profesores. Se necesita que los docentes se cuestionen constantemente sus propias prácticas y permanezcan abiertos a las nuevas ideas y a los modos potencialmente mejores de hacer las cosas. Planificar, desarrollar y evaluar la acción educativa. El ciclo de la vida profesional muestra que aprendemos cuando somos capaces de efectuar el análisis de nuestra propia experiencia. Cuando de ella podemos extraer una solución que, puesta en la práctica, nos ayuda a hacer mejor las cosas y nos permite vivir una nueva experiencia. Crear un ambiente de trabajo que fomente las ganas y la motivación, haciendo partícipes de nuestro proyecto educativo a todos los miembros, y que se sientan activos en la planificación, ejecución y evaluación de cara a promover el cambio y la autonomía de nuestra organización.

Así se presenta una Escuela. Así la presenta un equipo, desde una mirada conjunta, compartida y complementaria. Proponiendo esta mirada compartida, se fomenta la escucha, la participación adaptada a las “competencias” de cada una de las partes.

Una escuela no es un aula ni una única tutora, es un grupo humano con unas líneas de trabajo determinadas que conocen, desarrollan y comparten en su práctica diaria.

En lo que respecta al carácter propio del centro, que puede ser público o privado, confesional o laico, políticamente partidista o apartidista, etc., hay que tener en cuenta que en una sociedad abierta, pluralista y democrática cabe perfectamente la existencia de distintos centros educativos con su respectivo carácter propio, puesto que el pluralismo y la libertad democrática consagran esa posibilidad. Ningún niño lleva un título en su frente de “estudio en la pública o estudio en la privada”.

El centro puede ser de gestión directa, indirecta o privada. Estas tres modalidades de centros tienen diferentes vías de acceso al puesto de trabajo y ofrecen diferentes condiciones laborales en cuestión de sueldo, porcentaje de horas destinadas a formación, atención a familias, a niños y al equipo, ratio de alumnos por profesor, tipo de alumnos que acuden al centro...además el centro puede otorgarle múltiples tareas además de la atención dirigida a los niños/as: tutorías, coordinación de equipos docentes, horario ampliado, responsabilidades de gestión, etc. . .

Los centros educativos pueden clasificarse atendiendo a los parámetros de: titularidad, tipo de gestión, estructura y tipo de relación económica que mantenga con la administración. En este caso, solo vamos a atender según la titularidad.

PÚBLICOS: aquellos centros cuya titularidad corresponde a la Administración y, por tanto, pueden tener carácter municipal o autonómico, según la administración de la cual dependan: Ayuntamientos, Consejerías o algunos Ministerios. Los trabajadores dependen directamente de la administración a través de un Convenio Colectivo o de su condición de funcionario. Son los más costosos económicamente para la administración titular, aunque son los de mayor inversión educativa, cultural y social.

GESTIÓN INDIRECTA: si se establece un régimen de concesión con una entidad privada, la cual puede tener un carácter de cooperativa o no. En este caso

la Administración sólo tiene la titularidad y fija los precios del servicio. La empresa concesionaria sería la única responsable de la contratación del personal, cuya vinculación sería a través de un Convenio Colectivo de la empresa privada. La titularidad es de los Ayuntamientos y Consejerías que otorga la gestión de estos centros públicos a empresas que se presentan a concursos públicos. Son menos costosos para las Administraciones, lo que repercute en las condiciones laborales y económicas de trabajadores y trabajadoras que se rigen por convenios de la educación privada. Estas concesiones han de reducir costes de escuela para poder ser viables en condiciones de igualdad con la gestión directa. En muchas Comunidades, se ha pasado, de dar preferencia a las empresas cooperativas y sociedades laborales, a abrir el campo a todo tipo de empresas. Es fruto del endurecimiento de las condiciones de los Concursos, en los que se ha reducido, e incluso ha desaparecido, el módulo económico de la plaza escolar, dando prioridad al proyecto económico sobre el pedagógico.

PRIVADOS: aquellos cuya titularidad está en manos de una empresa privada, sin recibir financiación pública. En los centros privados concertados se puede dar la circunstancia de tener grupos subvencionados de primer ciclo de educación infantil.

3. Funciones del personal docente

Si favorecemos la autonomía en los niños, tenemos que ofrecer un modelo de referencia. A caminar se aprende caminando y la madurez de un equipo de trabajo sólo se consigue favoreciendo la autonomía y estimulando la responsabilidad en todos sus miembros. La creatividad es una aspiración personal y profesional que hay que respetar y aprovechar.

3.1 Equipo directivo

Como ha quedado recogido en el primer capítulo, la participación debe considerarse como un valor transversal a los sistemas educativos públicos. La intervención desde los distintos niveles de decisión y poder (nacional, autonómico,

centros, aulas, relaciones con las comunidades, las familias y diversos agentes sociales) ha de estar en continua interacción, cada uno desde sus respectivos espacios de competencia y responsabilidad (fuerzas sociales y políticas, administración de la educación, inspectores, equipos directivos, docentes, alumnado, familias) para garantizar el derecho de todos a una buena educación. Siendo conscientes que nuestra cultura escolar no se ha caracterizado por ser una cultura de participación y de cooperación. . Por este motivo, y como venimos recogiendo a lo largo del presente estudio existen cada vez más evidencias que nos ayudan a comprender que la noción de dirigir no tiene por qué implicar prácticas arbitrarias o conductas autoritarias. Se puede dirigir mediante planteamientos democráticos, participativos y nada jerárquicos.

El modelo de dirección escolar ha sido regulado, desde la promulgación de la Constitución, por seis leyes orgánicas: LOECE, LODE, LOPEGCE, LOCE, LOE y LOMCE. Sin embargo, en la mayoría se han establecido las normas sin considerar el análisis de los resultados de estudios e investigaciones anteriores, de las aportaciones de los sindicatos, o de lo que proponen las, cada vez más numerosas, asociaciones de directores y directoras.

Siguiendo nuestra línea de investigación en base al modelo de liderazgo compartido, se aborda la figura de dirección desde la mirada del que acompaña y desde una posición horizontal, distribuida y compartida entre todos los miembros de la escuela, frente a una cultura vertical, jerarquizada y compartimentada. Siguiendo a Harris (2012, pág. 15), “la capacidad de cambio de una escuela dependerá no de una cúspide en un modelo burocrático agotado, sino de que el liderazgo de la dirección se diluya, de modo que como cualidad de la organización genere el liderazgo múltiple de los miembros y grupos. ”

Por ello, elegimos nuestro campo de estudio -las escuelas infantiles- como un espacio donde se puede implementar un estilo de liderazgo compartido en su organización escolar. Nos encontramos con equipos constituidos generalmente entre doce y veinte personas. Un espacio de acogimiento por y para la infancia, pero donde es difícil converger con otras compañeras, desde una perspectiva directiva, a menudo desbordada por un exceso de trabajo. En este marco

institucional la delegación se impone más como una necesidad que como un imperativo.

A modo de ejemplo recogemos la cita de Álvarez (2010) que hace referencia a:

Cuando se pregunta a la gente cómo entiende el liderazgo a partir de su propia experiencia no lo define desde la perspectiva de gestor eficaz que obtiene magníficos resultados, ni del directivo relaciones públicas, ni del organizador capaz de poner a la gente a trabajar incluso con entusiasmo, ni de la persona que atrae a sus colaboradores porque tiene un proyecto capaz de ilusionar; lo definen desde el espacio emocional de las relaciones personales y del comportamiento ético, moral o inmoral. Este aspecto es el que tiene que inundar el clima y el ambiente de un equipo de trabajo. (págs. 110-111).

Basándonos en este postulado, hemos procedido en primer lugar a la consulta de las siguientes normativas que recogen las competencias, funciones y/o facultades del equipo directivo de un centro de educación infantil sostenido con fondos públicos.

- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación (LODE).
- Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

En este ámbito de competencia, más próximo legalmente al que corresponde la dirección de un centro, podemos encontrar que, en la mayoría de los casos, contienen un marcado carácter burocrático-administrativo, no quedando reflejada la importancia de generar y mantener un espacio emocional de relaciones entre el personal docente y el resto de la comunidad educativa. Cabe destacar, sin embargo, la siguiente función que aparece recogida en el Real Decreto 82/1996 en su apartado d): “Proponer a la comunidad escolar actuaciones de carácter

preventivo que favorezcan las relaciones entre los distintos colectivos que la integran y mejoren la convivencia en el centro”.

De las diecisiete competencias recogidas en el artículo 132 de la ley en vigor LOMCE, podemos encontrar únicamente tres que hacen referencia a la convivencia en el centro, pero poniendo el foco de atención en el alumnado. En su apartado f), podemos leer: “Favorecer la convivencia en el centro, garantizar la mediación en la resolución de los conflictos e imponer las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos y alumnas, en cumplimiento de la normativa vigente, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Escolar en el artículo 127 de esta Ley orgánica. A tal fin, se promoverá la agilización de los procedimientos para la resolución de los conflictos en los centros”.

En cuanto a la importancia de la relación con el entorno, encontramos el apartado g), donde se señala la necesidad de “Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos y alumnas”. Así mismo, el apartado o), indica que hay que “Fijar las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las Administraciones locales, con otros centros, entidades y organismos”.

La figura de la dirección en la actualidad se encuentra en una posición institucional ambigua. Por un lado, como miembro que representa a la comunidad educativa y por otro, como representante de la Administración educativa que se encarga de velar por el buen funcionamiento del centro. La mayoría de las funciones asignadas a un directivo quedan relegadas a tareas administrativas y burocráticas y, por otro lado, que hay que ser un superhéroe para poder hacer frente a tantas funciones.

Precisamente, tomemos de una sencilla definición de equipo directivo de Álvarez (2010, pág. 122), “a las personas que nos coordinan, dirigen o gestionan proyectos que nos conciernen les exigimos competencia profesional, eficacia y honestidad”. Una definición que a pesar de su sencillez ya pone en relación la función directiva y el equipo directivo, como responsable de su desarrollo.

A su vez, encontramos otra cita de Murillo (2006, págs. 12-24) donde se recoge la importancia de revisar los modelos de dirección actuales "Porque sólo se conseguirán escuelas de más calidad y más equitativas si los directivos se comprometen en la tarea de transformar la cultura de la escuela, transformación que pasa inevitablemente por una reformulación profunda del modelo de dirección".

Por último, un estudio elaborado en 2002 en el contexto del seminario permanente del ICE de la Universidad de Deusto, Villa & Bezanilla (2002) planteaba las siguientes reivindicaciones de los profesores a sus directores y directoras, respondiendo a la pregunta de "¿Qué pedirías a tus directivos para sentirte satisfecho con tu trabajo en el centro?"

- Una presencia activa de los directivos que facilite el trabajo de los profesores en el aula.
- Una dirección que facilite los medios para que los profesores alcancen mejores resultados en su trabajo con los alumnos.
- Una dirección que valore, reconozca e incentive el trabajo bien hecho.
- Un mayor apoyo humano a la actividad profesional.
- Una mayor preocupación por las necesidades de los profesores y una comunicación personal más frecuente.
- Una mejor distribución y organización del tiempo dedicado a los alumnos, a la formación y a la preparación en equipo de la actividad educativa.

El modelo administrativista burocrático de dirección escolar conlleva tareas administrativas, ejecutivas o de pura gestión; destrezas que pueden adquirirse a través de la información o la experiencia. El objeto no es desvalorizar dichas funciones, pero sí defender y apoyar que la dirección educativa, la persona que acompaña a un equipo, no puede verse desbordada y centrada en dicha labor, cayendo en un segundo plano las funciones pedagógicas necesarias para la organización y gestión de un equipo educativo. Las cuestiones pedagógico-educativas son importantes para la vida de una escuela. El director o directora no puede desentenderse de esta cuestión si lo que se busca es generar el cambio y alcanzar los objetivos para dar cobertura a las necesidades, características e

intereses del colectivo que conforma una comunidad educativa: familias, personal docente, personal no docente, niño/as, agentes externos...

Son muy pocos los centros educativos de educación infantil que cuentan con personal de apoyo desde las propias escuelas o desde la administración. Otros, cuentan con la colaboración de un puesto de secretaría-administración dentro del centro, o se resuelve desde la administración educativa, o cuentan con personal de apoyo en la escuela que destina una parte de su jornada a labores de gestión y administración.

Siguiendo la literatura especializada en relación a la dirección escolar, abordamos el papel del directivo desde las siguientes dos dimensiones próximas con la realidad de nuestro ámbito de estudio:

- 1. -La figura de la dirección desde la elección o la imposición de tareas administrativas.
- 2. -El director como representante de la Administración.

1. -La figura de la dirección desde la elección o la imposición de tareas administrativas.

Hablamos de imposición cuando desde la propia administración educativa local se solicita al equipo directivo la entrega de una ingente cantidad de documentos que deben ser facilitados en un determinado plazo. La realización de esta tarea impide al sujeto demandado el desarrollo de su labor pedagógica que fue lo que le llevó a la elección de su puesto directivo. Podemos hablar de elección cuando, ante la solicitud de estos documentos, los directivos buscan el atrincheramiento como justificación. Esta falta de cercanía puede deberse a la forma de ser de los directores. Hay personas a las que les incomoda la relación con los demás y se encuentran mejor reclusos en la soledad de su despacho.

Podemos encontrar revisando la literatura sobre el tema, diversas razones o motivos que llevan al directivo a adoptar un rol administrativo-burócrata por elección, evitando:

- Tomar decisiones que le comprometan, a no ser que estén avaladas por la legislación vigente.
- El compromiso personal en temas problemáticos que puedan desequilibrar el orden establecido.
- Adoptar una posición en los enfrentamientos personales que puedan producirse entre los miembros de la organización.
- Poner interés en la consecución de los objetivos complejos que no vengan fijados de forma prescriptiva por la institución o la administración.

Cabe destacar que en los roles burócratas por elección interesa fundamentalmente que el personal respete los procedimientos administrativos, que considera mucho más importantes que los resultados académicos o logros educativos de sus subordinados, lo que conlleva un posible descenso de la mejora en la calidad educativa.

Por último, señalamos algunos de los interrogantes que surgen entre los directores/as que apuestan por un liderazgo compartido: ¿quién se hace responsable de la parte administrativa? En primer lugar, si la directora de un centro educativo ejerce como administrativa-secretaria, dedicando la mayor parte de su jornada a resolver cuestiones burocráticas, tendríamos que cambiar el término y las funciones de lo que actualmente se denomina directora pedagógica. Es decir, si un equipo directivo no está exento de estas funciones burocráticas, difícilmente podrá llevar a cabo las funciones pedagógicas. En este caso, tendremos que admitir que el cargo directivo queda relegado a un puesto de administración.

Dicho esto, añadimos el siguiente interrogante tras observar las funciones principales que aborda un directivo en un centro educativo: ¿No es más razonable pensar que sería más necesaria la incorporación de un cargo de secretario-administrativo para resolver la ingente cantidad de demanda burocrática a la que tienen que hacer frente las escuelas?

2. -El director como representante de la Administración.

Se aproxima a un modelo transformacional, que percibe al director como representante de la comunidad educativa, como agente de cambio. Desde esta perspectiva, el directivo mira fundamentalmente hacia los miembros de la comunidad. Es a ellos a quienes básicamente atiende y fortalece el discurso de las exigencias, de las explicaciones, de las críticas, de las demandas...

Desde el Liderazgo transformacional, los autores Fullan (2002) y Leithwood, (2005), recogen cuáles pueden ser los rasgos que definen a una directora como agente de cambio:

a) Este tipo de directivos posee una conciencia clara de que su trabajo, como tal, debe conducir a resultados de calidad, para lo cual aplican estrategias y métodos de trabajo específicos.

b) Consideran a sus colaboradores como el medio más valioso para conseguir estos resultados. Saben que la calidad se construye en las aulas, en los pasillos, en los patios, en las reuniones con las familias, en los equipos de trabajo cooperativo y dedican la mayor parte de su tiempo a hablar con los profesores sobre su trabajo como enseñantes y educadores.

c) Son capaces de crear redes ascendentes, descendentes y laterales de comunicación que provoquen la fluidez de la información de arriba hacia abajo; es decir, desde los responsables del centro hacia sus colaboradores; o desde abajo (colaboradores) hacia arriba (equipo directivo), sin miedo a asumir riesgos amenazantes por ser claros o críticos con los directivos y, finalmente, de igual a igual; es decir, de compañero a compañero con el fin de crear un debate permanente de carácter pedagógico capaz de cuestionar las rutinas diarias y de hacer cambiar la forma de trabajo.

d) Poseen una visión clara del futuro de la institución y consiguen compartirla con sus colaboradores. Esta visión del futuro del centro la van elaborando a través de los datos que les proporcionan los propios profesores y demás miembros de la comunidad escolar a través del intercambio y la comunicación. La visión de futuro así como los valores que subyacen a ella funcionan como aglutinante y proporcionan seguridad al personal.

e) Son capaces de ilusionar a sus colaboradores con un proyecto de trabajo. Saben perfectamente que el trabajo de la educación es duro y exige un enorme esfuerzo y salud mental. Para que el profesorado aplique de forma generosa su tiempo y energía necesita sentirse apoyado, mimado, reconocidos sus éxitos y comprendidos sus fracasos; necesita, en resumen, que se le reconozca y se le tenga en cuenta.

De acuerdo con la exposición hecha por (Benet, Wise, Woods, & Harvey, 2003), este planteamiento supone una profunda redefinición del papel de la directora quien, en lugar de ser un mero gestor burocrático, pasa a ser agente de cambio que aprovecha las competencias de los miembros de la comunidad educativa en torno a una misión común. Este ejercicio de dirección como liderazgo se ve como una práctica distribuida, más democrática, “dispersada” en el conjunto de la organización, en lugar de ser algo exclusivo de los líderes formales: equipo directivo.

Siguiendo a Elmore (2000, pág. 65), “el directivo, establece acuerdos y metas deseables, estimulando y desarrollando un clima de colaboración, apertura y confianza, lejos de la competitividad entre las distintas partes. Exige la asunción de un papel más profesional por parte del profesorado, quien asume funciones de liderazgo en sus respectivas áreas y ámbitos”.

Por último, recogemos las funciones y remuneración de los cargos directivos, según quedan recogidos en los artículos 11 y 13 del XII Convenio colectivo de centros de asistencia y educación infantil, de 12 de julio de 2019, de la Dirección General de Trabajo:

a) Director. Es el encargado de dirigir y organizar las actividades y al personal de la empresa.

b) Subdirector. Es el encargado que auxilia al director y, en caso necesario, sustituye al director en sus funciones.

c) Director pedagógico. Es la persona que, en posesión de la titulación requerida, debe dirigir y supervisar las actividades pedagógicas desarrolladas en la empresa.

La diferencia entre el cargo de dirección a y c se encuentra en la concreción de actividades pedagógicas, aspecto que nos lleva a reflexionar acerca de lo recogido en el apartado anterior sobre la función de dirección como burócrata o como agente de cambio.

El salario mensual a fecha del 1 de septiembre de 2020 hasta el 31 de agosto de 2021 corresponde a la siguiente cuantía:

- Director: 1. 415, 84 / salario mensual
- Subdirector: 1. 415, 84 € / salario mensual
- Director pedagógico: 1. 415, 84 € / salario mensual

3.2 Equipo educativo

La construcción de la identidad profesional comienza en la formación inicial y se prolonga a lo largo de la vida profesional. No es algo que brota de un modo automático por el hecho de tener un título profesional, sino que se va construyendo” (Vaillant, 2007). Es un proceso dinámico y continuo, que está siempre por hacer, “nutriéndose de las distintas experiencias y convirtiéndose así en un principio inacabado”. García, Vallejo, & Nieto Cano (2013) “En él hay que dar respuestas a preguntas como ¿quién soy yo? ¿Hacia dónde voy? ¿Qué quiero llegar a ser?”. Beijaard, Meijer, & Verloop(2004). Algo que tiene especial relevancia en los comienzos de la formación, tanto en la inicial como en los primeros años de experiencia. Definir la propia identidad profesional es una de las principales dificultades ante las que se enfrenta cualquier persona que comienza su vida laboral.

Tomemos de Rinaldi (2011); la importancia de definir el papel del profesional de la educación infantil:

Es necesario pensar en un profesor de escuela como una persona que sea culta en un sentido muy amplio. Una persona que está dentro de la cultura de nuestro tiempo, que vive en ella de una manera muy crítica y relacionada con ella y cambiando con los tiempos. Una persona que le guste mucho leer y elegir entre diferentes propuestas y que tenga una relación con expresiones artísticas diferentes y a través de estas relaciones encuentre el placer de poder discutir, criticar,

recodar... Tiene que ser una persona muy curiosa, rebelde con respecto a la forma que tenemos hoy del saber. No tiene que saber consumiendo el saber, sino construirlo con las relaciones con otras personas, con la sociedad con la que vive. Tiene que ser una cualidad y un objetivo". (pág. 73)

Señalamos algunas de las funciones del tutor recogidas en el art. 16 del Real Decreto 17/2008, de 6 de marzo (BOCM del 12) del Consejo de Gobierno.

“Cada grupo de alumnos tendrá un tutor que será designado por el Director, a propuesta del Jefe de Estudios donde lo hubiera. El tutor velará por la atención individualizada y por el seguimiento del grupo, facilitará la integración del alumnado, orientará su proceso de aprendizaje y mediará en la resolución de problemas en situaciones cotidianas.

(...) El tutor coordinará el proceso de seguimiento y evaluación, la acción educativa de todos los maestros y demás profesionales que intervienen en la actividad pedagógica del grupo, propiciará la cooperación de los padres o tutores legales en la educación de los alumnos y les informará sobre la marcha del proceso educativo de sus hijos...”.

La lectura que hacemos de estas funciones tan delimitadas y jerárquicamente establecidas puede ser otro de los motivos por los que cada miembro cumpla con sus funciones sin preocuparse por las funciones del resto. Es una repartición carente de sentido, encontrando una sobrecarga de tareas en los cargos de dirección.

4. Procesos de incorporación

Una de las claves para el buen funcionamiento y organización de los centros educativos, es la elección, valoración y seguimiento de cada uno de sus miembros.

4.1 Acceso y selección del equipo directivo

“Hay que decir, muy a nuestro pesar, que en España el liderazgo educativo no abunda porque no tenemos cultura de dirección y mucho menos de liderazgo compartido. La selección de los directivos no se lleva a cabo con criterios

profesionales de capacidad, mérito y competencia y tampoco se invierte, como en otros países, en su formación previa ni en su actualización” (Álvarez, 2010, pág. 40).

Citas como la de Serafín, Marcos (2005, pág. 206) quien manifiesta que, “parece inconcebible que, tantos años después, a cualquier persona, por el mero hecho de tener cierta veteranía profesional (que no siempre equivale a buenas prácticas docentes y a experiencias educativas meritorias), se la considere apta para desempeñar el cargo”. Resultan tan reveladoras de la situación actual respecto al acceso de quien ostenta el cargo de directora en un centro educativo, que nos permiten adentrarnos en aspectos que requieren ser valorados para poder determinar la necesidad de contar con un cargo directivo en las escuelas infantiles.

Procedemos a realizar un breve recorrido para conocer el acceso a los puestos directivos en países como Inglaterra y Corea. Así encontramos cómo se adoptan diferentes modelos según el territorio y su cultura.

Como señala Álvarez (2010):

El director escolar en el Reino Unido, también llamado el Headteacher, es seleccionado y contratado por la autoridad local de educación entre numerosos candidatos a quienes se les valora su experiencia previa y formación específica, así como su proyecto de gestión en el que constan sus intenciones y los objetivos que pretende conseguir en el futuro. Desde 2005, para llegar a ser director de un centro inglés, sea público o privado, los candidatos deben superar un largo proceso de formación que termina en la acreditación para el liderazgo expedido por el "National Professional Qualification for Headship" (NPQH). Se inicia con una autoevaluación personal on line para que el sujeto conozca su propia experiencia, logros y capacidades previas y, de esta manera, poder seguir la hoja de ruta de formación que mejor se adapte a sus necesidades y a su experiencia previa. (pág. 17).

Corea del Norte posiblemente sea el país en el que los docentes tienen mayor dificultad para acceder a la dirección, ya que deben haber acumulado méritos en diversas categorías como: años de experiencia como docente, evaluación de su desempeño, actividades y cursos de desarrollo profesional, investigación y servicio en lugares remotos. Si el profesorado cubre estos

requisitos, el Ministerio de Educación y el Consejo Escolar local, le permite acceder al programa de formación para la dirección.

En nuestro país, los motivos para acceder al cargo son la mayor remuneración y la liberación parcial de la carga docente. España es uno de los pocos países en que el director o la directora escolar mantienen parte de sus responsabilidades docentes. A diferencia de lo que ocurre en el medio anglosajón, en otros países existen diversos criterios para acceder al cargo y diferentes entidades que nombran al responsable de la dirección.

Un centro educativo que disfrute de la suficiente autonomía para organizar según “las características del entorno escolar y las necesidades específicas de los alumnos, tomando en consideración las propuestas formuladas por el Claustro” (art. 6, LOPEGCE), Como afirma Bolívar Botia (2011, págs. 4-6) “necesita, evidentemente, una persona al frente del mismo que sepa coordinar, con los suficientes conocimientos teórico-prácticos y las habilidades necesarias para llevar a buen puerto un proyecto educativo que satisfaga a cada uno de los miembros de la comunidad educativa.”

Para gestionar, coordinar esfuerzos y motivar a personas en un centro, es necesario poseer una cualificación, unos saberes específicos y una formación. Dirigir un centro "abierto a la comunidad" entraña la posesión de determinadas habilidades imprescindibles para negociar y llegar a consensos, que reclama estabilidad y poder.

Según García Garduño, Slater, & López -Gorosave (2011, págs. 31-50), “dos terceras partes de directores y directoras en España han desempeñado previamente un cargo administrativo.” En la misma línea Fullan & Hargreaves (1996), señalan:

Tradicionalmente, la docencia ha sido una carrera sin movilidad. La única manera de ampliar su rol era pasar del aula a la administración. Esta tradición presentaba dos defectos fundamentales. En primer lugar, pasar muchos años en el aula propia sin un estímulo exterior sustancial reduce el compromiso, la implicación y la eficacia. Pasar año tras año cumpliendo el mismo rol es desalentador por sí mismo.

Veinte años de experiencia haciendo la misma cosa es un solo año de experiencia multiplicado por veinte". (pág. 22).

A continuación, señalamos las instrucciones que quedan recogidas en la normativa.

Acceso en las escuelas de gestión directa pertenecientes a la Red pública de la Comunidad de Madrid y la Red Municipal del Ayuntamiento de Madrid

El Director será seleccionado mediante el sistema de libre designación con convocatoria pública y nombrado por el Director General de Recursos Humanos por un período de cuatro años.

La selección de Director de las Escuelas Infantiles de gestión directa de la Comunidad de Madrid se realizará tras el análisis de la documentación aportada por los candidatos. Dicho análisis se realizará por cada una de las Direcciones de Área Territorial, quienes elevarán sus propuestas de nombramientos a la Dirección General de Recursos Humanos.

Según el Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria, en su artículo 28, recoge los requisitos de los candidatos al cargo de Director, abriéndose a cualquier profesor, funcionario de carrera y en servicio activo, que reúna los siguientes requisitos:

Punto 4. En los centros específicos de educación infantil y en los incompletos de educación primaria, y solo en el caso de que no haya maestro alguno que cumpla los requisitos establecidos anteriormente, podrán ser candidatos los maestros que cumplan los requisitos a), b) y c) previstos en el apartado 1 de este artículo. En el caso de que, además, no haya profesores que cumplan los requisitos a), b) y c) mencionados, podrán presentarse como candidatos los que cumplan los requisitos b) y c) previstos en el apartado 1 de este artículo. De igual manera, si, además, no hubiese profesores que cumplan los requisitos b) y c) mencionados, podrán presentarse como candidatos los que cumplan el requisito c) previsto en el apartado 1 de este artículo. Si no hubiera profesores en el centro que cumplan

ninguno de los requisitos mencionados, podrán presentarse como candidatos todos aquellos que tengan destino definitivo en el centro.

- Tener una antigüedad de al menos cinco años en el cuerpo de la función pública docente desde el que se opta.
- Haber sido profesor durante al menos cinco años en un centro que imparta algunas de las enseñanzas del mismo nivel y régimen.
- Tener destino definitivo en el centro con una antigüedad de al menos un curso académico.
- Haber sido acreditado para el ejercicio de la dirección por la Administración Educativa competente.

Siguiendo esta normativa, podemos intuir que no es lo suficientemente atrayente como para invitar a un mayor número de profesores a presentar candidaturas a la dirección escolar, por lo que deberíamos preguntarnos si el rechazo a ello proviene de la provisionalidad, la desprofesionalización... etc.

Dichos candidatos deben adjuntar un proyecto de dirección a la documentación relativa a su experiencia profesional, como queda recogido en el artículo 4. 1. De la Orden 3885/2008, de 30 de julio, por la que se regula el nombramiento de Director en las Escuelas Infantiles de gestión directa de la Comunidad de Madrid.

Desde el servicio de educación infantil de la Consejería de educación de la Comunidad de Madrid nos comunican que en las escuelas infantiles pertenecientes a la Red pública de la Comunidad de Madrid, desde hace unos años, no se aplican estas directrices recogidas en las normativas citadas anteriormente. En la actualidad, se están dando direcciones a maestras funcionarias a las que se les hace únicamente una entrevista.

En el caso de las escuelas infantiles gestionadas por la Red Municipal del ayuntamiento de Madrid, nos encontramos que, en la actualidad, solo existen dos escuelas infantiles. Las plazas salen a concurso de funcionarios dentro del propio Ayuntamiento. Se trata de una oposición para maestros especialistas en educación infantil en cuya convocatoria se mezclan plazas de distintos destinos, y en la que

puede haber alguna para personal del equipo directivo que esté vacante. Para esas plazas se aplica un baremo de méritos (cursos, experiencias, etc.). En el caso de no presentarse nadie, llaman al primero de una lista de espera integrada por miembros de la última oposición. Esta persona ostentaría el cargo directivo.

Acceso a las escuelas de gestión indirecta gestionadas por cooperativas y/o empresas

Con respecto a las escuelas infantiles pertenecientes a la administración pública, gestionadas por empresas y/o cooperativas, no se han encontrado evidencias teóricas que recojan los procesos de selección llevados a cabo para la selección del puesto de dirección.

Los pliegos de prescripciones técnicas que ha de regir el contrato administrativo de servicios de una escuela infantil perteneciente a la red municipal del ayuntamiento de Madrid , recoge que la persona que vaya a desempeñar el puesto de director/a de la Escuela deberá contar con una experiencia en materia educativa al menos, tres cursos escolares. con la titulación de título de Maestros/as con la especialidad de Educación Infantil; Profesor/a de Educación General Básica con especialidad de educación preescolar; Maestros/as de Primera Enseñanza; Diplomado/a o Licenciado/a con la especialidad de Educación Infantil debidamente reconocida por la Administración Educativa. Título de Grado en Educación Infantil.

En los pliegos de la red pública de escuelas infantiles de la Comunidad de Madrid, recogen que el director deberá estar en posesión de la titulación de maestro con la especialidad de educación infantil o equivalente y demostrar un año de experiencia en materia educativa.

4. 2. Acceso y selección del equipo educativo

Los equipos los forman personas con habilidades complementarias necesarias para poder desarrollar su propósito, la tarea para la que se constituyen. ¿Cuáles son las competencias necesarias? ¿Quiénes tienen que estar? Estas preguntas son habituales cuando hay que formar un equipo. Vale la pena

considerar en el momento de la selección, la potencialidad de los y las integrantes, porque “El equipo, como ente distinto de sus miembros, tiene un gran poder para desarrollar habilidades que inicialmente no estaban presentes en cada integrante individual”. (Agirre, Gallastegi, Sacanell, Fernández, & Sarasola, 2012).

No podemos obviar que cada vez se está aceptando más socialmente el hecho de que la figura masculina esté presente como miembro de un equipo educativo y directivo en un centro de educación infantil. Ejemplo de este cambio y sensibilización hacia la importancia de contar con hombres en las aulas de educación infantil es el recogido en el informe Los hombres y el cuidado de los niños, elaborado por la Red de Atención a la Infancia de la Comisión Europea en 1990. En él se destaca:

Como recogen Martín y Thío de Pol (2007)

Sería positivo para los niños que hubiera más personas de sexo masculino dedicadas a su cuidado. Desde el punto de vista del niño, la situación ideal es verse atendido por personas de ambos sexos y está claro que hay terreno para los dos. Si contaran con mayor participación masculina, los servicios de atención a la infancia fomentarían una mayor implicación de los padres en dichos servicios lo que también generaría más apoyo y aliento a los padres que buscan un trato más cercano con su hijos (pág. 21).

Aspectos que hacen referencia a la relación laboral, según la resolución de 12 de julio de 2019, de la Dirección General de Trabajo, por la que se registra y publica el XII Convenio colectivo de centros de asistencia y educación infantil. En la siguiente tabla, se recogen en los artículos 10 y 12 los cargos y definición del personal de Aula que corresponden al Grupo I.

Nos gustaría señalar en este apartado la diferencia que en la actualidad encontramos en el modelo de pareja educativa recogida en la ordenanza de la red municipal del ayuntamiento de Madrid, donde en un aula podemos hallar una pareja educativa formada por personal que corresponde al grupo I, un maestro y un educador de aula, desarrollando las mismas funciones, pero dicha diferencia se manifiesta en el hecho de que, al pertenecer a grupos de cotización diferentes, el maestro cobra aproximadamente 300€ más que el educador; Una notable

desigualdad cuando ambos desarrollan las mismas funciones en el aula: atención directa a niños y elaboración de programación.

Personal de aula	Funciones	Periodo de prueba	Grupo de cotización	Computo horas/semanales	Salario/ mensual *1 de septiembre del 2020
Maestro	Elabora y ejecuta la programación del centro o ciclo; ejerce la actividad educativa integral en el centro o ciclo, desarrollando las programaciones curriculares. También realizará las actividades relacionadas con la salud, higiene y alimentación en el centro o ciclo.	3 meses	2	32	1.397,69 €
Educador infantil	Elabora y ejecuta la programación de su aula, ejerciendo la actividad educativa, desarrollando las programaciones curriculares, incluyendo las actividades relacionadas con la salud, higiene y alimentación en el centro.	3 meses	4	38	948,60 €
Auxiliar de apoyo	Ayuda, auxilia o apoya en las tareas diarias del aula que se le encomienden, incluyendo, entre otras, aquéllas derivadas del orden, seguridad, entretenimiento, alimentación, aseo y atención personal a los niños. Los auxiliares no podrán ejercer las funciones del titular de aula.	2 meses	4	39	SMI

Tabla 1 - Personal del Aula

Conocidos los requisitos de acceso y las condiciones laborales, pasamos a delimitar los criterios más comunes que se llevan a cabo en el proceso de selección del personal en las escuelas infantiles de gestión indirecta.

Por un lado, tenemos que señalar las escuelas que son gestionadas por empresas, algunas de las cuales se dedican a la gestión de concursos públicos dentro del ámbito educativo, social o perteneciente al sector servicios. La mayoría de estas empresas cuentan con un departamento de Recursos Humanos desde donde se procede a la búsqueda del candidato. Estos departamentos no cuentan con la suficiente información y conocimiento del centro educativo para el cual están gestionando dicho proceso de selección. Personal externo al centro, que no conoce la dinámica de una escuela, las relaciones del personal que lo habita, el seguimiento del proyecto educativo de centro... Por muy buena formación técnica que tenga, no está lo suficientemente capacitada para seleccionar a un nuevo miembro del equipo educativo.

Por otro lado, encontramos las escuelas infantiles gestionadas por cooperativas, donde el proceso de selección suele realizarse en la escuela infantil, por un personal miembro del equipo, generalmente la persona que ostenta el cargo de dirección y/o la gestora de la empresa.

Resulta substancial para la dirección del centro poder seleccionar al profesorado por su idoneidad con relación al Proyecto educativo, “a una dirección que no puede escoger a su equipo docente se le mutila aquello que representa la esencia y la coherencia funcional del propio cargo y de su responsabilidad” Roca, (2010, pág. 112).

Proceso de selección

Disponer de un equipo docente que se corresponsabiliza del Proyecto educativo constituye un elemento imprescindible para el éxito de los objetivos del Proyecto. Para garantizar esa corresponsabilización resulta fundamental poder elegir a los profesionales que sean más idóneos para asumir, precisamente, ese compromiso institucional.

¿Creemos en los procesos de selección? ¿Es necesario un seguimiento del personal antes de pasar a contratar de manera indefinida?

Los procesos de selección son una de las estrategias de negocio más importantes e influyentes en los resultados de una empresa. De su rigor y efectividad dependerá el éxito de los mismos. A continuación, queda estructurada por fases la manera profesional y efectiva de realizar un proceso de selección.

Fase 1. Identificación de necesidades

El primer paso dentro de un proceso de selección es la identificación de las necesidades, que pueden ser de distinta condición: puntuales, permanentes, temporales, de futuro...

Un aspecto previo es delimitar con precisión el perfil del futuro candidato, atendiendo a los objetivos, necesidades del proyecto, características del equipo..., e intentar detectarle, en la medida de lo posible, planteándonos las siguientes cuestiones: ¿Cómo y por qué llegó el docente a aquel centro? ¿Atraído por un proyecto educativo interesante? ¿Porque le resultaba cercano a su domicilio? ¿Con qué intenciones? ¿Arraigarse? ¿Marchar de allí lo antes posible?

En definitiva, delimitar si el profesional ha enviado su currículum de manera aleatoria, sin conocimiento del proyecto educativo de ese centro, desconociendo la conexión entre la imagen de infancia de cada docente y las líneas pedagógicas recogidas en el proyecto de cada centro.

Fase 2. Búsqueda de candidatos

En primer lugar, se suele realizar una difusión pública de la oferta de trabajo, a través de bolsas de trabajo de universidades, institutos de formación, plataformas *on line...*, o solicitando colaboración a otras cooperativas y empresas. Lo habitual, suele ser que las empresas y/o escuelas reciban, vía correo electrónico o postal, los currículum de las personas demandantes de empleo a lo largo del curso académico, teniendo más incidencia durante los meses de mayo-junio que suelen ser los de mayor auge en el proceso de selección de cara a una posible incorporación en el próximo curso académico.

Como requisitos básicos, se solicitan los siguientes:

- 1) Técnicos Superiores en Educación Infantil, Técnico Especialista Educador Infantil, o Técnico Especialista en Jardines de Infancia. Maestros con la especialidad de Educación Infantil, Profesor de Educación General Básica con especialidad de educación preescolar, Maestros de Primera Enseñanza, o Diplomado o Licenciado con la especialidad de Educación Infantil debidamente reconocida por la Administración Educativa. Real Decreto 18/2008, de 6 de marzo.
- 2) Certificación negativa del Registro Central de delincuentes sexuales. Ley 26/2015, de modificación del sistema de protección a la infancia.
- 3) Experiencia profesional mínima de un año en el campo educativo, especialmente en el primer ciclo de educación infantil.
- 4) Certificación oficial de idiomas con acreditación de nivel de inglés B1 y/o B2.

A modo de ejemplo, presentamos dos modelos de oferta de empleo, solicitando cubrir un puesto vacante de un educador infantil.

Oferta 1

Jornada sin especificar. Contrato sin especificar. Retribución sin especificar.
Entre 1 y 2 años de experiencia.

La empresa XXX es una compañía multiservicios, líder a nivel nacional en la externalización de servicios auxiliares, con presencia internacional. Somos una empresa que gestiona personas, siendo una de las que cuenta con más empleados de España. Una gran familia de más de 70. 000 profesionales al servicio de la sociedad y que, cada día, hacen realidad el proyecto empresarial de la compañía.

Nuestro compromiso por el empleo y la igualdad de oportunidades se refleja en la apuesta por ofrecer oportunidades laborales a personas con especiales dificultades de inserción laboral.

Requerimos para nuestra área educativa un/a educador/a infantil para una escuela infantil ubicada por la zona de Chamartín.

Se ofrece:

Contrato indefinido.

Jornada laboral de 7:30 a 13:30 horas.

Salario según convenio.

Se priorizarán las candidaturas que posean el certificado de discapacidad igual o superior al 33%.

Requisitos:

Grado Superior en Educación Infantil.

Poseer certificado de discapacidad igual o superior al 33%.

Experiencia de al menos 1 año.

Fuente: <https://www.infojobs.net/>

Oferta 2

Educadores de apoyo primer ciclo.

Ciudad: Boadilla del Monte, Comunidad de Madrid.

Jornada laboral: Temporal.

Descripción de la oferta

Seleccionamos un educador de apoyo para nuestra escuela infantil ubicada en Boadilla del Monte.

Contrato estable hasta finalizar el curso.

Horario aprox. de 15:00 a 19:00 (Jornada laboral de 20hrs/semana de lunes a viernes).

Imprescindible:

Formación específica en educación infantil de primer ciclo.

Nivel de inglés B2 con certificación oficial.

Experiencia en primer ciclo de infantil.

Certificado de delitos de naturaleza sexual actualizado.

Mínimo Nivel Académico Requerido: Técnico Graduado

Mínimo Nivel de Inglés Requerido: Avanzado

Mínima Experiencia Laboral Requerida: Solo Prácticas Laborales

Fuente: <https://www.infojobs.net/>

Fase 3. Preselección

Se procederá a la selección, valorando los currículos. Algunos expertos recomiendan empezar por el final para conocer las aficiones del candidato, sus estancias en el extranjero...

Fase 4. Pruebas

Prueba escrita. Se suele solicitar al candidato la elaboración de un supuesto práctico, diseño de una actividad o un espacio de la escuela, que permita valorar su capacidad de análisis y de organización de las ideas, así como de otros aspectos tales como la creatividad, la valoración crítica, el bagaje teórico, la imagen de niño/a, el papel del maestro, la ortografía y la capacidad de redacción y expresión.

Prueba Psicotécnico. Permite evaluar a los candidatos según sus habilidades, conocimientos y valores.

Fase 5. Entrevista

La finalidad de la entrevista es valorar y contrastar la información descrita en el currículo. Se trata de determinar el papel y las funciones que el candidato ha desarrollado a lo largo de su trayectoria profesional.

En la entrevista individual se selecciona el perfil que se haya delimitado.

A continuación, se recogen aquellos aspectos que más se valoran en la elección de un candidato para cubrir un puesto vacante en una escuela infantil.

- Sólida formación intelectual que permita una comprensión profunda del desarrollo y aprendizaje humano, estrechamente relacionada con el currículo escolar, las metodologías y oportunidades que faciliten sacar el máximo posible de los pequeños en lo cognitivo, emocional y social, tomando en consideración la diversidad y equidad.
- Conocimientos, capacidades y actitudes que permitan la colaboración con los colegas.

- Conocimientos y capacidades para comprender las relaciones entre escuela, comunidad y familia; establecer alianzas con otros espacios y agentes de socialización de la infancia.
- Valores, creencias, convicciones y sensibilidades sociales y culturales.
- Conciencia social y crítica sobre la educación y los vínculos sociales.
- Desarrollo personal y emocional para entender esta profesión en términos de cuidado, afecto y responsabilidad.
- Personas especialmente sensibles que puedan captar e interpretar los intereses y necesidades de los niños.
- Que puedan transmitir tranquilidad, seguridad y saber mantener la calma en momentos de más actividad y demanda.
- Que ofrezcan una imagen de infancia muy respetuosa donde prevalezca la escucha.

Fase 6. Valoración y toma de decisiones

En algunos casos, se suelen pedir referencias a las escuelas donde han prestado su servicio anteriormente, respetando siempre la confidencialidad de la información. El candidato debe responder de manera eficiente al perfil solicitado.

Fase 7. Contratación

En la fase de contratación, al candidato se le comunica la decisión, teniéndose en cuenta todas las acciones informativas contractuales, legales y de filosofía de la empresa, señalando el tipo de contrato, la jornada laboral... Es esencial que el candidato lea el contrato y acepte todas las condiciones.

Indicamos, a continuación, los tipos de contrato que actualmente se pueden aplicar en el colectivo de educación infantil, como queda recogido en los artículos del 23 al 30 del XII Convenio colectivo de centros de asistencia y educación infantil de 12 de julio de 2019, de la Dirección General de Trabajo.

- Contrato indefinido.
- Contrato Eventual.
- Contrato de interinidad.

- Contrato a tiempo parcial.
- Contrato en prácticas
- Contrato para la formación y el aprendizaje.
- Contrato de relevo
- Contratación de personas con discapacidad.

Queremos recoger en este apartado la subrogación del personal en el sector de asistencia y educación infantil, según el XII convenio en su artículo 31: “La subrogación convencional se aplicará cuando tenga lugar un cambio de contratista o de subcontratista, en una concreta actividad de las reguladas en el ámbito funcional del articulado del presente Convenio, en cualquier tipo de cliente, ya sea público o privado”.

Una de las grandes dificultades en las que se encuentran muchas escuelas infantiles ante un cambio de gestión es, precisamente, la subrogación del personal educativo. Educadoras y maestras que, encontrándose en el mismo espacio-ambiente, acompañadas en la mayoría de los casos por el resto de compañeras/os miembros del equipo y del equipo directivo, se hallan ante un cambio en la visión del niño, estilo de aprendizaje y respeto y cuidado por el ambiente debido a la alteración del proyecto educativo al salir la escuela a concurso público cada cuatro o cinco años.

¿Cómo podemos asegurar la continuidad de un proyecto en una escuela infantil cuando se sufren cambios en la escuela gestora, traslados de personal, variaciones de dirección y de políticas administrativas?

Fase 8. Incorporación

La incorporación es otro paso importante. Como se suele decir, la primera impresión es la que cuenta. El candidato ha de sentirse arropado y acompañado. Para ello se recomienda que en los modelos educativos se incorpore la figura de *mentoring*. El mentor es la persona que cuenta con dotes para trasladar y compartir el proyecto de su centro, con profesionales que se incorporan por primera vez a su centro educativo. Es el miembro del equipo docente que cuenta con más conocimientos, habilidades y experiencia del proyecto educativo de su

centro. Se encarga de guiar y orientar el desarrollo de las capacidades, competencias y actitudes del nuevo candidato. Es importante que cuente con grandes dotes y habilidades comunicativas (empatía y asertividad) para generar una relación de confianza. Es una persona que acompaña al recién incorporado, haciendo que se sienta cómodo en el centro y pueda conocer su funcionamiento y organización, así como generar vínculos con los demás. Un proceso de *mentoring* permite:

- Identificar las necesidades de cada sujeto que se incorpora nuevo al centro.
- Establecer encuentros y/o reuniones que permitan confrontar y revisar los progresos alcanzados.
- Realizar un seguimiento de práctica educativa antes de proceder a la tramitación de un contrato indefinido.

Fase 9. Formación

Interés por la formación continuada y la mejora profesional. La formación continuada es indispensable en nuestra profesión; por lo tanto, elegimos profesionales con deseo de formación. Personas que quieran ir más allá, curiosas y con ganas de aprender.

Fase 10. Seguimiento

La finalidad del seguimiento radica en el conocimiento del rendimiento y adaptación del candidato y la obtención del valioso *feedback* por parte del mismo.

Capítulo IV. Visión Micropolítica. La flor deviene fruto cuando interacciona.

1. Introducción

“Si no se concibe el Centro como una unidad integrada por preocupaciones comunes y esfuerzos compartidos, será difícil abordar la reflexión colegiada sobre el funcionamiento del Centro. En el mejor de los casos, cada uno se preocupará de su intervención particular. Pero, algunas veces, el éxito individual es precisamente el obstáculo mayor para el éxito colectivo”. Santos Guerra(1995, pág. 14).

El estado de alarma decretado el 14 de marzo del 2020 en nuestro país a consecuencia de la pandemia por el virus COVID-19 ha llevado a todos los ciudadanos a un estado de confinamiento de más de 40 días, donde cada individuo se ha visto obligado a desarrollar su labor desde casa a través de plataformas de teletrabajo. Esta situación de trabajo aislado y la limitación de poder relacionarnos con nuestros seres queridos, amigos, compañeros..., durante más de 50 días nos llevan a la reflexión de la necesidad de relacionarnos y de desarrollar un trabajo compartido frente a un trabajo individualizado. Se barajan diversos planteamientos para abordar el regreso a las aulas en el próximo curso escolar 2020-2021. Una de las propuestas según indica la actual ministra de educación Celaá:

Vamos a un curso bien organizado, bien planificado y cuyo principio es la presencialidad”, ha afirmado la ministra, que ha explicado que, por este motivo, se ha pedido a los centros educativos que “optimicen sus espacios “más allá de las aulas, y que incorporen para la función educativa lugares como la biblioteca, el comedor o el aula de usos múltiples. García (2020).

2. Formación preparatoria, permanente y en red para el personal docente

En el siguiente apartado abordamos la importancia de la formación inicial y permanente del profesorado en el primer ciclo de educación infantil. Un equipo que desarrolla su labor profesional en un centro educativo de primer ciclo de educación infantil que manifiesta de manera constante y continua un interés y una necesidad por re- aprender, re- investigar, re-descubrir y re-orientar su acción y su práctica educativa, será un equipo eficaz y eficiente en el desempeño de su labor educativa.

2.1 Formación preparatoria dirigida a la figura de dirección

Barnes (1997) nos compara la forma tan diferente de crear un atleta de éxito y un líder:

En el mundo del deporte, cuando se descubre a un atleta potencial se le entrena, se invierte mucho dinero en su preparación y se le proporcionan medios para su mantenimiento. Al principio, la participación en competiciones no tiene por objeto ganar medallas, sino adquirir destrezas, aprender estrategias, medir sus propias capacidades. En el mundo de las organizaciones, la gerencia localiza al talento que promete sacar adelante resultados de éxito y, sin preparación previa, lo arroja a ejecutar tareas difíciles, da un paso atrás y espera a ver qué sucede. Los pocos supervivientes que no se queman deben tener verdadera madera de líderes, además de ser unos cínicos (pág. 125).

Una de las exigencias básicas de cualquier corriente innovadora en el campo educativo será reformular las ofertas formativas para los equipos directivos y enfocarlas a las necesidades e intereses que demandan los centros educativos de primer ciclo de educación infantil, teniendo en cuenta que cada centro tiene unas peculiaridades propias. Reorientando los programas formativos, ofreciendo una sólida y tecnicada cualificación que les permita conocer-dominar herramientas que faciliten su función. Proponiendo un diseño que conste de una sucesión planificada de actuaciones formativas, con etapas progresivas de experimentación y certificación, y focalizando los aspectos culturales y estructurales de cada organización y la convivencia social, entre otras prácticas. Generando el fomento

del liderazgo compartido, tanto en función del sistema socioeducativo de referencia como del funcionamiento interno de las organizaciones.

Por todo ello, y para desarrollar competencias cada vez más complejas en sus líderes, las organizaciones crean e incorporan métodos de formación que se sustentan en principios educativos de orientación, tutoría y acompañamiento, y que pueden responder de una manera más eficaz y eficiente a sus requerimientos. Es necesario experimentar y disponer del talento adecuado para que vaya desarrollándose durante el proceso. Dentro de estos métodos, destacamos la técnica activa y demostrativa denominada *benchmarking* o análisis de buenas prácticas. Es una herramienta dirigida a la acción o cambio, que implica aprendizaje, gestión del conocimiento y adaptación de prácticas excelentes (Harrington, 1996). Se concibe como un proceso sistemático, ordenado, fiable y continuo para evaluar comparativamente las buenas prácticas de diferentes organizaciones en temas como el del liderazgo. Consiste en tomar parámetros de comparación o *benchmarks* de aquellas organizaciones que evidencian las mejores prácticas sobre el área del liderazgo, con el propósito de transferir el conocimiento adquirido y su aplicación. Los pasos a seguir en un proceso de *benchmarking* extenso y no únicamente diagnóstico, serían los siguientes (Intxaurburu et al, 2007): planificación (identificación del área a comparar y de las organizaciones con buenas prácticas, así como del método de recogida de datos), análisis del desempeño actual y futuro de nuestra organización, integración de los datos obtenidos en el contexto organizativo de referencia, acción (diseño de un plan de mejora, ejecución del plan e implementación de los cambios) y maduración (verificación de la continuidad). Este mecanismo, sin embargo, no garantiza totalmente la adaptabilidad que sería necesaria para el desarrollo del liderazgo y sus características culturales, ya que los líderes tienen maneras diferentes de ser y de actuar, en función de las organizaciones donde se integran y el contexto que las rodea.

2.2 Formación dirigida al equipo educativo

“La formación del profesorado sigue teniendo el honor de ser uno de los problemas más graves y, al mismo tiempo, la mejor solución en educación”. Fullan (2007, pág. 23)

Hay muchos factores importantes a tener en cuenta en la formación de un educador: los periodos en los cuales los docentes se educan e ingresan a la profesión, los sistemas de valores y las tendencias educativas dominantes que coinciden con esos períodos, la etapa de la vida y de la carrera en que se encuentra el docente y el efecto que esto tiene sobre su confianza en su propia capacidad educativa, su sentido del realismo y sus actitudes hacia el cambio.

La investigación en cualquier campo puede ser peligrosa si no se es un profesional reflexivo y no indaga sobre lo que funciona y lo que no, o lo que viene después. Y puede ser drásticamente limitada si los profesionales no cuentan con el tiempo necesario para pensar y profundizar y mejorar su especialidad. Y eso, si es que se les da algo de tiempo y no tienen que invertir casi todo el tiempo del que disponen en implementar políticas externas. Los maestros finlandeses pasan menos tiempo en la clase cada semana que los profesores de cualquier otro país desarrollado. Tienen tiempo para indagar en lo que están haciendo. Según Colen (2001), señala que:

La formación en centros permite y facilita realizar un aprendizaje desde dentro. Es la interiorización del proceso de formación, con una mayor descentralización y con un control autónomo por parte del colectivo. Pero esta formación desde dentro, supone también una cultura en el centro de constante indagación, colaborativa, de comprensión y de unos mínimos acuerdos para el desarrollo individual y colectivo de la organización escolar. (...) La participación del profesorado en el proceso de formación, la descentralización y el ejercicio de la autonomía son el núcleo fundamental de la formación de los centros (pág. 19).

A su vez, Albertín Lasaosa y Zufiaurre Goikoetxea (2006) nos hablan de la importancia enfocar la formación como practica de innovación pedagógica:

Gestionar mediante un equipo de trabajo la formación permite redefinir los cursos de formación y que estos permitan la investigación e innovación creativa en las escuelas, generando propuestas que construyan un proyecto pedagógico vivo y en común; internalizar su gestión permite la escucha de las demandas y necesidades de las propias escuelas infantiles y todos sus participantes: directoras, maestros y maestras, niños y niñas, familias, personal no docente... Esto es posible enfocando la formación como práctica de innovación pedagógica mediante grupos de trabajo, realizando “investigación-acción” y “seguimiento en escuela” de las propuestas, encaminados a transformar su realidad. (pág. 32).

Según Rinaldi (2009) nos habla de la importancia de encontrar el verdadero significado de la formación del profesorado, donde prevalezca ante todo la actitud de investigación como búsqueda de la realidad que surge de la interacción de la maestra con los niños y niñas.

Es el estudio, la reflexión, la duda, la inseguridad, la documentación y la educación... Actualizar como medio para el cambio, tener algo siempre nuevo para poder interactuar con los niños. Actualizar como un derecho que tienen los educadores y que siempre debe estar presente en las instituciones escolares. Es un derecho de la persona y del grupo que trabaja juntos. Al mismo tiempo, también es un derecho del niño. El niño tiene que tener un educador que sea competente, capaz de entrar en una relación de escucha activa por las dos partes, capaz de actualizarse y observar con mucha atención los cambios de la realidad donde están los niños (págs. 71-72).

El XII Convenio colectivo de centros de asistencia y educación infantil de 12 de julio de 2019, de la Dirección General de Trabajo, en su artículo 59, Complemento de desarrollo, estipula lo siguiente:

“Con el objetivo de fomentar la iniciativa de los trabajadores en la mejora de su formación y calidad en la prestación de los servicios, así como servir de estímulo a su propio desarrollo profesional y económico, el trabajador devengará un complemento por la formación y conocimientos adquiridos en un periodo de tres años, siempre que dicha formación sea organizada por la empresa o expresamente autorizada por la misma”.

“(…) El trabajador tendrá derecho a la percepción del mencionado complemento siempre que acredite la realización, en los tres años anteriores, de:

- Grupo I y directivos temporales: 60 horas de formación
- Grupo II: 45 horas de formación
- Grupo III: 18 horas de formación

Si en los periodos de referencia el trabajador realiza más horas de las establecidas, éstas se convalidarán, teniendo como límite el 50% de las horas correspondientes al periodo siguiente”.

2.3 Formación inicial

Tanto los formadores de formación reglada (Grado superior en educación infantil o grado de maestro en infantil) como los de la no reglada, al tener a su cargo a cierto número de niños/as de cero a tres años, detentan una gran responsabilidad.

En un momento donde asoma una atmosfera de cambio educativo, se podría plantear organizar la carrera docente de manera gradual, rompiendo con modelos unidireccionales, con programas excesivamente normativos y alejados de los contextos, las experiencias y los conocimientos personales de los alumnos, en quienes pueden influir con sus juicios, valores, creencias, preocupaciones, etc.

De acuerdo con Imbernón (2007, pág. 25) en su crítica a los programas formativos dirigidos al profesorado en formato receta “han dejado de tener sentido en favor de una consideración de las situaciones a las que hacemos frente en la práctica como únicas, contextualizadas y fruto de un conjunto de relaciones específicas que sólo se dan en ese contexto”.

Abogar por la utilización de la investigación biográfico-narrativa como estrategia reflexiva y formativa dentro de la formación de docentes, permite conectar el conocimiento profesional y el personal y articular los procesos formativos desde la perspectiva del futuro profesional de la educación infantil. Recoger los testimonios de los futuros docentes, nos ofrece como indica Contreras

(2010, págs. 61-82) “un tipo de aprendizaje que nos implique subjetivamente y no se desvincule de lo que se ha vivido”. Y es bajo estas premisas donde la investigación biográfico-narrativa, como herramienta de formación, cobra sentido.

Estamos formando a futuros profesionales de la educación infantil. Para ello, es necesario diseñar programas formativos que ofrezcan mayores competencias pedagógicas, que permitan conocer y reflexionar sobre las necesidades y características de los niños/as, de los profesionales y de las familias que habitan los centros educativos y el conocimiento de las escuelas o instituciones donde desarrollarán su labor.

Como afirman Zabalza Beraza y Zabalza Cerdeiriña (2011, pág. 106), “sólo los programas de calidad consiguen preparar bien a los futuros profesionales de forma que su ejercicio profesional obtenga altos niveles de eficacia en el desarrollo y el aprendizaje de los niños que se les encomiendan”.

Por último, queremos hacer un llamamiento por y para la defensa y el reconocimiento social, cultural y político que merece la formación profesional en nuestro país, así como solicitamos una profunda y rigurosa revisión de los centros que imparten esta etapa formativa reglada, la cual no puede quedar en manos de “chiringuitos”, entiéndase por aquellos centros no institucionalizados, que reciben el nombre de academia o centro de preparación de oposiciones. La formación profesional, en el sistema educativo, comprende un conjunto de ciclos formativos con una organización modular, de duración variable y contenidos teórico-prácticos adecuados a los diversos campos profesionales. El currículo de estas enseñanzas se ajustará a las exigencias derivadas del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.

En la actualidad, los programas formativos de grado superior de educación infantil que ofrecen los institutos madrileños cuentan con un mayor acercamiento a la realidad educativa que los presentados por la mayoría de las facultades y escuelas universitarias de educación en la ciudad de Madrid. Los futuros profesionales adquieren competencias laborales que les habilitan y capacitan para el desarrollo de su labor profesional en centros de formación reglada y no reglada

de primer ciclo de educación infantil. El ciclo formativo de educación infantil cuenta con una gran demanda por parte de la población.

El perfil del alumnado que ingresa en los centros de grado superior cuenta con una media de edad entre los dieciocho y veinticinco años, mayoritariamente de sexo femenino. Procedentes de cursar estudios de bachillerato, universitarios u otros ciclos y/o de desempeñar otros perfiles profesionales. Al obtener la titulación de grado superior, la mayoría optan por continuar sus estudios en magisterio infantil u otras ramas como psicología, pedagogía o trabajo social.

2.4 Formación permanente del profesorado

Partimos de una premisa muy clara en torno a la consecuencia de una escuela eficaz. Las escuelas no mejorarán a menos que el profesorado se actualice. La formación permanente del profesorado es la base del desarrollo de una escuela. Aunque el profesorado pueda poner al día su práctica docente de manera individual, deben ofrecerse desde los centros educativos numerosas oportunidades para que nuestro profesorado aprenda en y desde la colectividad.

Si se pretende que la escuela sea una "comunidad que aprende", debemos partir del diseño de proyectos compartidos donde el equipo formado por cada miembro que conforma una colectividad mantenga una visión, enfoque, principios, líneas... pedagógicas, que nos permitan alcanzar objetivos comunes y compartidos. Una comunidad que aprende es una comunidad que se mantiene viva, reflexiva... Para ello, no solo debe cumplirse burocráticamente con el diseño de un proyecto educativo donde el papel lo sostiene todo, o una formación donde el máximo objetivo es el reconocimiento de créditos, o el cumplimiento de las horas de formación recogidas según convenio. Alejarnos de estos intereses burocráticos nos permite aproximarnos a una visión compartida y ofertar una formación de calidad que cubra los intereses y necesidades de todos sus miembros. Recibir una formación en el ámbito, especialidad o área que decida el equipo, será un apoyo para ir introduciendo paulatinamente cambios y mejoras en su práctica educativa.

Si, por el contrario, la formación es impuesta desde la administración, gerencia, dirección..., el cambio no se producirá de la misma manera.

Es importante delimitar en el equipo la formación que necesitamos para “nuestro” desarrollo profesional y que nos permita poner en práctica los nuevos conocimientos y habilidades adquiridos en y desde la colectividad. Su estructura influye mucho en las posibilidades de que los profesores puedan aprender unos de otros. Además, la cultura organizativa de la escuela guarda una relación directa e indirecta con la frecuencia en que el profesorado comparte sus ideas, sus éxitos y sus dificultades.

Estos momentos de encuentro, tan limitados en la jornada laboral, deben ser “cuidados”, realizando, en la medida de lo posible, un reparto equitativo de las horas establecidas para formación y las destinadas a indagar, reflexionar, y adaptar nuestra práctica educativa y lo que acontece en la vida comunitaria de nuestro centro educativo. Por este motivo, es importante disponer de una adecuada cultura organizativa, recogiendo las horas destinadas a formación a lo largo del curso escolar.

Para concluir, creo que llegará el momento de reconocer la importancia de acercarnos a la realidad de las escuelas y acompañar en un proceso constructivo, desde el respeto hacia el profesional de la educación infantil y su labor. No se trata de una devolución, sino de escuchar la necesidad de cada individuo... Cada sujeto, puede diseñar su propio objetivo, delimitar su papel o rol en la escuela, dejar su huella, su impronta. . ., favoreciendo su implicación, su compromiso, su motivación..., dentro de un Equipo.

Para llevar a cabo este postulado, contamos con el método de desarrollo personal y profesional *coaching*, que se concibe como una experiencia formativa sustentada en la confianza mutua entre tutor y tutorando, utilizando técnicas emocionales basadas en la confianza profunda. Es esa función en la que la relación entre *coach* y *coachee* (así se llama al orientado) sea tal que el primero genere una total confianza en el segundo, y que el segundo consiga, a través de ésta, descubrir todo su potencial personal, social y profesional. Es decir, *coach* es aquel profesional

capaz de ayudar al orientado a realizar una profunda revisión, interna y externa, de su personalidad, de su competencia social y de su capacidad profesional, para que consiga, en un relativo espacio de tiempo, un cambio sustancial en su vida.

En resumen, tenemos que partir de una escucha activa, sincera, y constructiva de lo que necesita cada miembro. Desde su propia escucha podemos empezar a Dialogar, Reflexionar y Construir en equipo.

2.5 Formación en red

Los programas de formación permanente surgen para ayudar a que las educadoras se desarrollen profesionalmente como enseñantes, además de como analistas del aprendizaje de los alumnos. Sentirse profesionales capacitados para acompañar y compartir conocimientos con otros compañeros de profesión de otros centros educativos del primer ciclo de educación infantil. Esto se consigue en grupo si, previamente, se dispone de:

- Sensibilidad ética para darnos cuenta de lo que nos falta.
- Coraje moral para atreverse a pedirlo.
- Interés por conocer experiencias y conocimientos de otros colegas.

Asimismo, sirven para generar una comunidad de debate y de acción con otros profesores y otras personas afectadas que comparten el compromiso ético de mejorar la Imagen de Infancia. Para ello, las comunidades de práctica entre el profesorado son una buena alternativa, ya que permitirán establecer intercambios mediante redes de diferentes comunidades de profesores y profesoras. Hoy en día no se puede hablar de educación del futuro sin hablar de la importancia de las redes educativas.

Las redes surgen de las relaciones entre personas, grupos e instituciones, como un mecanismo mediante el cual se van gestando alianzas y se generan espacios de intercambio dinámico, con objetivos claros y comunes.

Las comunidades de práctica son grupos de personas que comparten un interés, una problemática específica o, simplemente, una pasión sobre algún tema

particular, y que profundizan su conocimiento y experiencia en ese tema mediante la interacción con otras personas en forma continua y sostenida.

A continuación, recogemos sus principios básicos, cuya finalidad es informar y comunicar experiencias prácticas, compartiendo aprendizajes basados en la reflexión compartida.

- El éxito propio es el éxito de los demás, y solo la colaboración y la participación activa permitirán resolver los problemas comunes.
- Los componentes se ayudan mutuamente para resolver un problema o avanzar en una idea o proyecto.
- Ha de existir una coordinación que desempeñe un rol de facilitador para cohesionarse y establecer relaciones de confianza.
- Todos se sienten reconocidos.

Las redes educativas entre el profesorado pueden alcanzar sus objetivos dando respuesta a sus problemas y demandas generando relaciones democráticas entre actores educativos y sociales que pertenecen a una colectividad. Esto se consigue con un funcionamiento estratégico que lo vincule y relacione y lejos de sistemas organizativos rígidos.

Las redes han de estar bien abiertas. En el futuro, la innovación educativa y la formación del profesorado tendrán lugar en estos grupos de personas que se intercambiarán propuestas, debates, experiencias, documentación, etc., a través de encuentros presenciales o a través de redes virtuales que nos permitan conectarnos con profesionales de otras comunidades y países y que posibilitarán que la educación cuente con una mayor democracia y equidad. Hemos de ser conscientes de que nos enfrentamos a un reto que no es fácil. Pretendemos romper una serie de barreras de incomunicación que se han ido construyendo históricamente para beneficio de unos y perjuicio de otros.

Estas interacciones y redes podemos proyectarlas en las que pueden llevarse a cabo con los niños/as en su relación con el entorno urbano. La Carta de la Ciudad Educadora recoge en su principio 1: “Los niños y las niñas tienen el derecho de

disfrutar, en condiciones de libertad e igualdad, de los medios y oportunidades de formación, entretenimiento y desarrollo personal que la propia ciudad ofrece”.

A modo de ejemplo, citaremos dos experiencias que han llevado a cabo en Ciudades como Pamplona “Salidas por el barrio” y “Paso a Paso” desde el Patronato Municipal de Educación Infantil de Granada.

Por último, comentar a modo de ejemplo las Jornada de intercambio de experiencias, que tuvieron lugar el pasado 15 y 16 de junio del 2017 en la nave Boetticher en el distrito de Villaverde (Madrid). Las jornadas fueron organizadas por el equipo de asesoras técnicas pertenecientes al área de Familias, Igualdad y Bienestar Social del Ayuntamiento de Madrid durante el curso 2017/2018. Las acciones sobre las que a continuación se informa, se han dirigido a los equipos educativos del conjunto de las escuelas infantiles que conforman la Red municipal, con los siguientes objetivos:

- Potenciar la idea de red, ofreciendo una muestra de las prácticas educativas que se están desarrollando en las escuelas infantiles municipales.
- Favorecer el crecimiento profesional de los equipos educativos a partir del conocimiento y el intercambio de experiencias educativas con otros profesionales.

Para desarrollar estos objetivos, cada escuela presentó su experiencia educativa más significativa del curso académico 2017-2018, en un formato ligero y dinámico. La asistencia fue mayoritaria en las dos jornadas organizadas, aproximadamente 900 educadores/as, pertenecientes a las cincuenta y seis escuelas, aunque fueron cuarenta y ocho las que expusieron una experiencia.



Ilustración 3

Jornadas de trabajo 18 de noviembre del 2017

La totalidad de los equipos educativos han valorado de manera especialmente satisfactoria estas actividades, al poder ofrecer la oportunidad a cada escuela de mostrar el proceso que el equipo educativo está llevando a cabo y, a la vez, conocer los de otros centros. Se considera muy valiosa la posibilidad que abre este tipo de encuentro para, posteriormente, visitar, intercambiar y compartir aquellas experiencias que han resultado más interesantes.

3. Espacio relacional de encuentros

Algunos autores señalan que cuantas más interacciones hay entre los miembros de un sistema, mayor es la simpatía en el grupo y más saludable es el ambiente. Llamamos a esto Conectividad o nexis, refiriéndonos a la cantidad de contactos, sean cara a cara, telefónicos o por correo electrónico, que hay entre los diferentes miembros de un grupo. Estos *nexis* suelen ser breves y focalizados. Son interacciones de calidad.

Generar espacios de encuentro donde se fomente el intercambio y la toma de decisiones grupales permite empoderar al colectivo y los hace sentirse protagonistas con su participación. A continuación, señalamos algunos aspectos que consideramos pueden ser los motivos que limitan el uso y el tiempo de espacios de encuentro en los centros de primer ciclo de educación infantil.

Hay centros donde circula mucha información, pero existe escasa comunicación, debido a la cantidad de proyectos en los que están involucrados. Solo disponen de tiempo para hablar de cómo se concretan los contenidos y actividades de esos proyectos, además de otras urgencias cotidianas y organizativas.

Otro de los motivos que hay que considerar es la distribución de la jornada de un profesional de la educación infantil: una media de cinco y seis horas es de atención directa a los niños/as de su aula. Durante este tiempo el niño/a se encuentra rodeado de sus iguales, pero el docente permanece durante mucho tiempo aislado y exento de comunicación con sus colegas, frente a la distribución horaria de docentes de niveles superiores, quienes disponen de más tiempo compartido con sus otros/as compañeros/as. Esta puede ser una limitación que hace olvidar los planteamientos globales, los intereses comunes, las exigencias de coordinación, la perspectiva altruista, el éxito colectivo frente a los intereses particulares. . .

Otra de las causas que podemos encontrar en la mayoría de las escuelas infantiles, son los diferentes tipos de reuniones, comisiones y entrevistas, que presentamos a continuación en las siguientes tablas:

Modelo de Reuniones, tutorías y entrevistas.

REUNIONES

Denominación	Objeto	Frecuencia	Participantes
De nivel	<ul style="list-style-type: none"> • Debatir sobre temas pedagógicos, organizativos en cuanto a: aula, tiempos, espacios, ambientes. . . • Dialogar sobre diferentes aspectos de la educación, de las necesidades de las criaturas, para unificar criterios, planificar actividades generales. • Programar las actividades, el trabajo de aula, el trabajo con las familias, hacer un seguimiento de la programación, etc. • Revisar el contenido de las reuniones trimestrales, las unidades de programación. 	Semanal Quincenal Mensual	Tutores Coordinadores de nivel
Claustro / de Equipo	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre el funcionamiento del Centro como unidad de planificación, coordinación, intervención, evaluación y cambio. • Programar eventos y salidas, revisar la práctica educativa, analizar los instrumentos y técnicas de evaluación, profundizar sobre el proyecto educativo del centro, planificar las actividades del centro, tomar decisiones relativas a metodología y estrategias educativas, discutir temas. • Unificar criterios, formación, elaboración de documentos del centro, etc... 	Semanal Mensual Trimestral	Equipo educativo y directivo
Coordinación pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Recabar opiniones o decisiones del nivel y exponerlos. • Informar a sus compañeros y compañeras de nivel de los acuerdos alcanzados. 	Semanal Quincenal	Coordinadores de nivel Equipo directivo
Equipo directivo	<ul style="list-style-type: none"> • Tomar decisiones del centro, como distribución del profesorado y alumnado en grupos, resolución de conflictos, elaboración de plan de trabajo con reparto de tareas. 	Mensual	Dirección-Secretaría Coordinadores de trabajo
Comisiones de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • Planificar y diseñar actividades de manera puntual y adaptadas a todos los niveles, respetando sus necesidades: recursos didácticos, elaboración de decoración, organización de fiestas y eventos, comisión de ahorro energético, fotografía. 	Mensual-Trimestral	Educador/a de cada nivel Familias
Pareja educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar, reflexionar y planificar sobre trabajo de aula, confrontar los distintos puntos de vista, intercambio de información, elaboración de guías de observación, preparación de tutorías o entrevistas, realización de informes... 	Semanal-Quincenal	Tutoras aula

Equipo de Atención Temprana (EAT)	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar actuaciones preventivas de la aparición de trastornos y del agravamiento de discapacidades. • Detectar y atender los problemas de desarrollo en los primeros años de vida, determinando las necesidades educativas especiales. Centran su atención en la dimensión preventiva y de intervención temprana, a través de la identificación de situaciones y circunstancias de riesgo o desventaja, anticipándose a la aparición de problemas o descubrir casos tempranamente y facilitar una intervención adecuada. 	Mensual-Trimestral	Tutores Equipo directivo Orientadores
TUTORIAS- ENTREVISTAS			
Denominación	Objeto	Frecuencia	Participantes
Familias	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir con las familias el desarrollo individual de su hijo/a. • Asesorar en todas aquellas dudas que puedan surgir 	Trimestral-Anual	Equipo educativo Familias
Equipo educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Planificar y temporalizar el trabajo. • Debatir las propuestas y/o dificultades de cada nivel. 	Mensual-Anual	Educadoras-maestras Equipo directivo
Equipo de Atención Temprana (EAT)	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar las oportunas adaptaciones curriculares de ACNEES y el establecimiento de criterios y pautas de intervención. • Decidir, coordinar el trabajo del equipo, preparar reuniones, esbozar los guiones para la elaboración de documentos, evaluar los procesos, etc. 	Semanal -Mensual	Tutor Orientador
Profesorado de inglés	<ul style="list-style-type: none"> • Unificar criterios y líneas de trabajo, proponer actividades, hacer un seguimiento y evaluación del proyecto y sugerir propuestas de mejora. 	Semanal-Quincenal	Tutor <i>Teacher</i>
Personal no docente	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar un seguimiento y posterior evaluación, así como conocer sus necesidades personales y laborales. 	Mensual Trimestral	Personal no docente Equipo directivo

Tabla 2 - Modelo de Reuniones, tutorías y entrevistas.

Hemos procedido a diferenciar entre reuniones y entrevistas y tutorías por considerar que las primeras se llevan a cabo desde la colectividad y las segundas mantienen un carácter más individualizado y personalizado.

Siguiendo el convenio de educadoras infantiles de la comunidad de Madrid, el tiempo destinado a estos espacios y momentos de encuentros queda limitado generalmente a dos-tres horas semanales. Además de los recogidos en las tablas, también tiene que reservarse un tiempo para trabajo personal, destinado, principalmente, a la descarga de fotos, realización de paneles, documentación, lectura de documentos, revisión de material, mejoras de aula y zonas comunes, limpieza de patios, preparación de encuentros nivelares...

Teniendo en cuenta la diversidad de encuentros y esta limitación temporal, solo nos queda plantearnos los siguientes interrogantes:

- ¿Son eficientes este tipo de encuentros? ¿Necesitamos otra organización y/o distribución de las reuniones? ¿Cómo podemos disponer de suficiente espacio y tiempo físico para reunirse?
- ¿Se precisan más encuentros donde participe toda la comunidad educativa para alcanzar un liderazgo compartido? ¿Qué tiempos nos quedan para dialogar en equipo? ¿Esta ausencia a qué se debe? ¿Interesa en un centro que el equipo se reúna con frecuencia a dialogar, reflexionar y analizar?

Generalmente, estos momentos se destinan a planificación, organización de centro, preparación del aula, reuniones con las familias, reuniones con el equipo educativo, seminarios, cursos, realización de programaciones, tutorías, informes, fiestas, etc., pero...

- ¿Hay lugar para los reconocimientos, las felicitaciones y los agradecimientos? ¿Hay momentos para expresar angustias? ¿Hay espacios para hablar de cómo se sienten los docentes haciendo lo que hacen?
- ¿Cómo nos hablamos? ¿Cómo nos miramos? ¿Lo hacemos con buenos ojos? ¿Cómo establecemos complicidades entre nosotros y nos cuidamos?
- ¿Cómo se aborda un problema? ¿Le damos vueltas y más vueltas y lo hacemos más grande o, por el contrario, buscamos soluciones que, además, en otros momentos han sido exitosas?

- ¿Todo aquello que circula por debajo de las mesas no se percibe o no se explicita?

No podemos mirar hacia otro lado. No podemos infantilizar las relaciones entre adultos o colocarlas en lugares donde perdemos la objetividad. Tenemos que ser capaces de establecer conexiones respetuosas y amorosas; proporcionar la escucha, ayuda y el acompañamiento adecuado sin caer en la sobreprotección y el amiguismo.

Una alternativa a esta situación es promover desde los propios equipos la distribución, organización y planificación de estos entornos de trabajo, que inviten a sus miembros a expresar y manifestar sus propias emociones e inquietudes.

La frecuencia de las reuniones de equipo favorece el conocimiento de las dinámicas y puesta en práctica de herramientas y estrategias para resolver los conflictos a través de la confrontación, el diálogo y el debate. La reflexión compartida desde el respeto, la asertividad, la empatía y la escucha activa mejora el clima y crea un ambiente de bienestar, relación y cohesión.

4. Proyecto educativo compartido

Al igual que hemos venido recogiendo a lo largo del presente este estudio, se hace de nuevo evidente la necesidad de implicar a todo los miembros de un equipo educativo en la toma de decisiones de un centro, así como en el aspecto que abordaremos en este apartado, el diseño del proyecto educativo. En caso contrario, nuestra emoción y nuestro sentimiento de sentirnos parte de un proyecto sea menor

Nos planteamos los siguientes interrogantes en relación al proyecto educativo de un centro:

- ¿Está actualizado?
- ¿Incide favorablemente en el aprendizaje del alumnado?
- ¿Es conocido adecuadamente por la comunidad educativa?
- ¿Ha sido diseñado por la comunidad educativa?
- ¿Se parte de la imagen de infancia de cada miembro?
- ¿En los centros nos encontramos visiones y metodologías unificadas?

- ¿El proyecto educativo de centro refleja su práctica educativa y la impronta de ese centro?
- ¿Los proyectos son una fundamentación teórica válida para todo tipo de centros educativos, independientemente de su contexto y del personal que lo habita?

Para poder dar respuestas a estos interrogantes, comenzamos con la siguiente definición sobre Proyecto Educativo de Centro que señalan Torres y Guzmán (2018):

Una herramienta de la gestión escolar que, en torno a la opción por determinados valores, intenciones y objetivos, orienta la acción, se conforma consensualmente a partir de un proceso colectivo de reflexión llevado adelante por los actores de la institución educativa, teniendo en cuenta el contexto en que se desempeñan. Se cristaliza en un conjunto coherente de operaciones y acciones que modifican una situación inicial insatisfactoria en una situación deseada. Culmina en la redacción y divulgación de un documento". (págs. 43-51).

Según establece la LOMCE en su artículo 74, "En el marco de lo establecido por las Administraciones educativas, los centros establecerán sus proyectos educativos, que deberán hacerse públicos con objeto de facilitar su conocimiento por el conjunto de la comunidad educativa. Asimismo, corresponde a las Administraciones educativas contribuir al desarrollo del currículo favoreciendo la elaboración de modelos abiertos de programación docente y de materiales didácticos que atiendan a las distintas necesidades de los alumnos y alumnas y del profesorado".

(...) "El proyecto educativo de los centros docentes con especialización curricular deberá incorporar los aspectos específicos que definan el carácter singular del centro" (LOMCE).

Siguiendo a Gordó i Aubanell (2010, pág. 125) "El futuro próximo comportará que los centros educativos sean liderados, de manera colaborativa y coordinada, gracias a redes funcionales de apoyo y estimulación mutua al servicio de la innovación. En estos escenarios el liderazgo ya no podrá ejercerse de forma única". Un proyecto de Misión Compartida que según Álvarez (2010, pág. 121)

“proporciona a la organización sentido de finalidad y orientación, explicita comportamientos deseables para los profesores y los alumnos, marca conductas y acciones recomendables para el bien común y crea cultura institucional de pertenencia a un estilo y forma de ser, de saber y de saber hacer en el mundo”.

Un proyecto educativo compartido, debe ser único y singular. El diseño, el desarrollo, la evaluación y la reelaboración continuada del Proyecto corre a cargo de los actores y agentes educativos de la institución escolar. La ética de los profesores ha de incluir una llamada a crear comunidad en torno a un proyecto educativo deseable, coherente y máximamente compartido. Que invite al trabajo común desde una reflexión conjunta, compartida y puedan alcanzarse acuerdos entre los miembros de la comunidad escolar. Somos conscientes de los beneficios que comparte esto, como señalan Argos González, Castro Zubizarreta, y Ezquerro Muñoz (2017, págs. 201-202) “nuestra experiencia constata que muchas de las disfunciones que se generan en relación con climas de aula inadecuados o con problemas de disciplinas individuales, se podrían haber mitigado sí, previamente, hubiera habido una reflexión y explicitación entre docentes, familias y alumnos”.

Pero también somos conscientes que se trata de un proceso complejo. Poder llegar a acuerdos, aportando iniciativas y removiendo obstáculos, permite que un centro cuente con un proyecto educativo compartido y diseñado por todos y cada uno de los miembros del equipo. Recogiendo la práctica educativa de aula, las necesidades e intereses de los sujetos, los espacios que colonizan y su constante interacción. Haciendo que cada miembro se sienta parte de ese centro, independientemente de su permanencia en la escuela, que se sienta comprometido en la elaboración y revisión, haciendo su mejor aportación a la construcción de una comunidad educativa abierta, deliberativa y cohesionada. Que el paso por una escuela recoja la huella e impronta de todo el personal que habita en ella y permita a los nuevos miembros sentirse parte de la organización sin tener que desprenderse de su trayectoria e identidad profesional. Generando una actitud positiva, receptiva y reflexiva ante nuevos acontecimientos y propuestas que puedan surgir de otros miembros del equipo.

Para ello, es necesario que exista una cultura de la organización, como una forma peculiar de vivir, de trabajar, de pensar y de expresarse de sus miembros: consolidar nuestro proyecto.

4.1 Diseño, elaboración y seguimiento

El Real Decreto 82/1996, de 26 de enero recoge en el artículo 48, “que la elaboración del proyecto educativo corresponde al equipo directivo según las directrices acordadas por el consejo escolar y las propuestas realizadas por el claustro y los equipos de ciclo y será aprobado y evaluado por el consejo escolar”. Para la elaboración del proyecto educativo se deberá tener en cuenta las características del entorno escolar y las necesidades específicas de los alumnos, y recogerá los objetivos, prioridades y procedimientos de actuación. Incluirá:

- a) La organización general del centro.
- b) La adecuación de los objetivos generales de las etapas que se imparten en el centro.
- c) El reglamento de régimen interior.
- d) Los medios previstos para facilitar e impulsar la colaboración entre los distintos sectores de la comunidad educativa.
- e) Las decisiones sobre la coordinación con los servicios sociales y educativos del municipio y las relaciones previstas con otras instituciones, para la mejor consecución de los fines establecidos.
- f) Las condiciones en las que podrán estar representados los alumnos con voz, pero sin voto, en el consejo escolar del centro.

Resulta fundamental, para una organización educativa, el aprendizaje que se produce entre todos sus miembros cuando se afronta la tarea de elaborar de forma conjunta un proyecto común. El propio proceso de elaboración del proyecto tendrá, según Rubiol Capdevila (2007, pág. 118) dos efectos significativos: “El mismo proceso de elaboración será una herramienta de transformación organizacional potente; y tendremos una identidad estratégica. No se trata de poseer la mejor o la definitiva sino que, precisamente, lo más importante es tener una”. Sin estrategia, no hay camino; sin camino, cualquier proyecto será estéril.

Encontramos una gran diversidad de agentes encargados de diseñar proyectos educativos para presentar a los concursos de adjudicación de escuelas infantiles de titularidad pública para su gestión por parte de empresas o cooperativas. La mayoría de los proyectos educativos de las escuelas infantiles son elaborados por el equipo directivo o por el equipo de socios que conforma una cooperativa. También nos encontramos expertos en la organización, gestión y planificación de centros educativos, que son contratados, generalmente, de manera temporal y ocasional para el diseño de estos proyectos.

La administración educativa tiene un papel fundamental en la evaluación de los proyectos educativos de centro, en el marco de un sistema de autonomía y corresponsabilidad. Así, “resulta necesario que, desde la administración, se planteen fórmulas que puedan certificar la calidad de cada Proyecto educativo de centro. Una certificación no basada exclusivamente en la observación de los procesos organizativos sino, sobre todo, en análisis rigurosos del trabajo del aula y en cada una de las tareas propias del profesorado” Aymerich Balagueró, Lloró Lacalle, & Roca i Casas (2011, pág. 151) y la evaluación de las prácticas del aula debe ser el indicador fundamental para certificar la bondad y la calidad de un proyecto educativo y el merecimiento de su continuidad. El proyecto educativo debería ser abierto y revisado por toda la comunidad educativa.

Por último, y como introducción al siguiente capítulo, señalamos que uno de los muchos factores internos que dificultan y convierten en extremadamente frágiles los procesos educativos es el "*modelo archipiélago*", en el que trabajan los profesores y que genera la ausencia de proyecto común que provea de coherencia a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cada profesor vive encerrado en la pequeña isla de su aula y los escasos contactos programados para coordinar los procesos adolecen de una excesiva burocratización no exenta de escepticismo. En este contexto cualquier cambio inducido desde fuera o desde el propio centro está llamado al fracaso. También hay que citar que hay excelentes educadores y equipos docentes que se nutren de muchas pedagogías a la vez, tomando un poco de aquí y de allí; así ensamblan su proyecto educativo y su intervención en el aula. Asimismo, ocurre que muchos educadores son críticos por

intuición, aunque no dispongan —ni se lo proponen— de un discurso muy reflexionado y articulado.

5. El aislamiento del profesor en el aula

“Los profesores trabajan siempre en forma de archipiélago, cada uno en el espacio aislado de su aula o laboratorio lejos de la mirada de sus colegas y directivos. Este trabajo solitario necesita estructuras ágiles y flexibles que les faciliten la reflexión y la toma de decisiones compartidas en diferentes ámbitos según las necesidades del alumnado y del propio docente”. Álvarez (2010, pág. 283)

Las escuelas son vistas como organizaciones fragmentadas, compartimentadas, donde los profesores con su alumnado están separados unos de otros mediante tabiques físicos y mentales, a modo de “celdas” “hueveras” ...Esta separación estructural hace que los miembros de la comunidad educativa, asuman conductas y hábitos de trabajo en los que prima el individualismo, o que actúen como células aisladas unas de otras, con mayor o menor autonomía, lo que se denomina “celularismo escolar” o “funcionamiento celularista”.

A medida que vamos ascendiendo de nivel o etapa educativa, desde la educación infantil hacia primaria secundaria y superior, nos encontramos con una cultura de individualización cada vez mayor, que se transmite en la propia formación de los maestros, que la han vivido inevitablemente en su propia biografía como alumnos. Posible consecuencia *del* “sistema de producción en serie”, heredero de planteamientos funcionalistas, donde docentes aislados enseñaban programas fijos a grupos de niños *separados por edades*, concedido de una manera disciplinar y de control de masas. La enseñanza ha sido, tradicionalmente, una actividad aislada que se prolonga en la continuidad de rutinas cotidianas que no alimentan el crecimiento de la escuela como colectividad.

El equipo docente comparte la escuela con los niños y niñas y también con sus familias, así como el personal no docente. Sin embargo, todavía como señala Perrenoud (2002, pág. 150), “la participación de los profesionales suele verse como una participación obligada, de ‘profesionales condenados a trabajar juntos’.

5.1 A nivel arquitectónico

Encontramos disciplinas diversas que han prestado especial atención a la experiencia del espacio en la infancia con acercamientos como es el caso de *La poética del espacio* (1957) o *La poética de la ensoñación* (1960) de Gaston Bachelard, nociones como la *topofilia* de Yi-Fu Tuan y la *proxemia* de Edward T. Hall (*La dimensión oculta*, 1966), o la síntesis de planteamientos epistemológicos del teórico de la arquitectura Christian Norberg-Schulz (*Existencia, espacio y arquitectura*, 1971), filósofos como de Henri Lefebvre (*La producción del espacio*, 1974) o la síntesis más reciente de Juhani Pallasmaa, (*La mano que piensa*, 2014), entre otros. Son planteamientos más cercanos al ámbito filosófico, como la fenomenología del espacio, y que conectan a su vez con los enfoques de ciencias como la psicología ambiental. Se añade el desarrollo de estudios provenientes de la neurociencia, que se trasladan al campo de la arquitectura con el objetivo de comprender los mecanismos internos relacionados con la percepción y experiencia del espacio.

El ‘modelo’ de arquitectura escolar hegemónico actualmente presenta cada vez más signos de agotamiento, concebido desde la eficacia productiva, no es capaz de responder con coherencia a la demanda de un espacio compartido; como se constata en base a las evidencias del trabajo realizado, el patrón predominante se recibe desde un descontento generalizado. Como señala Eslava (2019):

Los espacios educativos definidos desde lo asistencial, la arquitectura de mínimos, la simplicidad como criterio, no dan ya respuesta a muchas comunidades que se muestran inquietas”. No obstante, se siguen construyendo las mismas escuelas, los mismos pasillos, las mismas aulas o patios de cemento (...) perviven las mismas estructuras convencionales, tanto en propuestas de bajos recursos como en otras, disfrazadas de un falso lujo (pág. 32).

Así, el parque escolar, se encuentra todavía mayoritariamente definido en forma de estructuras funcionales de acceso a ‘aulas’ comprendidas como cajones estancos, organizadas como celdas y que favorecen una forma de trabajo “a puerta cerrada” y un trabajo aislado del docente, de forma que la arquitectura de la escuela llega a convertirse en una estructura que limita la comunicación y las

relaciones entre los miembros de conforman la comunidad educativa. Esa cultura del aislamiento hace vulnerable al profesorado ante los intereses políticos, económicos y sociales.

Analizando la estructura organizativa del espacio de la escuela, observamos que a medida que éste colabora en imponer una dinámica más autoritaria y de control, se dificulta la creación de una comunidad más democrática o de vínculo.

Crespo Comesaña y Lorenzo Moledo (2016) analizan en su investigación las conexiones y desarmonías entre la normativa de construcciones escolares y las finalidades del sistema educativo, en pos de una escuela más inclusiva. Nos situamos en línea con las autoras que afirman:

Creemos que la mirada sobre el edificio escolar debe ser más ambiciosa y abarcar también la idoneidad de espacios respecto de: la utilización de una metodología por proyectos, un enfoque de actuación de corte cooperativo, planteamientos organizativos por grupos heterogéneos, participación efectiva en diferentes propuestas y niveles de los agentes integrantes de la comunidad escolar, desarrollo de iniciativas de autonomía, participación de la escuela como agente dinamizador del entorno y procesos de extensión de la educación a la comunidad entre otros. (pág. 134)

5.2 A nivel pedagógico

Encontramos educadoras que no quieren abrir sus puertas al grupo y para los cuales el hecho de sentirse protegido en *su aula*, en tanto que espacio de confort y seguridad, hace que reaccionen con ciertas reticencias a la hora de sumarse al “derribar muros”. No obstante, es necesario diferenciar el problema del aislamiento de la individualidad del docente. Toda práctica profesional y personal necesita, en algún momento, una situación de análisis y reflexión que debe realizarse en soledad, que no debemos confundir con la *cultura del aislamiento*, aquellos patrones que favorecen un continuado “pensar y trabajar solos”. Se requiere romper con la tendencia defender territorios individuales, sintiéndonos como propietarios y únicos responsables de “los niños de mi aula”. Como señala, en

la profesión docente Estruch Tobella (2004, pág. 23), “se realiza en público, pero en solitario”. Este aislamiento presenta una doble consecuencia:

Por un lado, las grandes cosas que los docentes hacen o harían individualmente y que pasan inadvertidas. Muchos docentes sienten la necesidad de mejora, de cambio, de innovación...por este motivo, acuden a diversas fuentes bibliográficas o asisten a jornadas, congresos, cursos...que les invitan a disfrutar, sentir, conocer y descubrir buenas prácticas en educación infantil y defender una cultura de la infancia basada en el respeto y la escucha al niño/a. Al regresar a su centro se encuentran con grandes barreras, transformadas en muros físicos y mentales que le impiden contagiar al resto de un cambio o mejora de la práctica educativa. Son cuestiones de gran calado que se plantean en el día a día de las escuelas: ¿debemos aceptar el aislamiento al no encontrar el apoyo personal, profesional y metodológico en el resto de compañeros?

Y por otro lado, las cosas malas que se hacen y se dejan pasar sin corregir. Al abrir las aulas y vincularlas entre sí, en búsqueda de una excelencia educativa, no sólo fortalecemos la posibilidad de crear un proyecto compartido, sino que también se pueden detectar y evitar malas prácticas en educación infantil, la etapa educativa donde los niños son más vulnerables. Se trata de un motivo fundamental por el cual muchas escuelas infantiles tendrían que disponer de un diseño arquitectónico de espacios compartidos donde, en definitiva, toda la comunidad educativa pudiera tener acceso a una escuela democrática, libre y transparente.

5.3 A nivel relacional

Antes de tirar los muros físicos de nuestro territorio o espacio, debemos eliminar los muros mentales. Los muros de las escuelas recogen nuestras emociones, en tanto que espacios que se impregnan de nuestro ser, de nuestro estar, de nuestro sentir, de nuestro caminar. Creemos que una práctica social como la educativa necesita procesos de comunicación entre colegas, explicando qué sucede, qué se hace, qué no funciona y qué sí ha tenido éxito, etc. Se trata de un proceso que requiere la aceptación del otro, la inclusión de la diferencia desde el principio de diversidad. Bruce Joyce, “los individuos y los grupos de docentes y

directores, con o sin ayuda, deben ‘derribar los muros del aislamiento’ entre ellos y promover y respetar, al mismo tiempo, el desarrollo individual propio y de los demás”. Según Fullan & Hargreaves (2000), señalan que:

La cultura del aislamiento, o más bien la no participación institucional acaba introduciéndose en la rutina provocando el desencanto y la desilusión en la pasión por lo que se hace, y favoreciendo un tipo de sociedad egoísta, insolidaria y competitiva que el profesorado acaba introduciéndose en la rutina provocando el desencanto y la desilusión en la pasión por lo que se hace, y favoreciendo un tipo de sociedad egoísta, insolidaria y competitiva que el profesorado acaba transmitiendo. El compartir con otras dudas, contradicciones, problemas, éxitos, fracasos...es importante en la formación de las personas y en su desarrollo personal y profesional. (pág. 12).

La cultura del aislamiento en la profesión educativa ha hecho que se separe el compromiso del trabajo, beneficiando a quienes se comprometen poco y facilitando que en las instituciones educativas no se sea solidario y se establezcan luchas internas, que se generen aquellos patrones de trabajo, a veces egoístas y competitivos, que favorecen una atomización educativa, un continuado pensar y trabajar solos, compartimentar y hacer cosas “a mi manera” que lleva a una situación en ocasiones de “Sálvese quien pueda”. Lo que suponen en muchas ocasiones un considerable potencial de conflictividad.

Dan Lortie (1975, pág. 170) afirma que el individualismo docente no es “prepotente y seguro: es dudoso e inseguro”. En la enseñanza, la inseguridad procede del miedo al juicio infrecuente y desfavorable cuando no existe ningún otro refuerzo o reconocimiento del rendimiento. La inseguridad es una de las causas del instinto de conservación entre docentes. Otro, menos común pero más espectacular es el interés propio. Aquí, el individualismo representa una defensa más intencionada y una actitud desafiante contra el escrutinio que está justificado y que revelaría maestros deficientes en esfuerzo o efectividad.

En este sentido, nos surge la pregunta por los límites éticos ante las posiciones individuales: ¿Tenemos que permitir que haya educadoras en los centros educativos que adopten la decisión de aislarse en su aula?

También encontramos educadores y familias que plantean nuevas demandas que reflejan un cambio de paradigma, buscando flexibilidad, transparencia interior, apertura al entorno, participación del usuario... en definitiva: una ética, una estética y una 'lúdica' contemporáneas.

En una cultura colaborativa, los equipos de trabajo parten del compromiso de habitar un espacio compartido, donde la conciencia de pertenencia debe implicar a todos, de manera libre y activa. Partiendo de unos principios pedagógicos y éticos que nos permitan crecer y generar un clima de cordialidad y estrechar lazos para crecer juntos.

Así, como refiere el profesor de sociología de la educación Carbonell (2017, pág. 177) citando a Sócrates, se trata de comprender "el aula como espacio de diálogo y conversación permanente: la conversación es lo que me permite comprender lo que el otro trae, no tanto lo que yo apporto". El equipo habita de manera ética y estética ese escenario de vida que es la escuela y se preocupa por escuchar las aportaciones, sugerencias o críticas de todos sus "habitantes". La escuela como un espacio de conocimiento compartido y de investigación en la propia acción, llevada a cabo por el conjunto del equipo.

Desde el campo de la pedagogía y psicología se nos muestra la importancia del espacio en el desarrollo infantil desde acercamientos diversos que investigan en el papel activo del ambiente como entorno de la acción pedagógica, con casos paradigmáticos como las pedagogías Montessori, Waldorf o Reggio Emilia, que han producido importantes convergencias entre su enfoque educativo y el proyecto arquitectónico de las escuelas, que podemos sintetizar en la noción acuñada por Loris Malaguzzi del espacio como *tercer profesor*. Desde estos planteamientos nace una concepción de escuela holística, que aborda continente arquitectónico y contenido pedagógico de forma conjunta, fusionada, que parte del principio de ósmosis entre el ser y el entorno, abriéndose a la vida de la ciudad y su comunidad.

Por último, hacemos alusión a la vida en comunidad de las corralas madrileñas.

En las corralas la vida se hacía en común. En ellas no regían las actuales reglas sociales de intimidad y privacidad, ni dentro de la unidad familiar (ya que

muchas veces las “habitaciones” se separaban simplemente con cortinas) ni con el resto de los vecinos del bloque. Dado el reducido tamaño de las viviendas, las zonas comunes del inmueble ofrecían el necesario respiro, y eran el lugar donde socializar y pasar las horas charlando con los vecinos. [...] ¡Cuántos conflictos no habrán visto las corralas y también qué lazos afectivos habrán creado entre sus vecinos!¹⁰

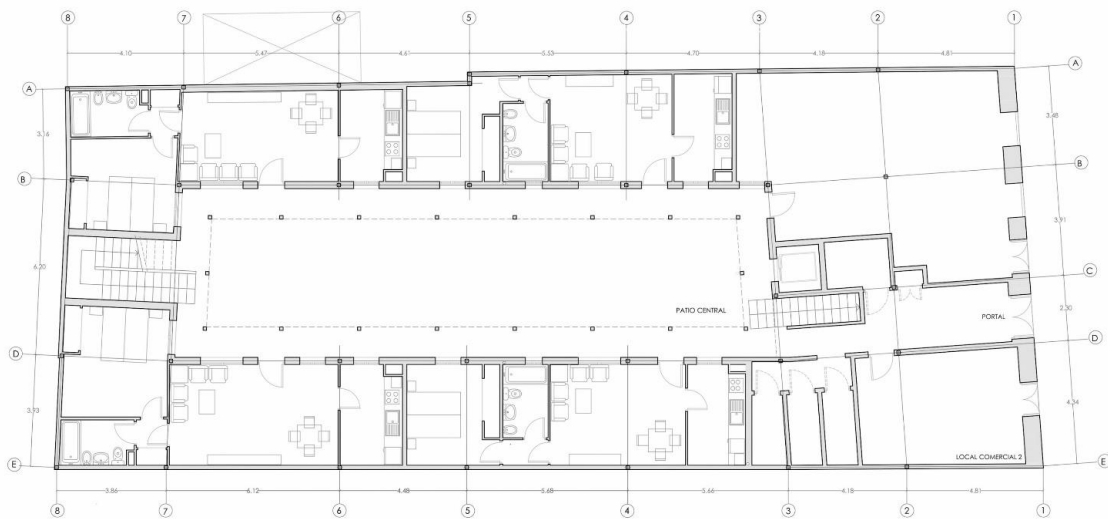


Ilustración 4

En la tradicional tipología de la corrala madrileña, se observa la relación directa que presentan las viviendas con el espacio interior vecinal, mediado por un corredor que opera como espacio intermedio entre lo social, colectivo, y lo individual o familiar.

Además de la limitación espacial, nos encontramos con la distribución de la jornada laboral de los equipos, en celdas horarias muy fragmentadas que no contemplan suficientemente los tiempos largos y de reflexión colectiva, del cuidado de las relaciones, de mirada sobre la propia practica educativa... tendiéndose en consecuencia a la toma de decisiones inmediatas. De forma equivalente, en la concepción predominante de escuela, el tiempo docente que viven niños y niñas es un tiempo segmentado, donde las celdas horarias se corresponden con los cubículos físicos. Como expresa Viñao Frago (1993).

¹⁰ “La corrala de viviendas. Un modelo de convivencia vecinal”. <http://nuevomas.com/2014/05/09/las-corrallas-todo-un-estilo-de-vida/> (Consultado el 1-04-20)

La relación entre espacio y tiempo es algo vivo, pues “el espacio se construye ‘desde el fluir de la vida’. El autor subraya que “(...) el primer problema, se plantea cuando se carece de espacio o de tiempo. Hay muchas maneras de impedir o prohibir, aun sin hacerlo de forma expresa. Basta con ocupar todos los espacios o tiempos. Un proyecto totalitario sería aquel en el que los individuos, aislados o en grupos, no disponen de espacios o de tiempos. Sería aquel (...) en que no quedan ni resquicios ni intervalos” (pág. 18).

Se desprende que, para la transformación de la escuela, es necesaria la búsqueda de coherencia entre espacios, tiempos y equipos de trabajo: aquellos enfoques que trabajan buscando la continuidad del espacio, también requieren de la continuidad del tiempo y del trabajo en equipo así como la transversalidad de los proyectos, relaciones fluidas interior exterior, el libre movimiento de los niños... Frente a la zonificación de espacios, horarios y tareas, se opera generando nuevas continuidades, construyendo otros paisajes en el territorio de la escuela.

Capítulo V. Visión micropolítica. En las raíces se hace latente el corazón.

1. Introducción

“La escuela tiene la tarea de formar ciudadanos. Pues bien, el ciudadano es una persona que piensa, habla, se agrupa, participa, exige y cumple con sus obligaciones. Todas estas competencias se enseñan mejor desde la cercanía que desde el poder” Santos Guerra (2013, pág. 37).

Los profesores, al realizar la función docente, nos hacemos responsables de todos los procesos de enseñanza-aprendizaje que se realizan en el centro. Nos constituimos, por tanto, en agentes indispensables para desarrollar los objetivos que se fijan en su proyecto educativo y para implementar tareas orientadas a alcanzar aquellas características de nuestros alumnos/as que —trabajando juntos/as— pretendemos educar y nos marcamos como prioritarias.

Por ello, la creación de un acuerdo colectivo en cuanto al trabajo docente aporta a la enseñanza una buena dosis de calidad. El trabajo en equipo se convierte en una práctica imprescindible, nos motiva e implica en la tarea de alcanzar los objetivos comunes.

El hecho de que los docentes compartamos unas mismas metas e intereses, así como el sentimiento de pertenecer a un grupo cohesionado y con identidad propia, facilita el compromiso con los acuerdos.

Este proceso se verá favorecido por un contexto en el que se hayan establecido relaciones de confianza, en el que los miembros de un grupo crean en el esfuerzo de sus compañeros/as para asumir responsabilidades y los perciban como un elemento clave para la consecución de sus objetivos.

2. El entramado social.

¿Qué es para nosotros el trabajo en equipo? Cooperar, colaborar, interactuar, participar, conversar, dialogar, escuchar, acompañar, contrastar, confrontar, aprender a trabajar juntos, personalizar, grupos cooperativos e interactivos, ayuda mutua, conocimiento compartido, comunicación intensa, solidaridad, generosidad, trabajo en equipo, trabajo en red, comunidad, clima afectivo de aula, equipos o grupos reducidos.

Hay un aspecto que emerge en todos estos conceptos y es la necesidad de relación con alguien. A continuación, nos fijamos en las definiciones de las RAE:

- Cooperar: Obrar juntamente con otro u otros para la consecución de un fin común.
- Colaborar: Trabajar con otra u otras personas en la realización de una obra.
- Conversar: Dicho de una o de varias personas. Hablar con otra u otras.
- Contrastar: Comprobar la exactitud o autenticidad de algo.
- Interactuar: Actuar recíprocamente.
- Participar: Compartir, tener las mismas opiniones, ideas, etc., que otra persona.
- Dialogar: Hablar en diálogo.
- Escuchar: Prestar atención a lo que se oye.

La coherencia general de un centro escolar y la mejora de la calidad de la enseñanza estarán en función, en gran parte, del grado y tipo de trabajo en común que lleven a cabo los profesores del centro. El trabajo en equipo constituye un requisito básico para la mejora global de la calidad de la enseñanza. De lo contrario, todo quedará en una simple fachada.

A partir de esta certeza, un equipo de trabajo se construye desde el acompañamiento de cada uno de sus miembros. Cada uno aporta desde sus potencialidades y se siente ayudado en sus dificultades. Las potencialidades de un equipo surgen cuando se ha podido dar un lugar a cada miembro del mismo, buscar en el individuo las potencialidades que tiene que tener un equipo. Este es el camino y no a la inversa. Nos atreveríamos a afirmar que lo que mueve a un equipo

es el hecho de alcanzar algo juntos, no lo que pueda alcanzar cada miembro de manera individual. Sabemos que no se trata de una tarea sencilla, pero sí necesaria para cimentar una Escuela propia (desde el sentido de pertenencia) y, a su vez, compartida (abierta, democrática...).

3. Diferencias entre equipo y grupo

En todos los equipos, siempre hay diferentes perfiles, cada uno de ellos con un nivel de implicación y pasión por el trabajo por y para la infancia diferente. Sin duda, esto determina muchas cosas, facilita o complica la consecución de los objetivos comunes y permite construir un equipo conjuntado o todo lo contrario. Por ello, se considera necesario dotar a los equipos de autonomía en la toma de decisiones, valorando la competencia del profesional y la opinión de la persona. De este modo, se pueden visualizar bien las implicaciones, las pasiones..., y, en su caso, reconducirlas de manera equilibrada y significativa. En ese vaivén se van configurando los equipos, entre las pasiones y las desapasionamientos y las implicaciones y las desimplicaciones... Un equilibrio complejo.

El cuadro que mostramos a continuación refleja de manera muy concreta las diferencias entre un equipo y un grupo. Es probable que, en estos momentos, ambos términos se utilicen indistintamente para hablar de un equipo de trabajo en una escuela infantil.

EQUIPO	GRUPO
Reducido número de personas. Interacciones frecuentes.	Conjunto de personas que realizan dentro de una organización una labor similar.
Como ente distinto de sus miembros, tiene un gran poder para desarrollar habilidades que inicialmente no estaban presentes en cada integrante individual.	Se suelen reunir bajo la responsabilidad de una o un directivo para compartir información, ponerse al día de lo que cada persona hace, para ver necesidades de coordinación de alguna tarea concreta.
Un objetivo común, con el que se comprometen todos y cada uno de sus miembros.	No comparten un propósito u objetivo común.

Responsabilidad colectiva.	Responsabilidad individual.
Un equipo se siente solidariamente responsable del propósito, metas y objetivos.	No dependen de sus compañeros, sino que cada persona realiza su tarea y responde individualmente de la misma.

Tabla 3 - Diferencias Equipo-Grupo

Katzenbach & Smith (1996) aportan a su definición de equipo: “Un equipo es un pequeño número de personas con habilidades complementarias, comprometidas con un propósito común, un conjunto de metas de desempeño y un enfoque por el que se sienten solidariamente responsables”.

Se trata de un reducido número de personas porque, para que un equipo funcione, es necesario que se produzcan interacciones frecuentes entre sus miembros y que éstas sean de calidad. En la medida en que el tamaño aumenta, la cantidad y la calidad de las interacciones tienden a reducirse y esto impacta de manera negativa en el funcionamiento del equipo.

No es novedad decir que el maestro tiene que ser al aula lo que un director a una orquesta. Éste dirige para que todos vayan acorde, pero realmente son los músicos quienes hacen sonar los instrumentos, y con tanto acierto que el resultado es música. En una orquesta el compositor escribe la obra y la orquesta tiene que ejecutar dicha propuesta. ¿Representan cada obra con el mismo sentimiento y emoción? ¿Todos la hacen suya?

A modo de ejemplo, digamos que en una formación realizada con un equipo docente de una escuela infantil municipal de gestión indirecta de la ciudad de Madrid, pudimos observar la interacción del formador, miembro de la compañía Mayumana, con el equipo docente de la escuela. Una sesión de dos horas de duración donde, además de otros objetivos, se trabajó el ritmo y el movimiento coordinado, contando con la ayuda de nuestro cuerpo. A modo de síntesis, recogemos la siguiente conclusión: el carisma y conocimiento del formador hizo que el resto de miembros confiara en él, siguiendo todas sus indicaciones. Él marcaba el ritmo, la coreografía, la melodía, hasta la forma de cómo se tenían que situar: alienados-intercalados. Todos seguían al “líder”. Sin apenas solicitarlo, al menos de manera explícita, se consiguió la CONCENTRACIÓN y el ENTUSIASMO de

los participantes en su tarea, sintiéndose en varios momentos “igual de perdidos que el resto de sus compañeros”. Se CONTAGIABAN unos a otros, y así lo manifestaron: “si lo sigues, lo consigues”, “si nos perdemos, nos fijamos en nuestro compañero/a”. Y añadido: desde el sentimiento y las ganas de aprender del otro. El no seguir los pasos (Metodología) hace que no pueda unirme a este proyecto-coreografía que estamos creando entre todos. “El sentimiento de no fallar a mis compañeros/as”.

Construimos algo juntos, con un conocimiento y aceptación de mis/nuestras capacidades y limitaciones. Con ganas, esfuerzo e ilusión todo se consigue. Si “todos” queremos y ponemos de nuestra parte. Así quedó reflejado: “Va a salir”, “Se puede”. En los momentos de ensayo practicamos, nos concentramos, pero en la puesta en práctica nos centramos para llevar todos el mismo ritmo, sin que se note que unos lo hacen mejor que otros, porque todos INTENTAMOS llevar el mismo RITMO.

Tras varios ensayos, al dotarnos de las herramientas necesarias, nos sentimos seguros, preparados, con el entusiasmo y la motivación de llevar a cabo algo que necesita de la coordinación–compenetración de cada uno/a de nosotros/as. Esto nos da seguridad y confianza; nos genera entusiasmo y ganas de hacer. Desde esta reflexión, abordamos el siguiente apartado.

4. ¿Qué necesita un equipo de trabajo para alcanzar un trabajo compartido?

Una frase muy simple pero cargada de mucho contenido. Aclaremos los siguientes términos para analizar con detalle el sentido de este postulado.

- **Necesidad.** Carencia de las cosas que son menester para la conservación de la vida. Término muy utilizado en el método *coaching* para conocer las necesidades de un sujeto.
- **Equipo de trabajo.** Hace referencia al conjunto del equipo directivo y educativo en un centro educativo.

- **Alcanzar.** Llegar a poseer lo que se busca o solicita. Un término muy utilizado en *coaching* para alcanzar los objetivos o metas que pretende conseguir un sujeto o un conjunto de miembros que conforman un equipo.
- **Trabajo compartido.** Muchos docentes consideran que su responsabilidad acaba en los límites de su sala. Lo que ocurre en el centro no es asunto suyo. La organización del centro no forma parte de su responsabilidad profesional. La propia distribución de las aulas no favorece a esta realidad. Los centros son unidades artificiales.

A continuación, mostramos los aspectos que hemos considerado esenciales para dar respuesta a este postulado. Dichos aspectos serán abordados de una manera genérica, sin detenernos en el detalle y/o adentrarnos en otro campo de investigación como es la psicología, o en otras ciencias afines como la biología o la sociología.

4. 1. Crear alianzas.
4. 2. Escuchar nuestras emociones.
4. 3. El sistema de relaciones en una escuela infantil
4. 4. Los conflictos dificultan la creación de relaciones de cercanía
4. 5. El cuidado ético y moral al profesional que cuida
4. 6. El descuidarnos conlleva...

4.1 Crear alianzas

Consideramos equipo a un conjunto de dos o más personas que interactúan, discuten y piensan de forma coordinada y cooperativa, unidas por un objetivo común.

El trabajo en equipo se convierte en una práctica imprescindible, nos motiva e implica en la tarea de alcanzar los objetivos comunes. El hecho de compartir unas mismas metas e intereses, así como el sentimiento de pertenecer a un grupo cohesionado y con identidad propia, facilita el compromiso con los acuerdos. Nos hace responsables de todos los procesos de enseñanza-aprendizaje que se realizan en el centro. Nos constituimos, por tanto, en agentes indispensables para desarrollar los objetivos que se fijan en su proyecto educativo y para

implementar tareas orientadas a alcanzar aquellas características de nuestros alumnos/as que —trabajando juntos/as— pretendemos educar y nos marcamos como prioritarias. La creación de un acuerdo colectivo en cuanto al trabajo docente aporta a la enseñanza una buena dosis de calidad.

El propósito compartido es un objetivo común con el que se comprometen todos y cada uno de sus miembros. Se convierte en un elemento clave sin el cual no existe equipo. Es el para qué, la razón por la cual las personas trabajan juntas, lo que las dota de sentido; el elemento que aporta cohesión, motivación y energía emocional. Y este propósito, para ser realizable, necesita concretarse en metas y objetivos específicos y medibles, que permitan al equipo seguir el progreso realizado y mantener su nivel de responsabilidad. Cuando no quedan establecidos de una manera clara o no se comparten con los nuevos miembros de un equipo, la consecuencia es una falta de coherencia y sentido en la práctica educativa compartida, donde cada individuo desde su aula-celda lleva a cabo sus propios objetivos, llevando a una disparidad de criterios que puede derivar en conflictos entre los agentes educativos e incluso entre las familias, que no ven claro los objetivos del centro.

Los miembros de un equipo se sienten solidariamente responsables del propósito, metas y objetivos, pudiendo alcanzar una responsabilidad individual o colectiva.

- Individual: en el sentido en que cada persona responde de las tareas asignadas, de cumplir sus compromisos en tiempo y forma.
- Colectiva: donde todos los miembros responden por los éxitos y los fracasos, y todos tienen una parte de responsabilidad en el funcionamiento del equipo y en los resultados alcanzados.

Siguiendo con estas premisas, podemos situarnos ante la incorporación de un nuevo miembro al centro educativo, siendo lo habitual que se asigne un aula, asociada a una determinada edad, que ha quedado vacante o para cubrir una sustitución como tutor/a.

Por un lado, el no sentirnos acompañados en este proceso, puede crear en el nuevo integrante un sentimiento de responsabilidad individual, al sentirse como

“única/o responsable” del aula, cumpliendo con las tareas encomendadas desde la dirección e incluso pudiendo desplegar un “ego de poder”. Esto conlleva una responsabilidad individual, donde cada individuo desarrolla su práctica educativa aislada, como si se tratara del reparto de un trabajo en grupo: Tú te encargas de la parte A (aula 0-1); tú, de la parte B (aula 1-2); y tú, de la parte C (Aula 2-3). Y después lo juntamos en un mismo documento (proyecto educativo).

Por este motivo, es importante generar un sentimiento de responsabilidad colectiva, en el que cada nuevo miembro que se incorpora al centro se sienta acompañado por el resto de miembros para poder establecer relaciones de confianza desde un principio, le hagamos conocedor del recorrido de esa escuela-centro y de su proyecto educativo, le permita a su vez, reconocer el esfuerzo de sus compañeros/as para asumir responsabilidades y los perciba como un elemento clave para la consecución de sus objetivos.

4.2 Escuchar nuestras emociones

El liderazgo compartido en primer ciclo de educación infantil, no es solo una cuestión de organización, planificación y distribución de tareas. Es un trabajo de escucha, de acercamiento al educador/a conocer sus intereses, necesidades, inquietudes, trayectoria personal y profesional, como se mueve en su espacio, dentro de su cotidianidad...

La emoción constituye un elemento inherente al ser humano y a los sistemas a los cuales pertenecemos. Cada individuo cuenta con unas creencias, expectativas, experiencias, distinciones, estado de ánimo, habilidades, recursos o limitaciones, que nos hacen únicos en el mundo. Percibimos e interpretamos los sucesos en virtud de cómo nos sentimos, a la vez que nos sentimos de una forma u otra según cómo interpretamos, mediante pensamientos y juicios, la realidad que observamos. La emoción impulsa a la acción, teniendo como objetivo aclarar nuestros pensamientos, reforzar nuestro sistema inmunitario, protegernos de peligros, y hacer que tomemos decisiones.

Normalmente tendemos a pensar en las emociones como reacciones internas, privadas y personales, localizadas en la mente o el cuerpo de la persona que las

experimenta. Sin embargo, las emociones fluyen diariamente entre las personas que conforman los diferentes colectivos. La alegría, miedo, enfadado, tristeza, sorpresa, admiración, amor, vergüenza, desagrado, odio, celos, envidia, ambición, responsabilidad, competencia, frustración, orgullo, seguridad, afecto, culpa, calma... La emocionalidad es una capacidad propia del ser humano y por ello entendemos que un grupo de personas también posee dicha capacidad.

Las emociones tienen un origen y una función social. Las cosas que los demás nos dicen o las que no nos dicen, las cosas que los demás nos hacen o dejan de hacer, nos afectan profundamente, especialmente cuando mantenemos con ellos relaciones significativas o cuando pertenecemos a un mismo grupo.

¿Puede entonces un sujeto influir en la emocionalidad del sistema? Según expertos en la materia, la respuesta es afirmativa. La emocionalidad vive en cada persona, de manera consciente o inconsciente, pudiendo llegar a hacerlo de manera inconsciente o de manera explícita, voluntaria y consciente en la emocionalidad de un colectivo. Es inevitable sentir y actuar desde una emoción, la cual responde al tipo de observador individual y colectivo que somos, de la realidad que nos rodea.

Desde la sistemología emocional se estudian las emociones de un sistema o grupo humano estable. Hablamos de sistemas complejos humanos en todas sus vertientes: familiar, organizacional, educativa, asociativa o deportiva. El objetivo de la sistemología emocional es mejorar la habitabilidad emocional y la calidad de vida de un sistema para que evolucione y madure. Se persigue, en definitiva, que los sistemas sean emocionalmente más sostenibles y ecológicos. Se trata de una disciplina multidisciplinar que se nutre de la psicología, sociología, antropología, filosofía, física, biología, neurociencia, y otras muchas ciencias.

Siguiendo el estudio de la sistemología emocional, encontramos el término *emociones vinculadas al grupo*, que hace referencia a aquellas emociones que dependen de la pertenencia del individuo a un grupo social determinado y que ocurren en respuesta a eventos que se perciben como relevantes para el grupo en su conjunto (Goldenberg, Saguy y Halperin, en prensa). A su vez, la acumulación de

muchas respuestas emocionales vinculadas al grupo da lugar a las *emociones colectivas*.

Las emociones colectivas se pueden definir como aquéllas que son *compartidas* por un amplio número de individuos en una sociedad o grupo determinados. Walter & Cookie White (2000). Desde esta perspectiva y asociándolo al liderazgo compartido, entendemos que estas emociones pueden influir en nuestro estado de ánimo y en el del resto de miembros que conforman una colectividad.

Según Peñalver (2008) “La interacción de emocionalidades individuales conforma una emocionalidad colectiva propia e independiente de la de los individuos que integran ese colectivo. A su vez, esa emocionalidad colectiva retorna sobre las personas, influyendo sobre sus emocionalidades individuales”.

De esta manera, surgen los denominados equipos emocionales. Grupos o colectivos que sienten y se emocionan de manera muy similar, por el hecho de pertenecer a un mismo grupo. Lo que provoca que en un grupo siempre exista un tipo de emocionalidad que prevalezca sobre las demás.

Cuanto más elevada sea la intensidad con la que cada uno de nosotros nos integramos en cada sistema, el impacto del estado emocional colectivo será mayor. Dicho esto, veamos a continuación la importancia de establecer relaciones sanas y estables en los equipos.

4.3 El sistema de relaciones en una escuela infantil

Un sentimiento es lo que resulta de la acción de sentir, verbo que en su etimología proviene del latín “sentire” con el significado de la experiencia interna que provoca la experimentación de lo que recibimos a través de los sentidos externos y desde el interior de nuestro cuerpo.

La sensación moviliza nuestros sentidos al conocimiento de un objeto, el sentimiento nos produce una reacción afectiva cuando tenemos esa sensación y hace que nuestro estado anímico sea positivo o negativo, según tengamos sentimientos de alegría, de amor, de ternura; o de tristeza, angustia o dolor.

Sentir que pertenecemos a un equipo traspasa las barreras de una buena organización y gestión de equipo educativo, consiste en cuidar a cada miembro del equipo para que este al sentirse valorado como profesional pueda cuidar y valorar a sus compañeros/as. Tenemos que generar una cultura donde prevalezca el capital humano: “Valorar la labor del profesional: hallarlo, reconocerlo y premiarlo”.

Se requiere de la construcción de una cultura de la generosidad del compartir, del sentirse que aportamos algo a nuestro equipo. Esta idea requiere de una profunda investigación, de cómo el individuo como ser social, necesita sentirse que aporta como miembro a esta su comunidad.

La relación con profesionales de la educación nos ofrece los siguientes planteamientos:

- ¿Hablamos de calidad educativa cuando solo unos pocos miembros tiran del equipo?
- ¿Compartimos nuestras necesidades e inquietudes al resto de compañeros?
- ¿Si alguien no funciona?

Siguiendo los postulados de la pedagogía sistémica, (Peñalver, 2008), nos señala que “se hace necesario buscar lo que es esencial, los fundamentos, las raíces, los vínculos que sostienen, la pertenencia, las redes sociales”. Por este motivo, la pedagogía sistémica pone el foco en los vínculos e interacciones que se producen entre las personas de un equipo y cómo generar climas convivenciales positivos, donde se disfruten de las emociones como: la confianza, la acogida, el reconocimiento, el respeto, el agradecimiento, etc.

Las relaciones sociales en una Escuela son complejas, emocionalmente muy potentes, y exigentes. Compartir un espacio con la infancia te involucra hasta niveles que a veces cuesta desprenderse, pero no solo compartimos ese territorio-escuela con otros niños/as, también con otros adultos, y es en ese ámbito donde centramos nuestro estudio de investigación. Las relaciones entre el equipo docente.

Son diversos los estudios que demuestran la importancia de las relaciones entre los diferentes miembros de un equipo para mantener el bienestar y compromiso colectivo con nuestra institución.

Según Bryk & Schneider (2002, págs. 40-45), "la organización social de la escuela, cuando se caracteriza por tener relaciones de apoyo, de confianza y amistosas entre colegas y entre los diferentes agentes de la comunidad, fomenta la capacidad colectiva de los profesores, su compromiso y eficacia".

Goodwin (2005, pág 615, citado en Edwards, 2007, pág 8), que escribe desde una perspectiva psicológica, sostiene que "las relaciones de cercanía actúan como un importante 'cohesionador social' Y ayudan a la gente a lidiar con las incertidumbres de un mundo cambiante". En el campo de la psicología positiva, se ha prestado particular atención a los recursos relacionales y a cuál es su contribución a la resiliencia (Masten, 2001; Gorman, 2005; Luthans et al., 2007). Luthar (2006, pág 780) también argumenta que la " (resiliencia descansa, fundamentalmente, sobre las relaciones".

La importancia que otorgamos a estas relaciones de cercanía, nos acerca al estudio realizado por Fullan & Hargreaves (1991), los cuales ha definido cuatro tipos de cultura profesional, según los patrones de interrelación entre los docentes:

- Individualismo, donde los profesores trabajan física y psicológicamente aislados unos de otros.
- Balcanización, donde los profesores están divididos en subgrupos territoriales y "grupillos", persiguiendo metas diferentes y a menudo opuestas.
- Cultura de colaboración, donde los profesores ofrecen ayuda positiva, apoyo y consejos unos a otros, como forma mejor de trabajo y planificación, participando en proyectos conjuntos.
- Colegialidad restringida, en que la colaboración está mandada administrativamente mediante específicas intervenciones de gestión y relaciones/reuniones formales.

Por ser más próximas a nuestro campo de estudio, las escuelas infantiles, nos detendremos en analizar las dos primeras, considerando la cultura de la colaboración como algo que está implícito a lo largo de toda la investigación. En un primer lugar abordaremos el individualismo.

Individualismo

La literatura más clásica sobre las escuelas como lugares de trabajo está plagada de análisis que describen la enseñanza como una profesión solitaria. El considerable aislamiento que los profesores experimentan entre sí, así como la ausencia o el rechazo de oportunidades para compartir el propio conocimiento con los compañeros, se reiteran como espacios comunes en este tipo de literatura.

Lortie (1975), señaló que:

“El diseño arquitectónico de las primitivas escuelas primarias y elementales era el de un cartón de huevos compartimentado. Dicho diseño separaba las aulas y a los maestros de tal manera que no era fácil que éstos se vieran y pudieran comprender lo que hacían sus colegas. Tales principios arquitectónicos se fundaban en los supuestos de que los maestros de primaria eran seres omniscientes, omnipotentes y omnipresentes en sus propias clases. Este aislamiento, como veremos más adelante, puede actuar como barrera física y emocional que impide que se puedan generar las relaciones de cercanía”. (pág. 170)

Etimológicamente, los pronombres posesivos tienen como valor principal el de la posesión, pero también tienen un valor relacional, pues ligan lo poseído con uno o varios poseedores. El uso del pronombre posesivo “mío”, frente al pronombre posesivo “nuestro”.

Nos acercamos a las micro-interacciones que se producen entre los miembros que desempeñan su labor profesional aislados en sus aulas, lo cual repercute en una limitación en sus relaciones.

Parece que está implícito, entre las funciones de un equipo directivo, la responsabilidad de cuidar y mantener las interacciones con todos/as los/as miembros de una comunidad-escuela, educadores/as, padres y madres del centro, niños/as, personal no docente (limpieza, cocina, mantenimiento...), agentes externos (administración, empresa de gestión...). Algunas veces, estos cuidados se

ponen de manifiesto desde la figura de dirección, adoptando el rol maternal de “mamá pata y sus patitos”, recayendo, en cierto modo, el bienestar emocional de cada uno de sus miembros en una sola persona: en este caso, en la figura de la dirección. Mientras que cada educador/a queda relegado al “cuidado” y relación de lo que corresponde a su espacio-aula: interacción con sus niños/as, con sus familias y con su pareja educativa o compañero/a con los que encuentra mayor afinidad. De tal manera que podemos encontrar un núcleo de relaciones individualizadas, reducidas y/o limitadas a “mis niños”, “mis familias”, “mi pareja educativa”, o “mis compañeras/os”, con los que comparto emociones e inquietudes.

Balcanización

El termino Balcanización es utilizado por diversos teóricos del campo de la educación para hacer referencia al universo de los profesores que se organizan alrededor de distintos conjuntos de interacciones y roles: La vinculación entre educadoras y los niños y niñas, la relación entre educadoras, educadoras y directoras, educadoras con las familias...

En algunas escuelas, los maestros se relacionan de una manera más cercana a unos miembros que al conjunto de la escuela. Según Hargreaves & Fullan (2014, pág. 177), “estas escuelas sostienen lo que llamamos culturas docentes balcanizadas, culturas hechas de grupos separados y a veces competitivos, que gestan maniobras para posicionarse y obtener supremacía como estados balcánicos estrechamente conectados”.

Las educadoras/maestras de las culturas balcánicas vinculan sus lealtades e identidades a grupos particulares de sus colegas con quienes trabajan más de cerca, comparten más tiempo y, a menudo, socializan en la sala del personal docente.

La existencia de subgrupos estrechamente aislados en una escuela con frecuencia refleja y refuerza perspectivas muy diferentes sobre el aprendizaje, estrategias docentes, disciplina y currículo. Puede que la creación de estos subgrupos esté generada por la falta de espacios compartidos que nos permitan encontrarnos con otros adultos a lo largo de nuestra jornada laboral.

Por último, nos detenemos en otra posible consecuencia de una cultura balcanizada, como puede ser la necesidad de defender el territorio y el estatus contra las demandas de otros grupos. Esto explica la tremenda importancia que el personal docente confiere a las disputas aparentemente “insignificantes” sobre cosas como el espacio de una estantería del pasillo de la escuela.

Recuerdo, y puede servir a modo de ejemplo, un paseo por la playa de la Concha, donde un suceso me hizo reflexionar sobre la re-interpretación de un acontecimiento. Un trabajador de la construcción llevaba colgado su martillo. A su paso por una marquesina de autobuses, el martillo golpeó accidentalmente contra el cristal, lo que ocasionó la rotura en pedazos de toda la cristalera. Al cruzar el semáforo, pude escuchar la conversación de dos viandantes que habían presenciado la rotura desde la distancia y comentaban lo siguiente: “seguro que estaba cabreado y ha golpeado la marquesina con todas sus fuerzas”. Este hecho tan llamativo y en cierto modo insignificante, que despertó la curiosidad de muchas personas que pasaban próximas a este entorno tan bello y maravilloso, es un ejemplo de muchas situaciones que se reproducen en la vida de la escuela. Sucede que muchas educadoras al no presenciar, participar, vivenciar, sentir... una situación que puede generar cierta inquietud entre algunos de sus protagonistas, traspasan los muros (siendo estos en muchos casos el motivo de nuestro desconocimiento) para que otras compañeras/os puedan extrapolar sus propias conclusiones que, en la mayoría de las ocasiones, están muy alejadas de la realidad, siendo en muchos casos una fuente de conflictos entre los miembros de un equipo.

Por último, queremos introducir el término de pareja educativa partiendo del modelo reggiano, siguiendo a Rinaldi (2011):

Todos los días tienen que permitir a los educadores de tener actitud de escucha, búsqueda, documentación, que son necesarios para el desarrollo del grupo de niños, no solo una cuestión de organización sino cuestión ética. Disponer de un espacio agradable donde poder trabajar con los niños, significa tener una relación-adulto niño que pueda permitir relaciones auténticas, ratio que permita esta relación y significa trabajar de forma juntas dos educadoras durante un tiempo largo, semanas, días, años. Para poder observar desde diferentes puntos de vista, donde los niños construyen sus aprendizajes para documentar y hacer proyectos. El hecho de

dos educadoras al mismo tiempo permite un proyecto construirlo juntos, permite compartir decisiones diferentes y es necesario para este tipo de trabajo. El día a día tiene siempre una caída muy alta, es necesario observar lo que se ha hecho interpretarlo, evaluarlo, modificar los pensamientos de los adultos con los niños, esta es la mayor garantía que pueden dar los profesores pero también los niños y las familias (pág. 73).

La pareja educativa rompe, culturalmente, con un modelo tradicional de una maestra con un grupo de niños y niñas, o con una agregación de dos personas en la que hay una maestra o un auxiliar con diferentes funciones y categorías. La pareja educativa favorece la importancia del diálogo, que pone en relación y en discusión pública las ideas de varias personas. El trabajo en pareja educativa es una oportunidad increíble de crecimiento profesional y personal.

Dos personas, trabajando conjuntamente, ofrecen a las niñas y niños modelos de interacción y forma de conocerse diversos. La identidad se complejiza para hacerse más rica y de calidad. De esta manera los niños y niñas pueden elegir a distintas personas para según qué propuestas o juegos. Como si, inteligentemente, descubrieran que con cada individuo pueden establecer relaciones y normas diversas. Al igual que nos sucede a las personas adultas.

La pareja educativa, en este sentido, aporta una mayor riqueza y complejidad al grupo: más modelos, más conflictos socio cognitivos, más ideas. Los niños y niñas son sensibles a estos acuerdos y desacuerdos constructivos.

Para sacar provecho de la oportunidad que supone esta forma de trabajar destacaríamos un valor por encima de otros: la *Asertividad*. Considerada como el eje principal que permitirá superar cualquier dificultad haciendo que una pareja pedagógica lleve a buen puerto su labor.

Trabajar en pareja educativa sin lugar a dudas es una oportunidad maravillosa pero es importante que en esta forma de trabajar hay que aceptar ciertos límites individuales que hacen que no todo lo que está en tu cabeza se podrá llevar a cabo, porque ya ninguna decisión es individual sino producto de un diálogo.

Dentro de la pareja educativa es importante que exista una cultura del conflicto, como oportunidad de crecimiento mutuo. Así dentro de la pareja debe existir una reflexión pedagógica, que permita llegar a consensos desde una mirada convergente y compartida.

A continuación, señalamos algunos aspectos que dificultan el trabajo en Pareja Educativa:

- **Compañerismo:** A veces la relación de la pareja educativa se basa en la amistad y los afectos personales, lo cual no tiene por qué ser un problema en sí mismo, pero cuando se malinterpreta puede llevar a situaciones de “dejar pasar” en las que la reflexión educativa necesaria para una buena labor educativa se evita para no “criticar” a tu compañera/o. Por encima del compañerismo debe estar la profesionalidad.
- **Autocomplacencia:** Parecido al punto anterior pero basado en la evitación del conflicto independientemente del tipo de relación existente. Un miembro de la pareja acepta de forma acrítica todo planteamiento del otro miembro esto hace que no exista crecimiento. Entendemos que la crítica positiva está acompañada de soluciones y nuevas opciones de resolución de problemas y conflictos. Aporta las mejoras necesarias dentro de la dinámica pedagógica.
- **Rigidez en los planteamientos:** Trabajar en pareja educativa supone llegar a acuerdos en los que prime la mirada a la infancia. Todo consenso implica flexibilidad y capacidad para aprender nuevas formas de hacer. Mostrar una actitud positiva hacia el cambio y superar aquello que estamos acostumbrados a hacer.
- **Disparidad de concepciones de infancia:** Es importante que en la pareja educativa exista una heterogeneidad de concepciones educativas pero siempre dentro de una mirada de respeto hacia la infancia.

4.4 Los conflictos dificultan la creación de relaciones de cercanía

Por la ley de probabilidades en una organización de tamaño mediano existen, se desarrollan o aparecen patologías psicosociales en sujetos

aparentemente normales que destruyen la dinámica de interacción necesaria para que el grupo trabaje en un clima razonable de satisfacción.

En un mismo colectivo o sistema nos encontramos con personas que cuentan con opiniones diferentes ante un mismo suceso, lo que puede llegar a provocar sentimientos encontrados. Esto puede ser motivo de fuertes conflictos dentro de un sistema e influir negativamente en su emocionalidad. Podemos situarnos desde una posición donde estas emociones podrían ser ignoradas y quedar encerradas en el aula despacho, con sus posibles consecuencias o proyectar nuestro malestar hacia los niños/as de nuestra aula-grupo, vulnerando, de esta manera, los Derechos de la Infancia. Según señalan Sierra y otros (2012):

Un sistema cultural tóxico, que niega la importancia que tiene para el desarrollo la conexión con lo demás, es perjudicial, y lo es de dos maneras que están interrelacionadas entre sí: por un lado, devalúa nuestra necesidad de los demás y de nuestra habilidad para dirigirnos a ellos en busca de apoyo en momentos de sufrimiento, por el otro lado, supone un reto para nuestra capacidad para conformar una construcción de relaciones de apoyo y resiliencia. (pág. 74).

Según afirma, Álvarez (2010):

Todos sabemos que el 80% de la gente es cumplidora, respetuosa con los planteamientos institucionales y con las normas. La mayor parte de la gente quiere hacer bien su trabajo y obtener los resultados que se esperan de ellos y, sobre todo, no quiere tener problemas de carácter personal ni con los compañeros ni con sus jefes. Esto nos lleva a la conclusión de que, cuando en una organización existen conflictos serios que dificultan el proceso normal de la productividad, es porque una minoría, a veces un solo individuo, bloquea el trabajo de los demás con su comportamiento indeseable y dificulta el desarrollo normal de la actividad del equipo, que se siente incapaz ante la prepotencia incontrolada del compañero "problemático" (pág. 124)

Cuando los docentes son reacios a compartir sus ideas y éxitos por temor a que los demás piensen que se echan flores; cuando se muestran reticentes a hablar sobre una nueva idea basándose en que otros podrían robarles la idea o llevarse el mérito; cuando temen pedir ayuda porque podrían ser tachados de incompetentes,

y cuando plantean lo mismo año tras año aunque no esté funcionando, todas estas tendencias refuerzan el individualismo y el aislamiento.

Cuando se alteran estas órdenes llega el malestar en forma de conflictos, malestares y frustraciones abiertas. En lugar de ocultar nuestras emociones, pensamientos e ideas, podemos percibir el conflicto como algo positivo, algo que da vida al sistema. En un entorno como la escuela, donde habitan personas de diferentes edades, con intereses y motivaciones en algunas ocasiones opuestas... Si en estos escenarios casi nunca hay conflictos, podríamos sospechar que en ese sistema hay poca comunicación o, de haberla, es de poca intensidad, superficial y poco profunda.

Necesitamos detectarlos y abordarlos desde el inicio en comunidad. Los conflictos no pueden percibirse desde la individualidad cuando pertenecemos a una colectividad. Puede que nos surjan diferentes actitudes que nos limitan, nos paralizan a la hora de afrontar un conflicto, de compartir con el otro desde la asertividad nuestras inquietudes o disconformidades. Diversas creencias limitantes nos impiden acercarnos a una compañera/o: evitar herir sus sentimientos, miedo a la incomprensión... Hay que identificar, detectar y reconocer los problemas y verlos como oportunidades de mejora.

La manera de afrontar los conflictos en un sistema es otro indicador muy fiable de su salud y bienestar. La clave está en cómo se resuelven los conflictos, que se reconozcan y se afronten positivamente. Los sistemas maduros los toman como oportunidades de mejora y cambio sobre los que aprender. Es necesario para que haya comunicación generar espacios y tiempos destinados para ello desde la colectividad.

¿Cómo buscar el equilibrio? Esto es lo más complicado, determinar los lugares de cada uno, dónde se ubican y dónde se deberían ubicar. Gestionar un posible desequilibrio en el profesional puede ser sencillo, pero los desequilibrios en el equipo son más complicados de detectar. En ocasiones el equipo ensalza aportaciones individuales, pero también encubre otras nulas o poco significativas. Sin obviar que no podemos exigir al individuo que se cuide y que cuide a los demás cuando participa en un sistema de relaciones tóxico o inestable. Ni tampoco

podemos pedir al responsable del centro que nos cuide y nos acompañe mientras tenemos un problema con un compañero/a.

Por un lado, Según Álvarez (2010), manifiesta:

Es responsabilidad ética del liderazgo velar por el buen clima de la organización y crear las condiciones de bienestar para que la gente trabaje a gusto, motivada por el logro". "El hacer la "vista de gorda" frente a los irresponsables que con su actitud destruyen el trabajo de los equipos es más cómodo que enfrentarse personalmente y tomar medidas correctivas, pero también es menos ético, porque el dirigente que se inhibe convalida con su actitud la conducta irresponsable y da un pésimo ejemplo de convivencia con la irresponsabilidad. (pág. 39)

Murillo (2006, págs. 11-24) añade que “es muy sencillo para un directivo acomodarse en sus funciones, realizar sólo actividades de mantenimiento de la situación del centro: en muchas ocasiones se premia más la inactividad que el riesgo”.

Estas citas recogen lo que el equipo espera desesperadamente: que el líder institucional ejerza su responsabilidad con habilidad y autoridad; controle a la persona irresponsable que con su actitud destruye el clima de trabajo colaborativo del grupo. Desde nuestra mirada del liderazgo compartido, defendemos que no puede recaer toda la responsabilidad en una persona: “debemos cuidar todos a todos”.

4.5 El cuidado ético y moral al profesional que cuida

“Nadie puede dar lo que no tiene. No se puede contener, respetar y dar afecto, si uno no se siente contenido, respetado y reconocido” Chokler (1998, pág. 25)

Frases como estas nos llevan a hacer una reflexión personal sobre nuestro estado de bienestar emocional, el cual nos permite mantener relaciones sanas con otros adultos y especialmente con los niños/as.

Noddings (2005, pág. 15) afirma que una relación de cuidado es “en su forma más básica, una conexión o encuentro entre dos seres humanos: un cuidador y un receptor del cuidado, o alguien cuidado por”.

El trabajo de Solomon y Flores (2001, pág. 87), sobre la confianza se suma a la argumentación de Noddings, haciendo hincapié en que “una relación de confianza se "cultiva", es "un asunto de esfuerzo humano" y por tanto "nunca es algo que esté listo y al alcance de la mano”.

Lortie (1975, pág. 120) denominó “compensaciones psicológicas de la docencia” a los placeres y satisfacciones de preocuparse y trabajar con y por los niños”. Las cuales son decisivas para mantener un sentimiento de valía de la labor docente.

Gilligan (1985, pág. 42) denomina “ética del cuidado formativo, a las acciones que responden a la vocación de formar y educar a los otros, y a estar en relación con ellos” (...) La ética del cuidado formativo, es lo que lleva en su mayoría al género femenino a elegir la docencia en el primer ciclo de educación infantil.

Adoptar este punto de vista sobre la docencia lleva a enfocar el liderazgo, la administración y el desarrollo profesional con el respeto que merece, sentirnos respaldados y confiando en nuestras propias capacidades como equipo.

Los maestros se encuentran entre las influencias más importantes en la vida y el desarrollo de muchos niños/as durante su fase de desarrollo y crecimiento más importante. Desempeñan un papel clave en la formación de las generaciones del futuro. Por este motivo, creemos que para poder ejercer como figura que acompaña al niño/a en su desarrollo cognitivo, motor y principalmente afectivo en esta primeras etapas de la vida, el educador/a como sujeto de cuidado no debe desatender su estado emocional y afectivo. Es un principio muy básico y elemental pero muy descuidado en la actualidad. Hablamos de cultura de la infancia y de la defensa de los derechos del niño, del respeto y cuidado al niño, pero en ocasiones olvidamos recoger la importancia del cuidado la persona que acompaña. Sin olvidar, la importancia de cuidarnos todos a todos.

Centrándonos en nuestro ámbito educativo, la calidad en las relaciones entre el equipo de una escuela y teniendo muy presente el día a día en una escuela con ratios elevadas, ritmos muy establecidos y marcados..., debemos sentirnos acompañados y respetados por cada uno de los miembros que conforma la comunidad educativa. Cada miembro que conforma un equipo en una escuela

infantil viene acompañado de su mochila de creencias, prejuicios, formación, experiencia, expectativas, valores, cultura, y, muy especialmente de emocionalidad. Al entrar a formar parte de una comunidad educativa tendremos que hacer un arduo trabajo para llegar a diseñar una organización que disponga de todos y cada uno de sus elementos de manera compartida. Como señalan Fullan & Hargreaves (1996, pág. 59), “cada profesor es una persona con historia, sentimientos, percepciones, posibilidades y limitaciones. Los educadores llegan a ser lo que son no solo por hábito; la docencia está ligada con su vida, su biografía, los años de experiencia, el género..., con el tipo de persona que cada uno ha llegado a ser”. Como afirma Christopher & Gu (2015)

La capacidad de los profesores para ser resilientes en circunstancias adversas y mantener lo que llamamos «resiliencia cotidiana» está influida por y asociada con su funcionamiento psicológico, emocional, comportamental y cognitivo (académica o profesionalmente) dentro de una gama de entornos personales, relacionales y organizacionales. “No es, por tanto, una cualidad innata y fija, sino algo que los entornos sociales, culturales e intelectuales en los que los profesores viven y trabajan, moldean y cultivan. (pág. 34)

Hablamos del cuidado, el abrazo, la sonrisa, la cordialidad, el entendimiento, la escucha, algo que todo individuo que convive en un entorno con otros sujetos necesita... En nuestro campo, es el cuidado de cada uno de los miembros lo que conforma la comunidad educativa. La clave está en apoyar el cuidado del profesional en su práctica cotidiana, por parte de todos y cada uno de los miembros que conforma el equipo de trabajo, no únicamente desde una relación de amistad, sino desde la capacidad de valorarnos como personas que desempeñan una labor común, de cara a cuidar nuestra relación con el niño.

A modo de ejemplo: cuando accedemos a un establecimiento o servicio, esperamos recibir una atención cortés, amable..., de las personas que nos atienden. De hecho, la mayoría de las profesiones que desarrollan su labor en estos centros se solicita una correcta y adecuada “Atención al cliente”. Cuando dicha atención no es la deseada, se pone a disposición del cliente una hoja de reclamación donde el sujeto puede registrar las causas que han provocado su malestar o inconformidad ante la atención recibida. ¿Cuántas veces escuchamos en diferentes momentos,

espacios y situaciones mientras esperamos en la caja, buscamos un producto en una estantería, nos arreglan el pelo..., a empleados compartiendo su malestar con otro compañero/a por alguna decisión adoptada por su superior o jefe? Como cliente de esos establecimientos, escuchar este tipo de comentarios nos generan cierta desconfianza y, en cierto modo, nos invita a pensar que algo no marcha bien, que existe cierta tensión, disconformidad en las relaciones entre compañeros/as o de estos con sus superiores. Si proyectamos estas secuencias a otro escenario, en nuestro caso la escuela infantil, podemos vislumbrar que aun compartiendo ciertas semejanzas en lo que respecta a las relaciones, no sucede lo mismo. Por un lado, si se consideran a las familias como “Clientes” pero en este caso conocidos e identificados, se cuida mucho que estos “Comentarios” no se produzcan ante la presencia de las familias de la escuela. Por otro lado, las profesionales se encuentran aisladas en su aula y no disponen de muchos momentos durante la jornada laboral donde puedan encontrarse, a no ser que aprovechen escenarios como la salida al espacio exterior. Entendemos que estos momentos de “desahogo”, a diferencia de los que hay en otros sectores, son más limitados. Queremos decir con esto que se debería de disponer de más tiempo para compartir nuestro malestar. El no contar con estos tiempos para el diálogo y la comunicación entre compañeros/as hace que puedan generarse más conflictos y producirse desencuentros no solo por falta de entendimiento, sino por no encontrar momentos y espacios de reunión para trasladar cómo nos sentimos.

La importancia de dar voz a las intenciones del docente

Fomentar estos espacios de encuentro supondría poner a disposición del profesional de la educación infantil entornos para favorecer la escucha activa al profesional, respetando el conocimiento y las ideas de cada miembro... Cada miembro aporta desde sus potencialidades y se siente ayudado/a en sus dificultades. No escuchar al docente lleva a un abandono de toda mejora, a pasar por alto las prácticas valiosas existentes, a perder calidad e innovación educativa. Por tanto, habría que evitar que cada miembro se sienta frustrado y desalentado.

Desconocer o tratar desconsideradamente las intenciones de los docentes puede generar resistencia y resentimiento. Pero cuando los docentes muestran este tipo de reacciones y exponen dudas razonables acerca de lo que se les pide que cambien, demasiado a menudo se ve en esas reacciones problemas de competencia técnica, miedo al cambio en sí mismo o temor a trabajar con otros.

Por un lado, necesitamos que los docentes se cuestionen sus propias prácticas y permanezcan abiertos a las nuevas ideas y a los modos potencialmente mejores de hacer las cosas. Por otro lado, necesitamos respetar el conocimiento y las ideas que los docentes ya tienen, y confiar en ese conocimiento y en esas ideas. Si no, corremos el riesgo de pasar por alto las prácticas valiosas existentes y alejar, así, a los docentes.

4.6 El descuidarnos conlleva...

La mayoría de los docentes acceden al ámbito laboral con verdadera vocación, ilusión y pasión por dar lo mejor de sí mismos. En algunos, esto va disminuyendo con el paso del tiempo por los cambios en las condiciones externas e internas de trabajo y por sus contextos, o por efecto de acontecimientos personales imprevistos. Por encontrarse con un ambiente de desidia, de enfrentamientos, de rivalidades, de resentimientos, de envidias..., perdiendo el sentido de lo que hacen, que está tan íntimamente conectado con su sentido positivo de la identidad profesional y que hace que sean capaces de basarse, emplear y gestionar los contextos. Por lo que algunos docentes buscan el refugio en su aula, otros encuentran el refugio en algunos/as compañeros/as, algunos optan por cambiar de centro, eligiendo otro sistema en el que pueda que se sientan mejor o peor que en el anterior... Todos estos casos coinciden en un mismo aspecto: abandonan la intencionalidad de construir una cultura de la colaboración. Curiosamente, esto sucede en muchos más casos de lo que pensamos.

“Nadie es imprescindible”. Una frase cargada de desprecio y valía al profesional. Es muy común escucharla dentro del entorno empresarial y, lamentablemente, también en el ámbito educativo. Es considerada como altamente

atrayera si procede de la direcci3n de un centro educativo. ¿Realmente somos f3cilmente sustituibles?

Es improbable que un educador desmotivado, cansado o reprimido tenga la energ3a emocional y la agilidad necesarias para abordar su pr3ctica educativa. Necesitamos valorar y requerir m3s a nuestros docentes. Debemos hallarlo, reconocerlo y premiarlo, siempre que ante todo prevalezca el bienestar f3sico y emocional del ni1o/a.

Resulta importante buscar condiciones de trabajo que suavicen la fuerte tensi3n que produce la acci3n educativa en las aulas infantiles, de forma tal que podamos disfrutar de nuestro trabajo al sentirnos satisfechos de nuestras aportaciones.

Por mucho cambio y transformaci3n que queramos llevar a cabo en nuestro centro, si no hay un clima ni un ambiente adecuado, el cambio ser3 de fachada y con una probabilidad muy elevada de fracaso. Teniendo muy presente que el cambio significativo o duradero ser3 lento, exige paciencia y humildad por parte de toda la comunidad educativa de la que formamos parte.

Del victimismo a la responsabilidad

Los sistemas que viven en el victimismo han encontrado causas que les liberan de la responsabilidad y de la culpabilidad.

«Somos inocentes», piensa el sistema. Nuestros problemas y malestar se deben a causas externas a nosotros, como la historia que tenemos, el destino que nos ha tocado jugar, la falta de recursos, la hostilidad del entorno en el que estamos inmersos, etc.

En los sistemas victimistas se respira queja, pesimismo, inacci3n. Frases como «qu3 mala suerte», «qu3 le vamos a hacer», «ya vendr3n tiempos mejores», podr3an ser el eslogan.

La emoci3n inflada y muchas veces ya estado de 3nimo consagrado, es el miedo. Al no depender el cambio de nosotros, somos v3ctimas y espectadores de lo externo y no podemos hacer nada. Esto nos produce miedo, miedo ante lo que

pueda venir. Frente a los sistemas que viven en la responsabilidad, que se hacen cargo de lo que ocurre, que sienten que, en gran medida, sea el resultado bueno, normal o malo, los principales responsables han sido ellos. Ellos son los que trazan la ruta que quieren seguir, los resultados que quieren alcanzar y los que evalúan las posibles repercusiones de los cambios producidos. En estos sistemas, la emocionalidad colectiva es la confianza.

No podemos obviar que nuestro microsistema forma parte de un macrosistema donde, además, podemos ser proveedores y clientes internos de otros sistemas vecinos. La cuestión es: ¿en qué medida nuestro cambio emocional puede afectar al resto de sistemas con los que interactuamos?

De la resignación a la ambición

Podemos quedarnos en la resignación, donde pondere la apatía y un sentimiento de tristeza generalizado. Podemos quedarnos en la actitud de sostener “lo que nos ha tocado vivir”, desfallecer en el «qué le vamos a hacer» y mantener un hilo de esperanza ante «ya vendrán tiempos mejores».

En la ambición sana el sistema fluye, disfruta, aprende, se pone retos y camina hacia una visión ilusionante.

Como señala Peñalver (2008, pág. 34) “para pasar de una actitud a otra, lo primero sería fundamentar los juicios que sustentan esa imposibilidad, para analizar en qué medida son excusas o realidades. A continuación, marcar unos objetivos o metas comunes para poder pasar a la acción bajo estas dos premisas: tomar la decisión de actuar y reconocer que solos no podemos”.

Tomar la decisión de actuar. Esta medida requiere echarle valor y suele suponer asumir ciertos riesgos y salir de la zona de confort, por cómoda que sea. Es muy curioso cómo, una vez tomada esta decisión y habiendo conseguido los objetivos, nos arrepentimos de no haberlo hecho antes. Se escuchan comentarios del tipo: «con lo fácil que ha sido», «de haberlo sabido antes», «pensábamos que no íbamos a ser capaces», «creíamos que no podíamos y realmente es que no queríamos».

Reconocer que solos no podemos. Esto implica, desde la humildad, pedir ayuda. Esta ayuda puede consistir en que nos enseñen o en que nos orienten. Los sistemas organizacionales suelen necesitar a menudo expertos o consultores. A muchos sistemas les cuesta reconocer y asumir que solos no pueden superar determinados momentos. Además, cuando no perteneces al equipo o sistema, se observa claramente el sentir colectivo. Sin embargo, cuando perteneces a ese equipo, muchas veces no eres consciente del sentir colectivo, estás tan dentro que no tienes perspectiva, aunque los demás lo puedan observar claramente.

De la obediencia a la iniciativa de cambio

Según la Real Academia Española: Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.3 en línea]. <<https://dle.rae.es/obedecer>> [25 de enero del 2020].

Obedecer. tr. Cumplir la voluntad de quien manda. Obedecer a los padres.

En la vida actuamos o, lo que es lo mismo, decidimos o no decidimos, por inercia, por imperativo legal, porque alguien nos da órdenes que nos interesa obedecer, por respeto a las costumbres del contexto social en el que nos movemos, por presión de las modas dominantes, por miedo al ridículo o porque libremente elegimos una de entre multitud de alternativas, asumiendo el riesgo de equivocarnos, en coherencia con nuestros principios.

Culturalmente nos han enseñado a obedecer a cumplir y a acatar las normas desde que somos pequeños. Los adultos nos dicen qué, cómo y cuándo debemos hacer. Nos dicen qué, cómo y cuándo tenemos que recoger, ordenar, comer... De esta manera, reforzamos una conducta o comportamiento que limita la *necesidad* de intuir, percibir, detectar que algo no está o no se está desarrollando de un modo correcto. Desde el momento del nacimiento necesitamos de los cuidados y protección de un adulto. A lo largo de nuestra infancia y adolescencia pasamos por diversas personas de referencia que nos marcan o indican lo que tenemos que hacer y cómo tenemos que actuar. Si lo trasladamos a la incorporación al mundo laboral, buscamos y encontramos esa persona de referencia que nos indique nuestra manera de proceder y desempeñar nuestra labor: la figura del jefe, que suele ocupar la función de líder en la institución o centro en el que nos

encontramos. Además de estas figuras de liderazgo, podemos encontrar en las estructuras jerárquicas la del responsable, jefe de estudios, departamento o área, coordinador... Esta distribución es muy común en el sector empresarial y se ha extrapolado al sistema organizativo del sistema educativo actual.

Cuando un director de escuela te manifiesta: es que tengo un equipo fantástico, hacen todo lo que les pidas. En realidad, ¿qué es lo que nos está trasladando?, ¿qué es un equipo obediente? Y a quienes no se les pide, ¿lo hacen? Es un mal endémico. Buscamos gente obediente, no gente responsable. Personas que se hagan cargo de sus cosas. La persona que lidera no genera otros líderes, busca gente obediente. Tienes que estar todo el día encima. Solemos encontrar a directoras que manifiestan lo siguiente: “es que se lo he dicho veinte veces y no me hace caso”. Muchas veces nos repiten que lo hacemos por obediencia, pero no lo tengo como responsabilidad. “Hacer lo que tú crees que debes hacer en cada momento, así creceremos juntos”.

Tenemos que encontrar la forma de hacer de cada escuela. Si algo me viene impuesto de arriba esto va a generar...

- Que las personas no estén dispuestas al cambio.
- Falsa seguridad.
- Sentir el cambio como una imposición.
- Resistencias y resonancias.

No queremos cerrar este capítulo sin hablar antes de los síndromes laborales de *burnout* y *mobbing*, en los que se encuentran muchos trabajadores que desarrollan su labor profesional en su centro de trabajo.

Aunque para algunos este tema pueda resultar sorprendente, son muchos los que han sufrido este proceso dramático en una o incluso en varias ocasiones a lo largo de su trayectoria profesional.

Nos basamos en el informe libro blanco: *Los riesgos psicosociales en la Administración: la incidencia del mobbing y el burnout en la Agencia Estatal de la Administración Tributaria (AEAT) y en la Intervención General de la Administración*

del Estado (IGAE). Resultados del barómetro Cisneros sobre violencia en el entorno laboral de las administraciones públicas.

5. El Síndrome de *Burnout*

El término *burnout* o síndrome del trabajador “carbonizado” hace referencia a un tipo de estrés laboral que padecen de manera especial algunos profesionales que mantienen una relación constante y directa con otras personas, mediando habitualmente con ellas un tipo de relación de ayuda, como puede ser la de médicos, enfermeras o docentes. Para explicar la naturaleza de este síndrome se aduce muy comúnmente que la mayoría de este tipo de profesionales inicia sus carreras, no sólo pensando en los beneficios económicos que obtendrán de un salario, sino proyectando determinadas expectativas de desarrollo personal y de éxito en su trabajo. Estas expectativas, un tanto idealizadas, serían más patentes en aquellos profesionales más comprometidos en ayudar a otras personas, como son los casos de médicos, enfermeras, asistentes sociales, psicólogos, profesores, abogados, miembros de organizaciones asistenciales, ONG y similares.

El síndrome de *burnout* lleva siendo estudiado con gran interés por innumerables autores desde principios de la década de los ochenta.

Tomamos la definición de Fidalgo y Piñuel (2004) sobre el término *burnout*

Es un constructo tridimensional constituido por una sensación de agotamiento emocional, una actitud de desinterés hacia las personas en el trato profesional y un sentimiento de improductividad o falta de logros en el desempeño laboral. Algunos autores definen este síndrome como una pérdida progresiva del idealismo, energía y motivos vividos por la gente en las profesiones de ayuda y como resultado de determinadas condiciones de trabajo negativas. (págs. 615-624).

A modo de ejemplo tomamos la clasificación que nos permite determinar que existe *burnout* en un trabajador, siguiendo a Fidalgo y Piñuel (2004).

1. El cansancio o agotamiento emocional que manifiestan las personas aquejadas por este síndrome, caracterizado por la pérdida progresiva de energía, desgaste, agotamiento y fatiga.

2. La despersonalización, que se traduce por un cambio negativo de las actitudes y las respuestas hacia los demás con irritabilidad y pérdida de motivación hacia el trabajo.

3. El sentimiento de falta de realización profesional o disminución de la autocompetencia, percibida con respuestas y evaluaciones negativas hacia sí mismo y su capacidad para el trabajo.

Otras consecuencias habituales del síndrome son las alteraciones emocionales, conductuales, psicosomáticas, sociales, la pérdida de la eficacia laboral y los problemas en el ámbito familiar. El burnout, presenta un elevado nivel de absentismo laboral y abandono de la profesión entre los afectados. Estos suelen estar aquejados por problemas de salud física y psicológica, que cursan con cuadros depresivos, ingesta de psicofármacos y aumento del consumo de tóxicos como el alcohol y otras drogas que producen adicciones. (págs. 615-624).

6. *Mobbing* laboral

Desde que Konrad Lorenz (1991), etólogo alemán, hablara por primera vez de *mobbing* en los años setenta para referirse a:

*Algunos comportamientos animales en los que individuos más débiles se aliaban para atacar a otro más fuerte, se ha ido forjando un campo de estudio de especial relevancia en la actualidad, ya que tanto la situación descrita por Lorenz como otras análogas se pueden observar con elevada frecuencia en la sociedad y, más concretamente, en los entornos laborales que se caracterizan, entre otras cosas, por la precariedad y la competitividad. En este sentido, fue Leymann (1990) quien aplicó el término *mobbing* al entorno laboral para definirlo como una forma de violencia psicológica sistemática sobre otra persona durante un tiempo prolongado en el lugar de trabajo. (págs. 119-126)*

Los sectores en los que hay una mayor incidencia de *mobbing* en el trabajo son en la rama sanitaria y en la enseñanza. Una de las posibles causas es que en estas ramas suelen trabajar profesionales que poseen ciertas características psicológicas como la empatía, la sensibilidad o la atención a los demás, lo que les hace más vulnerables ante ciertas situaciones y más propensos a sufrir acoso laboral.

El objetivo de la práctica del *mobbing* es intimidar, apocar, reducir, aplanar, amedrentar y consumir, emocional e intelectualmente a la víctima, con vistas a eliminarla de la organización y a satisfacer la necesidad insaciable de agredir, controlar, y destruir que suele presentar el hostigador, que aprovecha la ocasión que le brinda la situación organizativa particular (reorganización, caos, desorganización, urgencia, reducción de costes, burocratización, cambios vertiginosos, etc. . .) para canalizar una serie de impulsos y tendencias psicopáticas.

El acoso psicológico no debe ser evaluado sin más como un simple conflicto. Tampoco es un comportamiento casual o accidental, sino que busca obtener un efecto perverso: la destrucción, el sometimiento o la exclusión de un trabajador. Los conflictos puntuales o los desencuentros son parte de las relaciones humanas y no son situaciones de acoso psicológico. Sin embargo, suele ser el escalamiento de un conflicto en el tiempo sin una gestión proactiva la que puede llevar a casos de *mobbing*. El *mobbing* no debe confundirse con fenómenos comunes y frecuentes en el trabajo entre personas.

La víctima de *mobbing* suele terminar creyendo que efectivamente es una mala trabajadora, e incluso que es una mala persona, desarrollando sentimientos de culpa y baja autoestima. El *mobbing* no se termina en el mero desempeño. Los ataques avanzan y se desarrollan incluso en la esfera personal, atacando, sobre todo, al autoconcepto que tiene la persona de sí misma. Así es como un trabajador inicialmente válido o incluso brillante, pasa a ser una sombra de lo que fue. Se transforma en un trabajador que piensa que todo lo hace mal.

Las razones de los agresores para desencadenar el *mobbing* son variadas. La explicación común a la mayoría de los casos reside en que el trabajador que resulta objeto de *mobbing* es o se ha convertido en alguien que, por alguna razón, resulta amenazante para la persona o grupo que le hostiga. También puede producirse por no haberse dejado el trabajador manipular por otros, o por no ser “de la cuerda de” quienes manejan el *statu quo* en esa organización o, sencillamente, por no haber incurrido en el servilismo o la ciega sumisión. En ambientes laborales penetrados por facciones, grupos de interés, camarillas de poder, “mandarinatos”, etc., el *mobbing* suele consistir en exterminar laboralmente a aquel o aquellos adversarios

irreductibles, que no se dejan comprometer o comprar y que resultan amenazantes para los manejos de los acosadores.

Las técnicas para minar y destruir psicológicamente al trabajador son variadas y, desgraciadamente, a veces muy creativas. Tienen en común que con ellas se intenta agobiar, calumniar y atacar el trabajo, las convicciones y la vida privada de la víctima, ninguneando, aislando, maltratando, estigmatizando, amenazando, etc. . .

Los agentes tóxicos del acoso psicológico o *mobbing* suelen ser mayoritariamente jefes, aunque también existen acosadores entre los mismos compañeros e incluso entre los propios subordinados.

Las organizaciones en las que se produce el *mobbing* suelen ser auténticas organizaciones «tóxicas». Trabajar en ellas resulta nocivo para la salud de algunos de sus trabajadores. Es importante señalar que la existencia de un solo caso de acoso psicológico revela y señala un fallo en la obligación de la organización de proteger la salud laboral de sus trabajadores.

En el año 2000, el profesor Piñuel y Oñate Cantero, con el objetivo de evaluar no solo el *mobbing* en el entorno laboral de las organizaciones sino también sus consecuencias, elaboró el barómetro CISNEROS®1, primera herramienta que se utilizó para medir la incidencia del fenómeno del acoso psicológico en España. Este cuestionario consta de una escala específicamente diseñada para evaluar las conductas de acoso psicológico.

PERFIL DEL ACOSADOR

PERFIL DEL ACOSADO

No tiene sentido de culpa.

Elevado sentido de la ética y de la justicia.

Normalmente, no es un trabajador muy eficaz.

Muy capacitado/a para su trabajo.

Es muy controlador y manipulador.

Fuerte sentimiento de compañerismo.

Busca el respaldo de la institución.

Trabaja bien en equipo.

Es cobarde si se le hace frente.	Independiente y con iniciativa.
Utiliza cualquier excusa para hostigar a su víctima.	Hasta que ocurre el problema, muy apreciado entre sus compañeros.
Es mediocre.	Elevado sentido de la ética y de la honestidad.
Narcisista.	Suele tomar partido frente a situaciones de injusticias (propias o ajenas) en el entorno laboral.
Es muy inseguro.	Muy sensible.
Es oportunista.	Suele ser muy autónomo.
	Con alta calificación.
	Empatía.
	Popularidad a la vez que cierta ingenuidad.
	Dependencia afectiva.

Tabla 4 - Perfiles Acosador-Acosado

<http://www.feuso.es/106-salud-laboral/3721-el-hostigamiento-psicologico-en-el-sector-docente-mobbing>

El acosador/a suele ser una persona mediocre, resentida, envidiosa, necesitada de admiración entre los suyos. Tiende a elegir una víctima, pero no a cualquiera, sino a una persona que posee, normalmente, un perfil personal y/o profesional, caracterizado por cierta vulnerabilidad, carisma, creatividad, independencia, talentosa para el trabajo, basada en el esfuerzo personal, que va despertando en el acosador/a un sentimiento de celos y envidia personal y/o profesional, que comienza a generar ideas negativas sobre la víctima. Pero, a pesar de esto, no sería posible pasar de los sentimientos individuales perversos del acosador/a a una situación de acoso en sí misma, si no fuera por la participación de los necesarios cómplices, que son los testigos mudos, compañeros/as de ambos, quienes guiados/as por el agresor/a o por sus propios miedos, acaban desarrollando igualmente pensamientos hostiles hacia la víctima, convirtiéndose

en la verdadera herramienta de apoyo para el que acosa. Los cómplices, que se corresponden, normalmente, con perfiles de personas inseguras, deseosas de agradar, indecisas, con una fuerte dependencia o relación con el acosador/a, acaban completamente convencidas de las ideas que, durante un tiempo, se han vertido en torno a la culpabilidad de la víctima.



BLOQUE II

Diseño de la investigación (elaboración del instrumento, participantes, recogida y análisis de datos)

1. Introducción

“En contraposición a la investigación educativa tradicional, con su afán generalizador y de carácter sustancialmente prescriptivo, que concibe al docente como receptor y técnico aplicador del conocimiento, la investigación narrativa pretende poner en valor el papel de los profesores como agentes activos en la construcción de significados, de manera que las interpretaciones que los “actores” o profesores realizan de su práctica educativa se convierte en el foco central de la investigación” (Bolivar (2002, págs. 559-678).

El presente estudio, aborda un enfoque empírico de investigación. Se enmarca en un método cualitativo, utilizando la investigación biográfico-narrativa como estrategia reflexiva y formativa que empodera al profesional de la educación infantil, otorgando visibilidad y valor a su experiencia personal y profesional dentro de una escuela o centro de educación infantil. Contemplando el proceso de investigación como constructo compartido, como práctica social transformadora de la realidad y como expresión cultural de varios colectivos. La investigación cualitativa pretende rescatar lo genuinamente humano de los fenómenos didácticos: los distintos significados, significaciones, motivaciones, percepciones, intenciones... de los participantes.

2. El fenómeno que se investiga. Paradigma de investigación

La investigación biográfico-narrativa es de corte “hermenéutico o narrativo”, como señalan Domingo & Bolivar (2001, págs. 51-68). “permite dar significado y comprender los aspectos cognitivos, afectivos y de acción de los docentes, esto se debe a que ellos, cuentan sus propias vivencias”. Por lo tanto, este método permite al investigador *leer*, en el sentido de interpretar los hechos y acciones de las historias que los profesores narran Pasando de una instancia positivista a una

perspectiva interpretativa, en la cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación.

El presente interés por la narrativa viene a ser una expresión, de una profunda insatisfacción con los modos habituales de investigación educativa. Nos permite comprender las organizaciones desde las historias, narrativas, memoria...mostrando cuales son las condiciones sociales que afectan a un comportamiento individual. Debido a que en los centros educativos de educación infantil como en otras entidades, se generan marcos culturales de referencia común en el pensamiento y comportamiento profesional, dando como resultado un significado social e institucional, que se reflejan en experiencias concretas.

Por otro lado, este modelo de investigación debe tener una finalidad de emancipación, es decir, debe contribuir a cambiar el mundo más que a describirlo e interpretarlo. Pasa de estar ajena a estar comprometida, como práctica social transformadora de la realidad. Las relaciones no son estáticas son dinámicas, donde crecer y aprender es parte de este proceso. El enfoque narrativo, supone una "fisura" en los modos habituales de comprender e investigar lo social. Nos ofrece una multifuncionalidad e interdisciplinariedad al campo educativo.

La *investigación biográfica-narrativa* se ha legitimado como una forma de construir conocimiento en la investigación educativa y social. Una vez que se consolida dicho enfoque en sociología y antropología, se extiende su utilización a otras áreas del conocimiento, como la educación, con el propósito de responder a nuevos y diferentes problemas de investigación. Por lo que, la investigación narrativa se considera actualmente como un lugar de encuentro e intersección entre diversas áreas sociales, que relaciona diversos saberes, como la teoría lingüística, historia oral e historia de vida, la antropología narrativa y la psicología.

El objeto de esta investigación es comprender el oficio del profesorado con una mirada desde el interior desde dentro del sujeto, convirtiéndola en una realidad educativa concreta, ya que los relatos nos permiten visualizar cómo los equipos directivos, educativos y expertos en educación infantil, entienden la práctica educativa desde una mirada de cultura compartida y distribuida.

“Dar voz” a los equipos directivos y educativos sobre los diferentes elementos de planificación, organización y relación que favorecen o limitan la vida de un centro educativo de educación infantil para desarrollar un liderazgo compartido. Interesarse por sus preocupaciones y sus vidas, entender cuáles son las vivencias en su labor docente... Posibilita acceder a una información de primer orden para conocer de modo más profundo el proceso educativo, permitiendo modificar situaciones en las que no están de acuerdo con su vida profesional y particular.

La trayectoria profesional en educación infantil me ha permitido conocer los entramados sociales, emocionales, cognitivos y afectivos de la vida de una escuela infantil. La relación con los profesionales de la educación fruto del trabajo en red de la Asociación REIM ha despertado la curiosidad e interés por conocer más de cerca la vida de los docentes de la educación infantil, otorgando protagonismo a su labor e iluminando muchos aspectos de la cotidianeidad que generalmente permanecen ocultos o aislados en el aula donde se encuentra el educador/a. Tener acceso a esta información nos conecta con un conocimiento más profundo de lo que sucede en las escuelas infantiles, a través del punto de vista de los implicados, conociendo su mirada personal e íntima de su particular proceso educativo. Un proceso dialógico de compartir y re-interpretar el propio relato con los otros que permite comenzar a derribar las fronteras infranqueables que cada docente tiende a construir en torno a su aula. En cuanto al desarrollo adulto, Levinson (1978, pág. 130) dice que “hablar en nombre de los profesores que laboran en contra de sus principios y recuperar, por medio de la biografía “los problemas más oscuros”, es una razón importante para incluir el método biográfico en educación”.

El acercarnos a la vida de los docentes, creando un ambiente de confianza y cordialidad permite recoger testimonios que en muchos casos conllevan buenas prácticas en el primer ciclo de infantil pero en otros, nos colocan frente a situaciones reales que rompen con la ética y la moralidad propia de un profesional que acompañan a los niños/as en la primera etapa de su vida.

La investigación narrativa, se consolida en educación como un tipo de investigación en la que todos los participantes tienen algo que decir y de la que, además, todos tienen la oportunidad de beneficiarse. Considerando el desarrollo

profesional como un estado de transformación, que nunca se detiene, porque se va construyendo.

A través de la transcripción de los testimonios que se recogen en los resultados, ofrecemos la posibilidad a los lectores de estimularse, crear y re-crear. A su vez esto permitirá identificarse con otras experiencias y sentir que no se está solo en su espacio de recogimiento, favoreciendo la construcción de una escuela viva, reflexiva, participativa y compartida. Hablamos por tanto de una investigación “En Educación” y no sobre “ella”.

3. Objetivos de la investigación

Los centros de educación infantil de la Comunidad de Madrid en la década de los 80 eran centros que albergaban a niños/as de cero a seis años. Eran momentos de reivindicación, lucha, convivencia, movimientos sociales asociativos, vecinales... donde la idea de participación, compromiso, implicación, generaba cambios y mejoras en el sistema. Este sentimiento de mejora y reconocimiento por la primera infancia se vivía también en los equipos de las escuelas. Desde el 2008 como manifiestan muchas profesionales vieron como todo lo que habían conseguido durante años comenzaba a desvanecerse.

Somos conscientes que existen experiencias educativas maravillosas y excelentes en escuelas infantiles de primer ciclo, si bien es cierto que no todas le otorgan la visibilidad necesaria como para obtener mayor impacto a nivel social, quedándose en lo próximo, en lo local. El primer ciclo de educación infantil ha sido y sigue siendo una de las etapas de escolarización reglada más castigada por una acentuada carencia de reconocimiento social por parte de la ciudadanía en determinados territorios. Existen diversos municipios y /o comunidades donde ese reconocimiento es mayor, debido a que entienden que la Escuela no puede sola resolver los problemas educativos, que necesita de aportes sociales de diferentes instancias, en cuanto al fortalecimiento de la gestión, la colaboración y apoyo en materia de participación social de las autoridades y de la sociedad en su conjunto.

Hechas estas precisiones pasamos ahora a delimitar claramente nuestro campo de investigación. Teniendo en cuenta el campo de estudio y aquellos elementos organizacionales que dificultan el trabajo cooperativo en el entorno escolar, pasamos a plantear las siguientes preguntas y objetivos de investigación:

Objetivo general:

Identificar las necesidades que permitan alcanzar una cultura escolar comunitaria, democrática y participativa basada en el liderazgo compartido en los centros de primer ciclo de educación infantil.

Preguntas de investigación:

Sección I: ¿Qué tipos de apoyos reciben las escuelas infantiles de gestión directa e indirecta por parte de la administración educativa?

Sección II: ¿Existe un liderazgo compartido en centros de primer ciclo de educación infantil?

Sección III: ¿Qué procesos de selección, formación y seguimiento se llevan a cabo ante la incorporación de personal docente en el centro?

Sección IV: ¿Existen proyectos educativos y espacios compartidos en los centros de educación infantil?

Sección V: ¿Cómo son las relaciones entre los miembros de los equipos educativos?

Estas preguntas recogen temas muy complejos, difusos, que exigen un fuerte compromiso profesional y emocional. Esta investigación ha sido una oportunidad para conocer en profundidad las necesidades de los equipos directivos, recoger la opinión de expertos en educación infantil y acercarnos a conocer las opiniones de las educadoras y maestras. Todos/as han aportado su mirada a cerca de la realidad de los centros educativos de educación infantil.

Objetivos específicos:

Parte I: Describir la participación de la ciudadanía/ administración educativa en la gestión escolar, esencial para el funcionamiento democrático de los centros.

Parte II: Identificar los rasgos para desarrollar una cultura colaborativa escolar, donde sea posible delegar responsabilidades entre todos los miembros del equipo.

Parte III: Describir los principios que rigen el acceso, seguimiento y formación del personal docente en escuelas infantiles.

Parte IV: Detectar los elementos necesarios para diseñar, ejecutar y realizar un seguimiento de proyectos educativos compartido.

Parte V: Reconocer la carencia de habilidades interpersonales, como el manejo de conflictos y la resolución creativa de problemas.

4. Estudios previos en educación sobre investigación biográfica-narrativa

A menudo los relatos de otros nos ayudan a entender lo que sucede y lo que nos sucede a nosotros mismos. Historias y relatos de vidas que pudieron aportar sus reflexiones y sus acciones, y a las que no hemos tenido la oportunidad de escuchar, de conocer. Generar la curiosidad por conocer la trayectoria académica, personal y profesional que llevo a una persona a ejercer la docencia es algo que no deberíamos obviar y que permite un campo de investigación sobre educación apenas inexplorado. Muchas voces de profesionales de la educación infantil que podrían comunicar-narrar-relatar tantas experiencias interesantes sobre la enseñanza, sobre lo que acontece en las aulas y las escuelas, las vivencias propias y también las de sus compañeros/as, los años transcurridos al lado de generaciones de niños y niñas, acumulando experiencias, compartiendo el conocimiento del oficio, etc., Romper con esas voces silenciadas de los verdaderos protagonistas de la enseñanza que tanto nos tienen que contar.

Una de las razones por las cuales se utiliza la narrativa en la educación, como dicen Connelly & Clandinin (1995, págs. 11-59), “se debe principalmente a que los seres humanos son organismos contadores de historias que, individual y socialmente, viven vidas relatadas.

Se han abordado desde diferentes campos de aplicación en las historias de vida y formación, como el desarrollo profesional de los docentes, ciclos de vida, conocimiento práctico profesional, socialización y aprendizaje adulto. Como se ha

mencionado en este trabajo, Connelly & Clandinin (1995) han contribuido para dar a conocer la investigación biográfico-narrativa en educación, así como los españoles Bolívar, Fernández y Segovia han hecho aportaciones importantes de esta metodología, con líneas de investigación establecidas. Algunos de los que se han documentado son: a) Epistemología sobre educación en educación; b) El estudio de caso como informe; c) El desarrollo e identidad profesional de los profesores; d) Investigar la identidad profesional del profesor por medio de una triangulación secuencial; e) Crisis de la identidad del profesor y formación; f) El curriculum como curso de la vida y la formación de profesor; g) Los relatos de vida en la escuela y h) Investigaciones sobre la formación docente, entre otros. La diversidad de trabajos realizados en educación es muy variada, como mencionan Domingo y Bolivar (2001,págs. 51-68), “cualquier propuesta que se realice para el desarrollo de los profesores debería iniciarse por lo biográfico-narrativo del sujeto (docente) que se quiere formar o estudiar, partiendo de su retrospectiva, perspectiva y expectativas futuras”.

Otros trabajos que han sido realizados desde este enfoque en España y que han retomado a los autores ya mencionados abarcan diferentes temáticas como: construcción de identidad profesional, identidad docente, formación docente, profesores principiantes, ámbito socio-educativo, desarrollo profesional en educación musical, estudios de la exclusión escolar de jóvenes, historias escolares de jóvenes con discapacidad, la enseñanza en las aulas y en educación física, entre otros. Como se puede observar en estos casos, la aplicación de la investigación biográfico-narrativa en educación por parte de los españoles ha sido muy precisa, sobre todo en el ámbito del desarrollo docente, de los alumnos y de la práctica docente.

En el caso de los países latinoamericanos, como bien lo mencionan Bolivar y Segovia (2006, pág. 4) en su trabajo de la Investigación biográfico-narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo actual, en uno de sus apartados hace mención a que México y Argentina, de cierta manera han sido precursores de estudios narrativos y de sistematizaciones, pone de ejemplo los trabajos etnográficos de Oscar Lewis (1961), los aportes de Jorge Aceves (1993) desde el área de las

ciencias sociales y al argentino Jorge Balan (1974) con las historias de vida también en las ciencias sociales; estos autores han hecho aportaciones importantes desde la Historia Oral, influenciados por los trabajos de la escuela de Chicago. Por lo tanto, entre las investigaciones que hasta la fecha hemos revisado, hemos encontrado en México algunos trabajos publicados en el ámbito educativo como el de Ducoing y Serrano (1996).

Las investigaciones realizadas por Connelly & Clandinin (1995, págs. 11-59) “han llegado a ver al maestro en términos de conocimientos de historia, de vida narrada, como compositores de su historia de vida. (...) manifiestan su vida particular y su historia social, reflejando los ambientes y los diferentes contextos en los que se desarrollan profesionalmente y particularmente”.

Otros trabajos sobre desarrollo docente, los realizó Kelchtermans (1999) utilizó lo que él llamó “aproximación biográfico-narrativa”, la cual construye las biografías profesionales o historias de carrera de los profesores. Utiliza como metodología el enfoque biográfico narrativo y hace una descripción de cómo los profesores, con bases en sus experiencias, construyen su carrera, a este aspecto lo denomina marco interpretativo personal, es decir, cómo piensan e interpretan esos marcos los profesores y qué determinan esas acciones.

En otro trabajo Kelchtermans & Vandenberghe (1996, pág. 18) hace mención de “la vulnerabilidad o de los incidentes críticos que se presentan en el desarrollo profesional de los docentes y que provocan emociones y angustias, malestares, dudas e incertidumbres”. En el mismo sentido, en su trabajo, Huberman, Thompson, & Weiland (2000, págs. 18-97) “llama a estos aspectos continuidades y discontinuidades en las trayectorias de los docentes”.

4.1 Un presente que siempre contiene al pasado. La memoria y la rememoria

“La vida no es lo que uno vivió, sino lo que uno recuerda y como lo recuerda para contarlo”; García Márquez (2002).

La construcción de una historia de vida es el modo mediante el cual el individuo representa aquellos aspectos del pasado que son relevantes para la

situación presente. Por este motivo, las historias de vida son autoimágenes estructurales que aportan identidad.

Connelly & Clandinin (1998) proponen que:

Al utilizar el método narrativo, se debe entender la enseñanza y el aprendizaje en las aulas, considerado como un proceso que se da de forma temporal y que, por consiguiente, refleja la historia biográfica de sus participantes”, “ (...) señalan que una de las formas humanas de experimentar el mundo es la historia, esto se debe a que los hechos históricos se reviven por un proceso de reflexión, es decir, mirar hacia atrás. Esta experiencia de vida es revivida cuando es inconscientemente contada y conscientemente recontada. (págs. 129-162).

Por eso, Connelly & Clandinin (1995, págs. 11-59) afirman que los estudios de la narrativa son “el estudio de la forma en cómo los seres humanos experimentan su mundo”.

Siguiendo a Huchim Aguilar & Reyes Chávez (2013, pág. 9) en relación al método narrativo. “es la descripción de la re-historia, de la estructura narrativa y de las variedades de la experiencia”.

Esta metodología de investigación nos permite conocer el espacio-contexto-entorno-territorio, conectar con las necesidades de los entrevistados, observar sus rostros que reflejan inquietud, curiosidad, satisfacción...sentir en la mayoría de las participantes, la necesidad de sentirse escuchadas, valoradas, empoderadas, y receptivas ante alguien que manifiesta interés y curiosidad por conocer las relaciones entre los miembros de los equipos, su funcionamiento, organización, el diseño y la planificación de un proyecto educativo...múltiples y diversos aspectos, que por su dimensión personal, emocional y actitudinal suelen quedar ocultos tras las miradas y expresiones de los diferentes miembros que conforman un equipo.

Goodson (1997, págs. 111-117) plantea el siguiente interrogante: “¿Puede tener el valor de una contracultura devolver la voz al docente, frente al silencio de dejarlo en la sombra que los investigadores, poderes fácticos o simplificaciones que efectúan los medios o la administración han hecho en las últimas décadas?”

Goodson (1997, págs. 111-117) defiende que “la virtualidad de las historias de vida es incrementar la visibilidad de los profesores y profesoras, manifestando con su voz sus perspectivas sobre la educación”.

En cuanto a los procesos de la memorización y rememoración, las teorías de la memoria nos enseñan que las cosas que captamos sufren una modificación en el momento de retroceder, en el proceso mismo de su almacenaje, pero también en el momento de reproducirlas como recuerdos. Esto no le resta valor a nuestro acercamiento, sino más bien muestra los vericuetos de la construcción social de la realidad: Según Cabanes (1996, pág. 17), “la memoria está hecha de pasado perdido y encontrado para permitir que el futuro ocurra. El recuerdo está del lado de lo que puede ocurrir”.

La memoria no actúa secuencialmente, los individuos actúan, asocian... lo que sucede posteriormente, la memoria nos hace olvidar unas cosas y dar prioridad a otras, etc. Dentro de ese proceso de elaboración cognitivo, por simple funcionamiento de nuestro cerebro. Cómo interactúan valores, autoimagen, la imagen que queremos transmitir a los demás...interfieren otros tipos de elementos que además le añaden otros colorantes a la narrativa o historia.

Las historias de vida, son técnicas que reportan sobre una vida, sobre un hecho, su experiencia, sobre recuerdos, se dan varios elementos de como la memoria funciona. Aunque se intente hacer un relato secuenciado de los hechos, la memoria no funciona así, es secuencial pero tiene otras formas de asociación de interacción de los recuerdos, que hace que no recurre algo en el momento y lo recuerdo unos días después. Las autobiografías son elaboraciones personales, muchos recuerdos son reportados por otras personas (familiares, amigos, antiguas compañeras...) En muchas ocasiones estamos convencidos de que lo hemos visto, que lo hemos vivenciado en primera persona.

Según Connelly & Clandinin (1995, págs. 11-59), “la razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas”.

Como señala Norbert (1990, pág. 25), “los individuos nunca están totalmente terminados, cerrados”.

5. Principales forma de recolección de la información biográfica.

Antes de proceder a la determinación de nuestro enfoque de investigación, consideramos oportuno establecer una distinción clara entre los diferentes términos y clasificaciones que existen para abordar el estudio biográfico. La principal distinción, radica en la intervención o no del investigador en el objeto de estudio. Así encontramos dos grandes clasificaciones:

Autobiográficas: es la narración escrita u oral de la propia vida del sujeto, contada por el propio sujeto. En este caso es el autor, narrador y personaje coinciden. Es aquel documento personal generado en soledad y que por iniciativa propia produce el personaje.

Biográficas: es la narración escrita u oral de la propia vida del sujeto, hecha por otro generalmente un investigador. En este caso autor, narrador y personaje no coincide. Es la estructura narrativa como recogen Bolivar Botia, Segovia, & Fernández Cruz (2001, pág. 29), la que se basa “en el relato objetivo construido por una persona (investigador) ajena al sujeto. La biografía se confecciona a partir de todos los datos, evidencias y documentación disponible, así como de las entrevistas al sujeto y a otras personas de su entorno”.

A continuación, haremos un recorrido desde las principales formas de recolección de la información biográfica, desde la escritura de un autoinforme autobiografía o relatos de vida hasta las historias de vida donde se precisa la intervención-colaboración del investigador.

5.1 Autobiografías o relatos de vida (lifestory)

“Narrativizar la vida en un autorrelato es –como dicen Bruner o Ricoeur– un medio de inventar el propio yo, de darle una identidad (narrativa). En su expresión superior (autobiografía) es también elaborar el proyecto ético de lo que ha sido y será la vida” Bolivar Botia (1999, pág. 35).

Es el relato inicial que una persona hace de su vida. Se trata de una narrativa de acciones individualiza y personaliza. Añade una "trama" argumental, con una organización temporal o secuencial. Son la base de las historias de vida. Puede ser más o menos amplia o referirse a etapas o a aspectos concretos de la vida del protagonista y puede haberse originado por iniciativa propia a requerimiento a terceros.

Para recoger información (auto) biográfica, se pueden utilizar diversas técnicas, orales o escritas, interactivas o individuales, pero la base de la metodología será la entrevista. De modo que el resto de técnicas, supondrían un complemento a la entrevista.

Los relatos de vida o narrativas autobiográficas están anclados en la experiencia humana; son un recurso para reconstruir acciones sociales ya realizadas; no son la acción misma, sino una versión que el autor de la acción da posteriormente acerca de su propia acción pasada. Desde la posición de investigadores es importante no olvidar que cuando un narrador nos cuenta fragmentos de su vida, de sus experiencias, estamos accediendo a una narrativa sobre ciertos procesos y relaciones sociales puestos en juego en una vida concreta, que nos invitan a interpretarla en varios planos.

El narrador construye un hilo conductor entre experiencias que ha vivido - sean lejanas o próximas en el tiempo- y que considera significativas socialmente, al tiempo que se "reconoce lealtad a sí mismo" por ese hilo conductor seguido. Esto supone que al escoger y articular las vivencias para narrarlas de manera comprensible a los otros, el narrador recurre a su memoria y también a un contexto sociocultural (que es parte de su conocimiento de sentido común) en el que esas experiencias toman sentido, conectando así acontecimientos y situaciones cotidianas.

5.2 Biográficas o Historia de vida (lifehistory)

Se trata de reconstrucciones biográficas a través de relatos, pero complementado con los testimonios de otras personas, fuentes documentales, transcripciones o archivos relacionados con la/s vida/s en cuestión, que permiten

completar y validar el texto biográfico inicial. Hablamos de una narrativa genealógica contextualiza y politiza. Se persigue que sea auténtica, no validada, comprometida con los significados auténticos de una historia y de quien la narra.

Como señala (Pujadas, 2000, pág. 140) Es el resultado de un proceso de edición en el que la iniciativa y el trabajo corresponden al investigador, pero en el que el sujeto biografiado tiene derechos de coautoría y, por tanto, puede introducir criterios en cuanto a estilo y en cuanto a la información que se publica, que el investigador tiene que tener en cuenta y respetar.

El aprendizaje biográfico como afirma Alheit & Dausien (2008, págs. 25-28) “como la capacidad del sujeto para organizar de manera reflexiva sus experiencias y, haciendo esto, darse a sí mismo una coherencia personal y una identidad, para atribuir un sentido a la historia de su vida”

A su vez, encontramos dos tipos de historia de vida (lifehistory):

Por un lado, ***Historias de vida de relato único***, las cuales son poco frecuentes, principalmente por la dificultad de encontrar un buen informante, esto es, que sea un buen narrador —alguien con capacidad expresiva, con un discurso ameno y comprensible y sin demasiados lapsus de memoria y que, por otro lado, no sea un fabulador que mezcle en su memoria fantasía con realidad. De la calidad del informante seleccionado dependerá que el relato sea lo más completo posible, sincero, genuino y crítico. En segundo lugar, hay un requisito fundamental, que el informante quiera y pueda dedicarnos todo el tiempo que comporta componer entera una historia de vida, sometiéndose a las numerosas sesiones de las que irá surgiendo el relato biográfico en que se basará el texto final o historia de vida. Esta segunda premisa, la disponibilidad del informante y su constancia, no depende solamente de él sino de las circunstancias etnográficas generales que definen la relación intersubjetiva entre éste y el investigador —éste ha de tener la capacidad de convicción y ha de ganarse la confianza y el deseo de colaboración del sujeto, que puede desconfiar del uso que pueda hacerse de un material tan privado. En tercer lugar, la elección del informante biográfico requiere de la adecuación del perfil de la persona, como estudio de caso, al tipo de testimonio que se adapte a los objetivos de nuestra investigación. El testimonio que andamos buscando ha de

cumplir de alguna manera el requisito de ser «representativo» de todo el grupo social que hemos estudiado, a pesar de los rasgos de irreductible especificidad que cualquier estudio de caso muestra.

Por otro lado, *historias de vida de relatos múltiples* nos ofrecen también grados más o menos grandes de intertextualidad entre las narraciones de los sujetos grado de autonomía de cada relato estará en función de las características del sujeto entrevistado y también, sin duda, de los objetivos de la investigación que utiliza las narraciones biográficas.

La diferencia tipológica entre la técnica de los relatos de vida paralelos y cruzados parece residir, *en el carácter más o menos amplio de la unidad social que se constituye como objeto de estudio en la existencia o no de un sentimiento de Comunidad entre los narradores.*

A modo de clasificación, podemos seguir a McKernan (1999, pág. 45) quien distingue tres modalidades de historias de vida: “completas, temáticas y editadas. Las completas abarcan todo el curso de la vida o carrera profesional del individuo. Las temáticas ciñen la investigación a un tema, las editadas combinan la narración de la historia junto a comentarios y explicaciones”.

5.3 Biogramas

El biograma se construye a partir de los registros biográficos de un amplio número de biografías personales. Son mapas elaborados sobre las trayectorias de la vida profesional en donde se conjugan los acontecimientos y la cronología. Se construyen a partir de los registros biográficos sobre determinados aspectos extraídos de una amplia muestra de biografías personales para efectos comparativos. En este caso Fernández Cruz (1995, pág. 159), “hacen uso de los biogramas como una forma de análisis de los relatos de vida profesional mediante la elaboración de mapas de las trayectorias de los profesores”.

Siguiendo a Fernández Cruz (1995, pág. 159), quien lo describe como una “cadena cronológica de situaciones administrativas, compromisos adquiridos, puestos desempeñados, destinos ocupados, actividades formativas realizadas,

discontinuidades importantes experimentadas y acontecimientos de relevancia del profesor”.

Concluimos este apartado planteando la siguiente premisa en relación a las principales forma de recolección de la información biográfica, no se trata de investigar sobre los otros, sino de investigar con los otros.

6. Registro de los participantes

A continuación, recogemos las indicaciones del mapeo o mapping, que han servido para trazar el mapa o proyecto en su situación inicial:

- Localización: Comunidad de Madrid, Barcelona, Pamplona y Santander
- ¿Dónde están las personas que se pretenden observar?: Los equipos directivos y educadoras se encuentran en las Escuelas Infantiles. Los expertos desarrollan su labor principalmente en el campo educativo o político, otros/as actualmente disfrutan de su periodo de jubilación.
- Subgrupos: equipo directivo, equipo educativo, expertos
- Espacios de entrevistas: Despachos de dirección u otros espacios.
- Horarios: Generalmente durante el horario de mañana dentro de su jornada laboral.
- Fechas: desde el 15 de marzo del 2017 hasta el 9 de marzo del 2020
- Número de Participantes: 51 de los cuales:
 - 23 directoras y directores de escuelas de gestión indirecta Madrid
 - 3 directoras /es que desarrollan su labor en escuelas infantiles de gestión directa Madrid
 - 3 directoras /es que desarrollan su labor en las escuelas infantiles de municipales del organismo autónomo de Pamplona
 - 1 directora de una escuela infantil de gestión directa de Santander
 - 1 de un centro educativo de gestión directa de Ripollet (Barcelona)
 - 1 directora de una Escola Bressol San Pol de Mal (Barcelona)
 - 1 directora jubilada perteneciente a de gestión directa de Escola Bressol San Cugat del Vallés (Barcelona)
 - 8 expertos en educación

- 2 entrevistas grupales formados por educadoras y maestras con cinco miembros cada grupo.

6.1. Selección de los participantes

La selección de participantes para el estudio no fueron escogidos bajo ningún criterio probabilístico, sino desde una base de datos de escuelas infantiles que pertenecen, participan y colaboran en una asociación.

El muestreo motivado, recoge la naturaleza del problema que va a ser investigado, ofreciendo la oportunidad de encontrarnos ante un momento histórico en lo que respecta a la creación de una nueva red municipal de escuelas infantiles. Así como la accesibilidad, facilidad, apertura y disponibilidad que han ofrecido los directores, expertos educadoras y maestras participantes.

Es necesario señalar, que trabajar con material narrativo requiere de una escucha dialógica de tres voces; la voz del narrador, el marco teórico (que provee los conceptos e instrumentos para la interpretación) y la reflexión e interpretación propia del proceso de extraer conclusiones del material. Otros autores sin embargo distinguen cuatro elementos: Narrador, interprete (investigador), textos y los lectores (los que van a leer las versiones publicadas de la investigación narrativa). Nos quedamos con esta última distribución por considerar a los lectores como una parte importante en este proceso de investigación, puesto que es a quienes queremos llegar y llenar con las voces de nuestros agentes participantes.

Los testimonios se encuentran en estado bruto, una transcripción literal tal y como fueron narrados por los sujetos entrevistados. Se presentan estos datos dentro de un enfoque teórico donde ha quedado recogido el marco social e histórico de las escuelas infantiles, como construcciones sociales que son. La narrativa que ha sido transcrita permiten conocer y aprender de los/as otros/as, encontrar ideas, contextos similares, ayuda a mejorar la práctica educativa...Esperamos que sirva para que responsables de la administración educativa reflexionen acerca de las necesidades que surgen en la cotidianidad de las escuelas infantiles.

Pasamos a presentar a continuación los datos biográficos de los grupos participantes en la investigación:

- Criterios de selección de directores/as de centros educativos de educación infantil.
- Criterios de selección de expertos en el campo de la educación y política
- Criterios de selección grupo de discusión de profesores de educación infantil.

Criterios de selección de directores/as de centros educativos de educación infantil.

Siguiendo el principio de pertinencias se ha elegido a las personas que mejor y más información podrían aportar a la presente investigación, seleccionando a directoras /es de escuelas municipales y de la comunidad de Madrid de gestión directa, indirecta y cooperativas que cuentan con un recorrido profesional de mínimo cinco años en la dirección. Siguiendo un muestro por criterio lógico, en la elección de expertos para otorgar sentido a la contextualización y fundamentación teórica. También para la elección de determinados redactores, se hizo mediante la técnica de bola de nieve, muchos directores/as nos han recomendado a compañeros/as con los que han coincidido en otros espacios y que cuentan con una marcada trayectoria profesional. Trasladándonos a otras comunidades para conocer de cerca su experiencia.

La recogida de datos se ha realizado a los directores/as de escuelas infantiles de gestión directa e indirecta de la comunidad de Madrid y de otras comunidades con fecha de inicio el pasado 15 de marzo del 2017. Se invitó a las/os participantes que hicieran emerger un relato donde precediera su recorrido profesional y personal (no dissociando ambos). Hizo sus estudios de magisterio con la especialidad de ciencias humanas (entonces no existía la especialidad en educación infantil) Desde el momento de la elección para cursar estudios de maestros y/o educadores en el primer ciclo de educación infantil hasta su incorporación y experiencia como directivo en un centro de educación infantil de titularidad pública de gestión directa o indirecta. Analizando su percepción, vivencia, biografía, reflexiones, valoraciones...

Criterios de selección de expertos en el campo de la educación y política

Se ha seguido un muestreo por criterio lógico, seleccionado a los expertos según las incógnitas que iban surgiendo durante el proceso de investigación. Para ello, hemos recurrido a la localización y selección de personas especialistas en determinadas materias o temas como el liderazgo compartido, historia de las escuelas infantiles en la comunidad de Madrid, movimientos sociales, documentación pedagógica...

Criterios de selección grupo de discusión de profesores de educación infantil.

Se han aplicados pocos criterios en la selección de las profesoras y profesores que participan en este proyecto colectivo, para evitar en la medida de lo posible encorsetar el proceso de investigación. Para ello, se ha procedido a contactar con un listado de 300 profesionales de la educación infantil que se encontraban en la base de datos de la Asociación REIM. Se puede describir brevemente que esta base de datos está formada por educadoras de primer ciclo de educación infantil, aunque también encontramos maestros/as de segundo ciclo de la misma etapa educativa. Profesionales que desarrollan su labor profesional en centros de educación infantil de gestión directa e indirecta y privada.

6.2. Realización de las entrevistas

La entrevista biográfica – narrativa ha sido la seleccionada para la recogida de información por su conexión con el tema de investigación “Liderazgo compartido”, considerando que la creación de una historia comunal parte de la historia de cada individuo. Para ello, se han realizado 41 entrevistas individuales, y 2 entrevistas grupales constituidas por cinco miembros cada una. Las entrevistas han sido grabadas en audio y/o video.

Las entrevistas han sido abiertas y previamente informadas a los participantes. Se ha iniciado la entrevista partiendo de una pregunta inicial que motivase a la entrevistadora narrar sus experiencias y acontecimientos de su vida personal.

Cuando se incita al entrevistado a que construya su propia narración de su vida, estaremos ante una entrevista narrativa. En las entrevistas podemos diferenciar tres momentos:

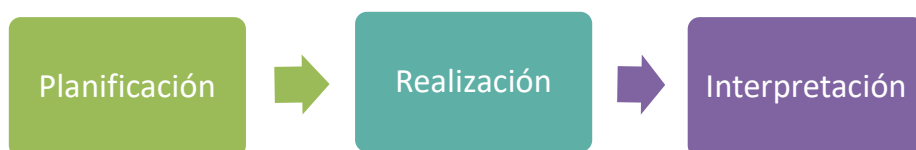
6. 2. 1. Planificación de la entrevista:

En esta fase inicial del proceso, se consideró oportuno que para cubrir el objeto de estudio la población diana fueran los/as directores/as de los centros de educación infantil de gestión indirecta y directa de la comunidad de Madrid.

Se adoptó un rol de facilitador, favoreciendo una ética de la empatía a través de la escucha activa y respetando en todo momento la narrativa de su trayectoria profesional, buscando el empoderamiento de su labor, creando un ambiente amable, cordial, profesional, de tal manera que el entrevistado se sintiera cómodo compartiendo sus emociones y vivencias. A la vez que recibiera por parte del investigador bien informado y documentado de los propósitos de las entrevista, diseñando para ello una guía donde se recoge los aspectos de interés.

Se ha abordado una relación cordial desde el momento que se realizó un escrito para solicitar su participación a los directores/as, así como al grupo de educadores que han conformado el grupo de discusión y los expertos.

En esta relación entre quien narra e investiga es fundamental la ética de la empatía, a través de la escucha activa y respeto a la capacidad de los participantes para explorar y determinar sus propias posibilidades y límites. Algo que es importante interiorizar ante un proceso de investigación biográfica -narrativa es considerar a cada individuo como un ser único y comprender su trayectoria profesional desde su persona y su contexto, evitando los juicios de valor Y que cada sujeto adopta un rol dependiendo del grupo-sistema en el que se encuentre.



Al recibir la confirmación e interés por participar en el proceso de estudio, se procedió a responder de manera individual agradeciendo su participación y ofreciendo la opción de escoger la fecha y hora acuerdo a su disponibilidad.

Respecto al espacio- ambiente, la mayoría abrieron las puertas de sus escuelas, creando una recepción y acogida muy entrañable. Otros/as colaboradores solicitaron encontrarnos en otros espacios en la medida de lo posible con un ambiente cálido, agradable y confortable. A continuación, mostramos el modelo de carta que elaboramos para contactar con los equipos directivos.

Estimadas/os compañeras/os

Soy Ana Fernández Angosto, estudiante del doctorado en educación UNED, y presidenta de la Asociación REIM. Me dirijo a vosotras/os para solicitar vuestra colaboración para la recogida de datos de mi tesis doctoral, basada en el Liderazgo Compartido en centros de educación infantil 0-3.

“El liderazgo compartido no significa que la dirección desaparezca o se diluya, sino que reconceptualiza, se reformula desde sus esencias. Todos los miembros de la comunidad escolar son agentes de cambio y todos han de jugar el liderazgo en esa transformación. Reconocer, valorar, desarrollar y potenciar ese liderazgo múltiple ha de ser la primera función de una dirección para el cambio”. (Bolívar, 2011).

Para diseñar un modelo inspirado en el liderazgo compartido o distribuido en los centros de educación infantil, necesito contar con la colaboración de directores y directoras de centros educativos de primer ciclo de educación infantil. Para ello, es preciso recoger vuestros testimonios a través de investigaciones biográficas – narrativas, y dar voz a vuestras Historias de Vida.

La entrevista biográfica consiste en un diálogo abierto con pocas pautas, en el que la función básica del entrevistador es estimular al protagonista de la historia para que proporcione respuestas claras, cronológicamente precisas, en las que se detallen de la forma más amplia posible las referencias a terceras personas, y a ambientes y lugares concretos en los que transcurren los distintos espacios biográficos. (Pujadas, 2002)

Se procederá a realizar una grabación en audio y/o video, previa autorización por vuestra parte, en relación al periodo transcurrido desde vuestra formación hasta la actualidad. Solo necesito que os sintáis cómodas y que confiéis en el estudio de investigación.

La recogida de datos comprende desde el mes de octubre al mes de enero del 2018, estando a vuestra entera disposición con respecto a fechas y horarios.

Agradeceros de antemano vuestra colaboración.

Muchísimas gracias.

6. 2. 2. Realización de la entrevista:

Se ha desarrollado en una sesión en las que se crea un clima de confianza para que el entrevistado pueda narrar su vida, reflexionando sobre determinados acontecimientos.

Testimonios que conectan con los pensamientos, deseos, experiencias vividas de cada miembro que conforma el entramado social de una red de escuelas infantiles. Relatos que permiten tomar conciencia que otra realidad es posible, favoreciendo el sentimiento de equipo, participando en el diseño y puesta en práctica de un proyecto educativo...factores que nos proyectan hacia el cambio y la mejora en educación infantil.

Las cuestiones no son planteadas desde una perspectiva ni muy cerrada ni muy abierta, con el fin de fomentar el discurso centrado en un determinado aspecto. Habiendo una intención directiva al inicio del relato como pauta inicial para que el narrador pueda construir su propio relato. Facilitando datos y significados, pero sin juzgar el relato. El relato narrado por el investigado consiste en un diálogo abierto, con pocas interrupciones, acompañado de una comunicación verbal llena de gestos, emociones de asombro, asentimiento..., él es quien lleva el control de la entrevista. Por parte del investigador, estimulando al protagonista de la historia para que nos exponga todos los detalles de la manera más natural y más próxima a la realidad, concediéndole toda la confianza que necesite para que pueda compartir sin miedo a pensar que su testimonio puede ser utilizado en su contra

La narrativa de las experiencias, versa desde su elección de los estudios superiores en la especialidad de educación u otras especialidades hasta el momento actual, pasando por los diferentes estamentos de su recorrido profesional, los diferentes puestos a los que ha optado, las relaciones con los otros miembros del equipo y las familias, su paso por diferentes escuelas infantiles u otros centros, la organización y planificación de un centro educativo...

Como método expositivo de desarrollo iremos conjugando las metáforas más relevantes y significativas a nuestro juicio para ilustrar comprensivamente el

tipo de liderazgo ejercido, la figura del líder, su actitud y orientación y, por último, los resultados de cara al desarrollo cultural y organizativo del centro, y cómo esto condiciona, en gran medida, el modelo de liderazgo que tomará relevancia a partir de ese momento.

Se registra el documento auditivo y visual en la que queda patente el discurso y las reacciones del entrevistado. Se informa de la posibilidad de proceder al registro de los datos a través de la grabación por audio o cámara para la recogida de datos. La mayoría de los participantes no mostraron ningún rechazo a recoger su imagen. Otros/as solicitaron ser grabados únicamente a través del audio, principalmente por pudor. En el Anexo 3 se encuentra el modelo de autorización presentado a todos los entrevistados.

La invitación a contar la propia vida o parte de ella desencadena en el individuo un patrón lingüístico concreto, aprendido desde la infancia, como es la narración. El relator al narrar su vida la vuelve a pensar, busca establecer conexiones entre acontecimientos, construye secuencias de eventos en las que se selecciona unos para incluirlos y excluye otros. El narrador vuelve a pensar su biografía con relación a esquemas cognoscitivos incorporados con posterioridad a las vivencias narradas, pero anteriores al presente, a través de:

- “Relatos subjetivos de valoración” de su experiencia pasada o presente, cada uno tiene sus singularidades y cada sujeto ha tenido libertad para retratarse a sí mismo en la práctica del oficio.
- “Conocimiento práctico personal” se manifiesta en un particular modo de reconstruir el pasado y las intenciones del futuro, al ponerlas en relación con las exigencias de la situación presente.

Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos), que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico formal.

A través del relato de sus historias los maestros y/o educadores pueden re-significar lo vivido, observarlo y observarse a sí mismos y a los otros desde otra

óptica diferente y formular nuevas comprensiones, reinterpretaciones de la experiencia que previsiblemente conducirán al cambio y a la mejora.

Las profesionales de la educación infantil llevan años con una lacra social de falta de reconocimiento sobre el desempeño de su labor profesional. Desde el término “Guardería” que a día de hoy es frecuente escucharlo tanto en niños/as como en personas mayores pasando por adolescentes y adultos. Son escasos los manuales bibliográficos que recogen la trayectoria de los educadores/as de primer ciclo de educación infantil. De esta necesidad, surge el interés en esta investigación por “Dar voz” a la vida y trayectoria de los docentes partiendo de una “genealogía del contexto” y otorgando toda la relevancia a lo que dicen y sienten. Se pretende sacar al profesorado del lugar despersonalizado en que lo ha situado la investigación educativa (a veces, incluso, mediante el anonimato), configurándose como un dispositivo para el desarrollo profesional y personal. Es importante reconocer y empoderar las practicas desarrolladas por los docentes que si no son expresadas y quedan recogidas en un testimonio difícilmente se podrán reconocer y admirar, al igual que hablamos de prácticas que pueden dañar la integridad del niño/a si no se hacen públicas.

Partimos de la siguiente premisa que todos los profesores tienen experiencia. Algunos, mucha experiencia acumulada y otros iniciando su trayectoria profesional. Pero lo que creo que podemos asegurar es que pocos han reflexionado por escrito sobre ella.

La enseñanza es un oficio que implica interacciones personales con otros, donde los sentimientos, emociones, estados de ánimo, en suma, el yo y la vida del profesorado está íntimamente unido su labor educativa. Los “relatos de experiencia” tienen, a la vez, un lado personal (reflejo de la historia particular) y social (consecuencia del contexto social y profesional en que han vivido).

Las narrativas biográficas, frente a la imagen burocrática e impersonal del oficio docente, se quieren inscribir en un nuevo profesionalismo, recuperando la “autoridad” sobre su propia práctica y permiten entender los modos como los profesores dan sentido a su trabajo y cómo actúan en sus contextos profesionales.

Pocos han decidido compartir con los demás, a través de la magia de la escritura, lo que han hecho, lo que han vivido, lo que han sentido y lo que han aprendido. El docente al sentirse escuchado y/o al transcribir su propia narrativa descubrirá como comprender y mejorar su racionalidad y en su justicia. Porque la escritura actuaría como un espejo en el que se podrían reflejar sus aciertos y sus limitaciones. Invitar a todos los directores y directoras a escribir, a expresar sus ideas, sus vivencias, sus emociones.

Según Bullough (2000, pág. 101), “la comunidad configura al individuo... pero el individuo también configura a la comunidad”, es decir, una institución educativa, influye y también se ve influenciada por los cambios que le ocurren al profesor, durante su carrera.

Como manifiesta Bolívar (2002, pág. 562), “los relatos son meras interpretaciones de los fenómenos sociales vividos en la educación y manifestados en “*textos*” cuyo valor es ser relatados en primera persona, el aspecto temporal y biográfico ocupa una posición central.

El proceso de narrar en educación, según Bruner & Weisser (1995, págs. 177-202), “se configura, entonces, como una forma importante no sólo de comprender e interpretar el pasado, sino también de desprenderse de los modos de responder establecidos y de reorganizar las respuestas frente al futuro.

La proyección de narrativas individuales a Colectivas

El relato de la experiencia, es el conjunto de relatos sobre destinos, instituciones de educación, las aulas, los alumnos, recuerdos, imágenes, esperanzas o incertidumbres que componen la Historia de Vida profesional del docente, representa una elaboración cognitiva, que además es constructivista.

La recolección de los datos biográficos recogidos durante el proceso de investigación, donde cada entrevistado habla del curso de su vida y narra sus experiencias y percepciones del contexto social en que viven. Nos permite conectar las narrativas personales y biográficas de los/as directores/as con la del colectivo desde una doble dimensión desde la posición que se construyen y su proyección con la experiencia de ser director/a.

Registro de Epifanías o incidentes críticos

Son experiencias que dejan marcadas las vidas de las personas. Otras situaciones que van en el mismo sentido son los puntos de viraje, el momento bisagra, Carrefour o punto de inflexión. Kornblit (2007, pág. 99), los define como “momentos vitales identificados por el sujeto o investigador, llamados encrucijadas, a partir de los cuales el itinerario biográfico de la persona toma un rumbo distinto o inicia una nueva etapa”; es importante señalar, como dice (Kornblit, 2007), “no es solo identificar estos cambios, sino más bien comprender por qué a ciertos profesores, les ha llevado a realizar esos cambios y por qué en ese momento”.

De acuerdo con Denzin, (1990) estas experiencias que dejan marca en la vida, pueden darse de cuatro modos:

- 1. Como cambio radical: cuando afecta de manera global a la vida de la persona.*
- 2. Como cambio durativo: cuando los hechos se han vivido a lo largo de un período prolongado de tiempo.*
- 3. Como cambio accidental: cuando se trata de un hecho aislado pero relevante en la vida.*
- 4. Como cambio revivido: cuando el episodio biográfico es dotado de significado una vez se ha reconstruido la experiencia. (pág. 120)*

6.3. Análisis de las entrevistas

La *transcripción* es un proceso interpretativo mediante el cual se transforma el lenguaje oral a lenguaje escrito. La transcripción es un recurso que va a facilitar el análisis. Se debe representar con la mayor exactitud las palabras grabadas.

Siguiendo el *modelo omnicompreensivo* justifican la importancia de escribir en primera persona, y más como en el caso de dicha investigación hemos tenido en cuenta que nos acercamos a un colectivo de directores/as de escuelas infantiles cuyas voces suelen estar silenciadas en los discursos políticos, sociales y académicos.

El estilo utilizado en registro de los testimonios (...)

- Tamaño de letra más pequeño
- Cursiva
- Sangría a la derecha

6.3.1 Análisis de los datos

En toda trayectoria personal o colectiva hallamos siempre dos componentes, uno previsible y otro imprevisible. La dimensión previsible, como etnógrafos, es la que nos remite a las inscripciones y anclajes de la época y del contexto cultural en que se desarrolla toda trayectoria. La dimensión imprevisible, idiosincrásica, irreductible, es la que nos remite a las circunstancias específicas e irrepetibles de cada vida particular, como expresión de variabilidad humana.

En la investigación narrativa, la toma de decisiones para definir los problemas de investigación debería ser abordada conjuntamente. El diseño, la recogida de datos, análisis y valoración de los resultados, asimismo, deberían ser caracterizados por una relación de colaboración entre quien investiga y los participantes.

La recopilación de datos se ha realizado de manera directa obteniendo las fuentes vivas de la información mediante testimonios en primera persona, la codificación y análisis de los datos nos ha permitido generar teorías.

Son historias de vida temáticas están circunscritas a la trayectoria profesional de los directores de escuelas infantiles desde su periodo de acceso a los estudios que le habilitaron para poder ejercer el cargo de directivo en un centro escolar. Las historias recogen la voz del narrador y se ha transcrito en primera persona. Estamos hablando de historia de vida de los profesionales, de cómo ellos perciben su historia de vida, de cómo la interpretan de como las discuten, de cómo la aceptan o la rechazan, de cómo la valoran los hechos, a quien atribuyen las responsabilidades, etc. Y eso es una visión personal, que es diferente del hecho real.

El análisis narrativo de los datos es categórico lo que nos ha permitido recoger varias historias, integrando todos los datos, adoptando una postura analítica y de reconstrucción.

Para aumentar la representatividad y validez interna de las entrevistas realizadas se ha utilizado una estructura polifónica, de manera que se ha procedido a la combinación de los relatos distribuidos según categorías o subcategorías. Se ha desarrollado una neutralidad en el análisis, respetando cada historia tal y como había sido narrada por cada sujeto participante. Sin emitir ningún juicio de valor o cuestionando lo recogido en cada testimonio.

La única forma de dar con la realidad es estar en ella, participando de ella, aun así dirían que es una visión subjetiva. Hablamos de conocimiento empírico, apoyado en la realidad, pero no es la realidad. La realidad no la conocemos, no tenemos acceso para validar si aquello que nos están trasladando es cierto, o se trata de lo que nos gustaría que fuera.

6.3.2 Procedimiento de análisis

El procedimiento de análisis se ha realizado utilizando el software 'Aquad' V. 7., que nos ha permitido el acceso a los datos y su categorización simultánea. A continuación detallamos este procedimiento:

- 1) Los contenidos que hemos analizado han sido extraídos de dos tipos de documentos: Las entrevistas biográficas narrativas grabadas en audio y sus transcripciones.
- 2) La unidad de análisis se ha constituido a partir de un sistema de categorías y subcategorías, asociadas a un código para dar sentido a los datos Aquad. Constituyen unidades de significado que responden a nuestras preguntas y objetivos. Se han preservado las unidades sintácticas en aras de una buena comprensión de los mensajes identificados y se reflejan en una extensión suficiente para que pueda comprenderse en su contexto.
- 3) Es importante señalar que las categorías y subcategorías se han ido ampliando a medida que se iba avanzando en el número de entrevistas. Por este motivo, podemos encontrar menos categorías en las entrevistas

iniciales, no siendo motivo la falta de documentación, sino la categorización o distribución de códigos. Los códigos no se crean de una sola vez, sino que continuamente se han ido cambiando, ampliando o modificando, a medida que avanza la codificación de la información.

El sistema de categorías se ha aplicado a todas las personas entrevistadas por igual, buscando aunar temáticas comunes que formen el conjunto de las narraciones. Se han extraído reducidas unidades de análisis, a través de las categorías y subcategorías que han permitido ir centrando el objeto de estudio y formando un mapa cognitivo. Por último, se fundamenta el análisis cruzado de casos para encontrar temas y procesos comunes. También abarcan distintos niveles de análisis (descriptivo, interpretativo. . .) y ocurren en distintos momentos durante el análisis.

Un análisis formalista o fuertemente categorial fragmenta en elementos codificables el discurso, descontextualizándolo. Pero una “fidelidad” extrema al propio discurso limitaría el análisis al proporcionar otra narrativa de la información recogida, sólo que ahora el discurso se encuentra enhebrado. Las relaciones entre quien informa y analiza la información, creemos, no pueden limitarse a “tomar nota”. La tarea es, por una parte, descifrar significativamente los componentes y dimensiones relevantes de las vidas de los sujetos y, por otra, situar los relatos narrativos en un contexto que contribuya a proveer una estructura en que tome un sentido más amplio. Para que los relatos sean relevantes a los propósitos de la investigación, deben ser reconstruidos de acuerdo con determinados modos paradigmáticos aceptados para analizar la información.

Las evidencias cumplen una función de ejemplo. Se demuestra que eso existe y a su vez permite comprender mejor. Tiene una doble función ejemplificadora y demostrativa. La carga de demostración no es la misma si solo tengo un ejemplo. En este caso, se ha optado por poner entre 2-4 ejemplos.

Respecto a la representatividad, siendo conscientes que algunas entrevistas han salido mejor que otras, aportan más y mejor contenido... pero se ha intentado dar presencia a las que no son tan lucidas, para que el lector tenga una visión de

conjunto y donde se refleja la gran diversidad de aportaciones de las profesionales que han participado, buscando de ese modo un equilibrio representativo de la pluralidad.

Se ha asumido un constructo epistemológico inductivo. Se accede de ese modo a los datos sin esquemas prefijados. Los códigos van emergiendo de los datos de forma espontánea.

La validez y confiabilidad también son relevantes en este tipo de enfoques. La validez de una narración la proporciona la pertinencia del análisis, la selección cuidadosa de aspectos a observar, la justificación de métodos empleados. La técnica narrativa no puede quedarse en la mera reconstrucción de los hechos y vivencias, sino en crear un sentido de “lo que es verdad”, una corroboración estructural de los datos obtenidos de diversas fuentes.

Superar el mero “collage” de fragmentos de textos mezclados implica que el investigador debe penetrar en el complejo conjunto de símbolos que la gente usa para conferir significado a su mundo y vida, logrando una descripción lo suficientemente rica donde obtengan sentido.

Vertical/Estudio de caso: se analiza la estructura de la historia de cada relato como caso individual. Se clasifican, comparan y sintetizan por medio de categorías de análisis de contenido. Estas categorías suelen ser de dos clases:

- Cronotopografía de tiempos y espacios diacrónicamente ordenados.
- Universos de creencias: valoraciones acerca de las primeras.

Este estudio vertical va siendo contrastado y consensuado durante el ciclo de las entrevistas que dará lugar a un perfil biográfico.

Horizontal/Análisis comparativo: se compara cada perfil biográfico de vida para encontrar patrones concurrentes, temas comunes, regularidades, solapamientos o divergencias.

Elaboración del informe

Podríamos decir que cualquier forma de representación sería válida siempre que ponga en escena mejor la experiencia vivida y a su vez incrementa la comprensión de la vivencia.

Según Thompson (1988, pág. 34) hay tres modos básicos de presentar una historia oral:

- Narración de la historia de vida de una sola persona.
- Conjunto de historias en torno a un tema.
- Análisis global, donde la evidencia oral se complementa con otras fuentes documentales.

Al tratarse de historia de vida múltiples de Relatos de vida cruzados, donde se ha procedido a la acumulación de relatos de un mismo sector para construir una sola historia. A partir de estos múltiples relatos diferentes cada uno completa, se aportan matices y confirma lo que los precedentes habían mostrado. Estos relatos cruzados generan un sistema polifónico que consiste en explicarnos a varias voces una misma historia. Tomando en consideración los elementos propios de las subculturas presentes dentro del grupo social.

Respecto a las transcripciones de los fragmentos de las entrevistas grabadas en audio: citas literales donde se detalla el fragmento de audio tal como nos lo proporciona el software utilizado, medido en milisegundos.

El Catálogo con el registro de todas las categorías y subcategorías extraído por el programa Aquad7, se encuentra el Anexo 4.



BLOQUE III

1. Análisis de los datos y resultados

1.1. Datos de los directores/as de centros educativos de educación infantil.

Presentamos un resumen de los datos recogidos en el Anexo 1 que nos muestra el perfil personal, académico y profesional de los equipos directivos entrevistados:

RESUMEN PERFIL DIRECTIVO				
Sexo		Edad		
Mujer	Hombre	20-30 años	30-40 años	+ 50 años
26	4	4	15	15
RESUMEN PERFIL DIRECTIVO Expediente académico				
Técnico superior en educación infantil	Magisterio	Otros ámbitos formativos	Habilitación maestros	Titulación dirección de centros
12	29	8	4	2
RESUMEN PERFIL DIRECTIVO Expediente profesional				
Educador de apoyo	Tutor/a	coordinadores	pedagogos	Otras experiencias
6	31	13	7	6
RESUMEN PERFIL DIRECTIVO Tipo de centro				
Gestión indirecta cooperativa	Gestión indirecta empresa		Gestión directa	
13	12		8	

Tabla 5 - Datos Perfil Directivo

Los datos aportan una información complementaria a la historia narrada por cada uno de los participantes entrevistados. El rango de edad de las personas entrevistadas se encuentra entre los 40 y 50 años de edad. La mayoría han cursado estudios de magisterio siendo requisito imprescindible para poder acceder al puesto de dirección. Con respecto a la trayectoria profesional previa a ocupar el cargo de director/a, observamos que la mayoría han desarrollado su labor como tutor/a de aula, también considerado como un requisito previo para el acceso al puesto directivo. Por último, encontramos que la mayoría pertenecen a una escuela de gestión indirecta, gestionada por una cooperativa y/o empresa, frente a

directoras/es que trabajan en escuelas de gestión directa con acceso a través de concurso –oposición.

A continuación, introducimos una breve trayectoria académica y profesional de los entrevistados, que nos permitirá acercarnos a descubrir los intereses y necesidades personales de cada uno de las personas entrevistadas. A diferencia de los expertos, hemos optado por el anonimato de cada director/a respetando su identidad personal y profesional.

Director 1

Estudió en la universidad de Segovia, inscrita a la UAM. Decidió estudiar Magisterio en la especialidad de infantil sin saber la sorpresa que se iba a encontrar: Un campo mayoritariamente de mujeres. Por un lado, manifiesta que le sorprende gratamente y por otro lado, encuentra todos los inconvenientes del mundo.

Su primera experiencia fue durante el periodo de prácticas. Al finalizar la carrera comencé en un centro próximo a Segovia a realizar actividades extraescolares a través del juego, mientras seguía enviando currículums a escuelas y colegios.

Durante un tiempo no recibe la llamada de ningún centro; lo que le mueve a entender que de la dificultad tiene que hacer una virtud y es entonces cuando comienza a pisar escuelas para que le conozcan personalmente las directoras (solo encontraba mujeres), y poder trasladarlas su ilusión y su entusiasmo por trabajar con niños.

Al año siguiente, le dan la oportunidad de hacer un proceso de prácticas no remuneradas en una escuela privada en Majadahonda desde el mes de septiembre. Durante este proceso de prácticas, en el que apuestan por la figura masculina, empieza a configurar relaciones con los niños, aun encontrándose con una ratio superior a la establecida por ley. Comparto el espacio con una compañera. Comienza a percibir otras realidades que se desajustan al periodo de formación, desde habilidades de estar con los niños, hasta otras que subyacen al estar con otra persona. Empieza a tener conflictos en el contacto diario con su compañera, la cual

se posicionaba en un lugar de más sabiduría y. donde él se siente desajustado de su propia realidad, de lo que él quería compartir con ella.

Ante esta situación, interviene la directora y decide prescindir de ella y darle a él otra oportunidad. Contrató a otra compañera y con ella empezó a construir unas dinámicas muy interesantes.

Todo lo que se generaba subyacía de la mirada de la directora sobre las funciones, horarios, sueldo... Había un mal ambiente, una paupérrima mirada a los docentes en esta etapa. Estuvo durante tres años sin entender el proceso de escuela de esa manera. Esto le hace desilusionarse y comienza a defraudarse no tanto en su relación con los niños, sino con la manera de estar con ellos. Esto le causa tal desajuste profesional que decide marcharse sin tener nada de cara al próximo curso. Estuvo durante unos meses con una situación complicada, pero decide dar prioridad a lo que él entendía a estar con los niños. Bajo esa responsabilidad adulta asume que tenía que trabajar en otra cosa.

En agosto le llaman de un colegio XXX, una cooperativa donde había que hacer una aportación económica de los profesores para poder trabajar. Esto le llama la atención y va contra sus principios, que tenga que pagar un profesor para ejercer esta profesión. No se lo podía permitir y no entraba en su escala de valores. Aun así, deciden hacerle un contrato para trabajar con niños 5-6 años. Descubre durante su estancia en el centro que es un aprendizaje muy conductista, un estar sentados la mayor parte de la jornada, haciendo fichas de grafomotricidad, matemáticas... Durante el tiempo libre, los niños le demandaban seguir sentados haciendo dibujos. Él propone otra manera de hacer por rincones de actividad: cocina, animales... Pero esa manera que él tenía de vivir la infancia va chocando. Él se considera un sujeto de una mirada muy crítica sobre su práctica educativa. Al finalizar el curso escolar, deciden prescindir de él. Lo cual le produjo alegría por abandonar un espacio con el que no se vinculaba. Fue su segunda decepción consecutiva, pero él confiaba en que tenía que haber un espacio para él.

Al poco tiempo, le surge en una oferta en una Escuela Infantil Municipal ubicada en el municipio de Leganés (Madrid), a través de un amigo, para cubrir una baja maternal. Fue en ese espacio donde descubre a nivel profesional que hay

otra manera de vivir la escuela, de estar con los niños, otros proyectos educativos, porque es necesaria una escuela no solo como un lugar donde dejar a los niños, sino como un lugar que construye al niño desde la ausencia de mamá.

Pasó un fantástico año en esa escuela de gestión indirecta. Al finalizar el curso, ellos me comentan que quieren apostar por mí, pero paralelamente le surge irse a una escuela con un compromiso de que iba a ser fantástica. Una escuela recién inaugurada, con un recorrido interesante, unos matices que le hicieron rechazar la escuela municipal de Leganés.

Directora 2

Antes de trabajar en el ciclo de educación infantil había trabajado en otras etapas. Esto le hizo cambiar tanto su vida a nivel personal como a nivel profesional. También cursó los estudios de Psicopedagogía.

La única vía que tuvo para acceder a la dirección era a través de un proyecto de dirección. Le interesaba cambiar de etapa y trayectoria. Entró en la escuela en el año 90 y desde ese momento permanece en el puesto directivo. Primero, presentó el proyecto y después, tuvo que pasar dos procesos de selección por consejos escolares. Hubo una última etapa de las escuelas infantiles públicas de gestión directa para darles una continuidad, desde ese momento no ha vuelto a salir convocatoria. “Aquí seguiré mientras la dejen”. Siempre se ha dicho que cuando se encuentre cansada, se incorporará a su destino en el equipo de orientación en el distrito de Vallecas (Madrid). Manifiesta que ha cambiado muchísimo, que ha ido cambiando durante todos estos años, ha ido cambiando con su equipo, con el entorno y con la realidad social. Ha estado siempre muy sensibilizada con la escucha social.

Nos comenta que las familias han cambiado y los niños/as también. Si uno no tiene la capacidad de escucha, reflexión y después de adaptación, es difícil trabajar en educación; es muy difícil, por lo menos garantizando un mínimo de calidad.

Cuando ella entró en la escuela, su prioridad era moverse en el terreno. Empezó a entrar gente nueva, enseguida comenzó a escuchar al equipo...Y desde ese momento llevan ya veinte años juntos, un equipo base.

Director 3

Al finalizar sus estudios de Magisterio Infantil en la Universidad Complutense de Madrid en el año 1999, marchó medio año al municipio italiano de Reggio Emilia donde estuvo trabajando con adolescentes y donde tuvo la oportunidad de conocer y visitar las escuelas infantiles reggianas.

En el año 2000 regresó a Madrid y continuó trabajando con niños y adolescentes en la educación no formal.

En el año 2001 comenzó a trabajar en la Escuela Infantil de gestión indirecta ubicada en el municipio de las Rozas (Madrid) La misma cooperativa gestionaba otra escuela en el municipio de Arganzuela (Madrid)

Allí fue donde encontró una educación infantil de calidad y donde aprendió la gran mayoría de las cosas que pueda saber ahora. Su labor era la de educador infantil en el aula. El asentamiento como educador se produjo a través de la práctica diaria en el aula, a través de la autoformación con el resto de los docentes de la escuela y gracias también a la existencia de una oferta formativa externa de calidad y accesible a través de los centros de formación del profesorado. Desde entonces ha intentado mantener esa formación de una manera más o menos constante.

En el año 2011 se traslada a la escuela infantil ubicada en el municipio de Arganzuela (Madrid). Durante los tres primeros años estuvo compaginando las tareas de educador en el aula con las de coordinación y colaborando en la dirección en temas relacionados con la gestión y la organización del centro hasta que la directora se tuvo que jubilar. Para poder continuar con la escuela, se invitó a todo el personal docente y no docente a crear una cooperativa. Ocho miembros del equipo decidieron pasar a ser socios cooperativistas.

Dirige la escuela infantil desde el año 2014 hasta la actualidad

Directora 4

Su trayectoria empezó siendo muy joven, a los 14 años. Su idea siempre había sido trabajar en educación. Se abrió una Escola Bressol en el pueblo al lado del suyo, se presentó y aprobó. Fue muy importante para ella, su familia no pudo ofrecerle la posibilidad de continuar sus estudios por temas económicos

En la escuela aprendió a trabajar en equipo. Aprendió muchísimo de sus compañeras, los niños, las familias...Su papel como maestra se removía constantemente, realizándose muchas preguntas. Estuvo durante muchos años trabajando en San Cugat del Vallés (Barcelona). Tuvo que marchar a Estados Unidos, donde impartía clases para adultos. Durante su estancia le permitió conocer el sistema escolar americano, lo que le llevo a pensar que no le gustaría eso para su país.

Recuerda sus años como coordinadora (lo sustituye por el termino dirección) en la Escuela como un auténtico trabajo en equipo, ella sola no hubiera podido. Para ella, un equipo es una relación entre personas y lograr que cada uno sienta el proyecto suyo y a la vez tener un acompañamiento, alguien que este a su lado, esa era su intención. Junto al resto del equipo pudieron construir una escuela donde el punto básico era como tratar a los niños y los derechos de los niños. A la entrada de la escuela nos recuerda que había un panel de los derechos a la infancia, relación con familias, otro de inclusión, las relaciones tienen que ir en función de cada uno de los niños, los cien lenguajes de Loris Malaguzzi.

Para ella, la escuela tiene que estar en relación con los niños y las familias, tienen que ser abierta y transparente. Una escuela de 0-3 años lo más importante que tiene es que se encuentran dos mundos pueden estar unidos la familia y la escuela, el niño es feliz porque sus dos mundos están en contacto.

Cuando estuve de coordinadora en una escuela de mi ciudad la verdad es que era todo un reto, las relaciones entre las personas son muy compleja,

En la actualidad desempeña su labor en la asociación Rosa Sensat como miembro de la junta rectora, después de haber pasado 30 años en las escuelas.

Directora 5

Empezó siendo apoyo, hace trece años, en una casa de niños. Ha pasado por todos los puestos que tiene una escuela. Ha sido educadora de apoyo, tutora de aula y coordinadora. Su objetivo era subir un grado más. Por suerte, el destino quiso que la escuela fuera gestionada por las personas que estaban allí trabajando. Se presentaron a concurso y emprendieron un nuevo camino como sociedad cooperativa.

Tuvo que trabajar y estudiar a la vez, empezó a formarse en magisterio de infantil. Cuando estaba en la casa de niños y tenía jefas, ella veía cosas que le parecían bien, mal o regular. Desde fuera apreciaba cosas que veía mal que luego con el paso de los años y su experiencia como directora entendió. Por este motivo, cuando empezó en la casa de niños, con sus compañeras, como gestora, cada vez le llamaba más el poder de llevar las cosas como a ella le parecía que se tenían que llevar. Según su opinión, la dirección depende de la comunidad.

Como ella nos manifiesta, es importante conocer a sus trabajadoras, ser capaz de conocer sus problemas personales (porque no eres su amiga) porque son ocho horas diarias y se tiene que hacer equipo. Para hacer equipo se tiene que conocer el trasfondo de las personas, sino... es banal, simplemente laboral. Aunque haya personas que te dejen entrar en sus vidas personales y no privadas y otros menos, es una manera de poder llevar al equipo, de poder hacer entre todas. Ella puede llegar a intuir en qué momento se encuentra cada una, pero también reconoce que quince personas en una escuela no te permite mirar siempre por las quince.

Recuerda que empezaron en un momento muy bonito, que estaba bien la cosa, pero que de repente hubo un bajón y tuvieron que hacer ofertas a la baja. Tuvieron que arriesgar mucho para mantener los puestos de trabajo porque confiaban que algo llegaría mejor.

Directora 6

Estudió Pedagogía y finalizó en 1982. Trabajó en centros educativos de 6-12 años. Paralelamente, junto a otras tres personas crearon un gabinete en una escuela infantil. Comenzaron su labor en terapia, utilizando la escuela como sede de ese gabinete. Empezaron a colaborar con la escuela infantil como apoyo para ver cómo podía la psicomotricidad, en la práctica cotidiana, interrelacionar la propuesta educativa con lo que ellos hacían. Había un vínculo de colaboración.

Llegó un momento en el que la directora de la escuela le solicitó compartir el proyecto y decidió compartirlo. Empezó a trabajar en educación infantil de 9:00 a 16:00 y, a continuación, en el gabinete hasta las 21:00. Empezó desde una mirada terapéutica, de poder detectar cualquier dificultad. Finalmente terminó abandonando el gabinete dedicándose de lleno a la educación infantil.

Permanece en la escuela XXX hasta que llega un compañero que le solicita colaboración permitiéndoles testar una herramienta de calidad —Relación del educador con los niños— para visualizar la calidad de cara a las familias, los espacios y el clima del equipo educativo, y le propone a su vez presentarse al concurso de una escuela pública. Le dice: “creo que debes hacerlo”. Ella pensó que estaba fuera de su alcance.

Después de pensarlo durante mucho tiempo, salió a concurso una escuela, infantil en el municipio de Villanueva de la Cañada (Madrid), presentaron el proyecto y desde entonces permanece en esa escuela, desde septiembre del 2001. Hay personas con las que ha trabajado desde ese momento. Personas que estaban en la primera escuela, incluso antes de que ella llegase.

Hace unos años le surge un curso de comunicación integral a través de la universidad de Alcalá de Henares (Madrid). Como ella manifiesta, es un antes y un después en su andadura profesional. Este curso le permitió implantar nuevas formas de comunicación y hacer una lectura del equipo bien distinta.

Continúa su andadura en el campo de la formación de formadores. Para ella el tema de la comunicación es muy importante, la relación con las familias, los niños y los profesionales. Les llaman de diferentes colectivos para dar cursos de formación.

Después de más de 30 años en educación infantil sigue formándose en metodología de psicomotricidad aplicada a situaciones terapéuticas.

Directora 7

Toda su trayectoria académica ha sido en Granada. Estudió magisterio aunque no era su primera elección, pero no tuvo otra opción al no darle la nota para otra carrera universitaria. Reconoce que cuando empezó, le encantó. Al realizar las prácticas, fue cuando empezó a obtener mejores resultados. Primero estudió magisterio en la especialidad de primaria y, a continuación, infantil. Pensó en trabajar en escuelas infantiles y se dirigió al colegio donde le habían impartido formación profesional, para prepararse las oposiciones al cuerpo de maestros. Recuerda con cariño y admiración a su profesora María del Mar Romera, fue quien más influyó en su persona y en su actual imagen de infancia. Le enseñó a crear, a no quedarte siempre con los mínimos, a no ser clones...

Tras presentarse a la oposición, y no obtener plaza, se trasladó a Madrid y estuvo trabajando en escuelas infantiles privadas. La experiencia la recuerda como muy mala. Ella contaba por aquel entonces con poca experiencia, pero mucha formación y sobretodo con muchísima ilusión. Recuerda que iba a las escuelas y se decía: esto no es lo que he leído, lo que he encontrado en los libros. Era consciente que tampoco podía liarla mucho, era su forma de ver la educación, la cual difiere totalmente de lo que ella pensaba. A ella le enseñaron a respetar la voluntad del niño. Llegó un día que decidió abandonar su trabajo en la escuela infantil privada y ponerse a investigar otras escuelas. Encontró unas escuelas infantiles donde no necesitabas oposición, eran escuelas pertenecientes a la administración pública de la comunidad de Madrid y/o del ayuntamiento pero de gestión indirecta. Se hizo un listado, y se puso a llamar una a una desde una cabina. A poco tiempo, le llamaron de una escuela infantil donde comenzó a trabajar para cubrir sustituciones y fue entonces cuando descubrió que realmente existía lo que decían los libros. Durante su estancia en esa escuela aprendió muchísimo. Con nada que veía, lo unía a la práctica. Fue muy bueno.

En el año 2008 le llamaron de una oferta de trabajo en Lanzarote, optó por dejar la sustitución en la escuela infantil de Madrid y marcharse a Lanzarote a

trabajar como docente de apoyo en infantil y primaria. A su regreso, comenzó a colaborar con la Fundación Tomillo. Estuvo haciendo el proyecto para presentarlo al concurso de una escuela infantil, se sintió muy reconocida. Se veía cada vez más segura. Hicimos el proyecto y salió la escuela a concurso.

Directora 8

No se dispone de información

Directora 9

Nacida en Pamplona se vino a Madrid por amor. Recuerda sus primeros años limpiando casas, cuidando niños...

A través de un amigo de su pareja conoció a la directora de una escuela infantil ubicada en el barrio de San Blas. Recuerda que en la entrevistas había dos madres y una educadora, eran quienes llevaban la voz cantante en la escuela. La seleccionaron y se puso a trabajar en la escuela infantil.

En aquel entonces, en el año 1981, la escuela pertenecía a una asociación de padres y educadores muy vinculada a la asociación de vecinos de San Blas. Era una de las escuelas de Madrid con más renombre, porque había unos planteamientos educativos muy progresistas comparado con lo que se estaba haciendo en otras escuelas no solo de la comunidad, sino de todo el estado español. Se estaban llevando a cabo temas de integración. No estaban introducidos por ley, sino que se elaboraba un proyecto educativo donde la participación de las familias era muy alta.

Era una escuela 0-6, era una maravilla, porque la vida que había en una escuela 0-6 era muy rica. Aunque no estuviera instaurada la pareja educativa, sí que en muchos momentos estaban dos personas en el aula. Los grupos eran más amplios y siempre trabajaban dos personas juntas, lo que para una novata como ella se consideraba era un gran apoyo. Siempre se aprende mucho de la persona que tienes al lado.

Se mantenían con una subvención del ministerio de trabajo, pero el dinero se lo daban a la iglesia y la iglesia se lo daba a los trabajadores. Enseguida el cura que estaba, se empezó a dar cuenta de que la gente que estaba allí era más bien de

ideologías políticas de izquierdas y eso no le gustó nada. Hasta el punto de querer pagarles. Recuerda que tuvieron muchas movidas, encerrándose en el arzobispado y manifestándose. Así es como empezó su trayectoria. Fue cuando se dio cuenta que el tema social repercutía en todo.

Empezaron a reivindicar que la escuela necesitaba dinero para tener unas condiciones. En aquel momento, estaba Tierno Galván de alcalde. Se pusieron en contacto con él, porque el cura les echaba. Recuerda a Tierno Galván, como un alcalde comprometido con el tema cultural. Finalmente les encontró un local que estaba en un centro cívico en el mismo distrito de San Blas, muy próximo a la escuela. Les ofrecieron once millones de pesetas para rehabilitarlo. Y así poder construir una escuela infantil.

Recuerda que tenían patio y donde quedaban algunos fines de semanas con madres y padres. El espacio era muy reducido, por lo que decidieron quitar un trozo al descampado, poner una valla y un tobogán e hacer allí un patio. Era algo muy vivo, con muchas ganas de hacer muchas cosas.

Contaban con cinco aulas y trabajaban 9-10 personas. Una de ellas se dedicaba a la coordinación pedagógica y otra a la gestión, y en las aulas solían estar dos personas. Allí estuvieron unos cuantos años.

El problema económico empezó en el año 1985. El ministerio del que recibían la subvención empezó a recortar el dinero y la situación económica era drástica. Había muchos meses que no cobraban el sueldo; se trataba de algo simbólico, Tenían mucha ilusión porque aquello saliera adelante. Algunos compañeros se marcharon y se tuvieron que sostener una situación mucho más difícil para afrontar bien toda la tarea educativa. Pasaron de estar una persona por aula con un apoyo para toda la escuela y una persona en dirección. Así estuvieron varios años, luchando contra la administración y contra otra para que aquello mejorase.

Directora 10

Inicio su trayectoria profesional en una escuela infantil que ese año había salido a concurso. Había personal docente con mucha antigüedad, quedando el

equipo dividido entre mitad del personal antiguo y la otra mitad nuevo. Ella era nueva, se incorporó en el mes de noviembre, ya iniciado el curso. Tuvo que espabilar, sus compañeras le decían: “Nosotras trabajábamos así”.

Aun así, estuvo un año como coordinadora. Al año siguiente, el director se marchó a un colegio y le ofrecieron el puesto de dirección. En uno de los viajes, camino a de su casa, le llamaron de la escuela pública de Majadahonda. Tenía dudas sobre si ir a la entrevista. Estaba encantada de hacer cosas con las familias, las compañeras, feliz con la empresa. Pero sobre todo estaba su madre que le decía «estás todo el día en el coche, por favor». Se lo pensó, fue a la entrevista y decidió hacer el cambio. Ahí estuvo siete años, donde pudo aprender de las cosas del día a día, de las familias que lo intentan hacer bien, lidiando tanto con familias como con profesorado.

Regresó a la escuela de gestión indirecta situada en el distrito de Barajas donde pudo recuperar su puesto de directora. A los pocos años salió a concurso y se quedó sin trabajo, pero la nueva empresa que había ganado el concurso la llamó.

Directora 11

Cursó los estudios para ejercer como profesora de EGB con educación preescolar. Empezó a trabajar en el segundo ciclo de educación infantil en un colegio, y también estuvo varios años desarrollando su labor en el primer ciclo de educación infantil Tuvo a su primera hija y decidió dejar de trabajar.

Se reincorporó al mundo laboral en el año 2004, empezó a impartiendo cursos de formación y después subí al puesto de dirección.

Al ser maestra, pasó a ser directora de una escuela de la Comunidad de Madrid (actualmente del Ayuntamiento de Madrid) en el distrito de Usera. A los cuatro años salió de nuevo a concurso entrando otra empresa de servicios educativos. Con esta nueva empresa desapareció todo el equipo entró con un proyecto diferente, más innovador, no había muñecos en el aula (ni Minnie ni Mickey). Este cambio llevó a las familias a vivir momentos de incertidumbre.

Hace un año entró otra cooperativa que es la que gestiona actualmente la escuela, pero el estar el equipo de referencia y ver a la directora da mucha

confianza a las familias. Durante ese año las personas que estaban indefinidas se les ha ido ubicado en los distintos niveles para que haya una persona de referencia, y luego como el equipo ha sido prácticamente nuevo a excepción de las indefinidas se ha ido metiendo en cada aula una persona con menos experiencia con otra que tiene más experiencia. Según su opinión, hay que dar oportunidad a las personas nuevas, todas hemos tenido un primer día.

Directora 12

Cursó sus estudios de magisterio infantil, y al finalizar comenzó a trabajar en una escuela infantil de gestión indirecta con una empresa de servicios. A los pocos años se quedó embarazada y decidió abandonar su puesto de trabajo para disfrutar de su maternidad. Nos manifiesta que cuando tienes niños pequeños te ves un poco frenada. Reconoce tener la formación estancada durante un tiempo. A los pocos años, le ofrecieron hacer una capacitación de muchísimas horas para la función directiva, sus familiares y conocidos le dijeron: Ana, prepárate para que, llegado el momento, puedas acceder a estar en la dirección. Hizo el esfuerzo y se formó. Durante este tiempo también creó su propio negocio familiar, pero a los 8 meses le volvieron a llamar de la empresa. Le comunicaron que habían perdido el concurso de la anterior escuela, pero que le habían dado unas escuelas en San Blas. Le proponen el trabajo, que le facilitan todo lo que considere, que lo pruebe, que por favor que la necesitaba, les gustaba como había trabajado en la escuela...Esto le reforzó mucho, para ella, fue muy motivante.

Ella nunca había soñado con estar en la dirección jamás. Le ha gustado mucho estar en el aula, se divertía mucho al estar con las compañeras programando. Le ofrecieron el puesto de secretaria y coordinaba tiempo en el aula con tareas administrativas. Le gustaban las tareas administrativas porque tiene una parte de relación con las familias y eso le gustaba mucho. Esto le permitió coger tablas para el día a día con los padres. Padres que nunca le han dado un problema te vienen un día con uno. Te quedas noqueado, defendiendo a la empresa para la que trabajas y, defendiendo la escuela, tienes que defender a tus compañeras. A ella esta experiencia le sirvió mucho, porque todo son aprendizajes. Estuvo tres años alternando el puesto de secretaria con el puesto de educadora.

Hizo falta el puesto de dirección porque a la empresa le salió otra escuela. Le ofrecieron el puesto y lo acepto. Conocía las tareas administrativas. Pasar a la dirección fue un salto más.

A los pocos años esta empresa pierde el concurso y al no existir la posibilidad de subrogación, todo el equipo queda despedido. La nueva empresa adjudicataria se puso en contacto con todo el equipo antiguo. Pero ella se había quedado muy tocada, ella con la anterior empresa había estado muy bien, le habían cuidado mucho y no quiso mezclar. Pero a los meses, se lo pensó y acepto el puesto con la nueva empresa con la que trabaja actualmente en la escuela infantil en el distrito de San Blas.

Directora 13

Cuando acabó el IES hizo el grado superior de educación infantil. Le cogieron en la escuela donde había realizado las prácticas durante dos años. Pasaron esos dos años y vi que me gustaba mucho el tema de la educación. De esa escuela le echaron porque su política era hacer un contrato en prácticas durante dos años y luego no había más.

Decidió hacer la diplomatura de magisterio infantil. Al finalizar la carrera, en el 2010, le cogieron en la escuela infantil en el distrito de Canillejas con una empresa de servicios educativos. Estuvo de tutora durante cuatro años. En el curso 2012-2014, la directora que estaba se marchó y le propuso hacerse cargo de la dirección. Se lo pensé porque a ella le gustaba mucho estar con los niños. Sabía que si salía del aula, el trato y el trabajo con los niños no lo iba a tener. Al final, decidió asumir la dirección. En la dirección aprendes otras cosas; el enfoque, de cómo se ves desde fuera, es diferente. Este sería su cuarto año en el puesto de dirección, Aunque manifiesta que quiere regresar a aula.

Directora 14

Finalizó sus estudios de Psicología en el año 1992, hace veinticinco años. Cuando acabó la carrera, hizo un máster y se especializó en clínica. No encontraba ningún puesto de trabajo, por lo que empezó a hacer cursos de recursos humanos. Era la crisis de del año 1992. No salía nada de trabajo.

Entonces decidió hacerse autónoma. Montó un negocio de golosinas y frutos secos, para sacar algo de dinero, durante 3 años. Empezó a pensar que quería retomar los estudios. Siempre le habían gustado los niños y se sacó el técnico superior de educación infantil. Se puso a trabajar como educadora al poco tiempo de obtener la titulación. Estuve en una escuela de gestión indirecta en el municipio de Coslada (Madrid), donde permaneció durante dos años, porque las condiciones laborales eran pésimas, hacían contratos en prácticas y al finalizar te despedían.

Allí se gestó, con un grupo de educadoras que tenían inquietudes, el crear un proyecto para poder concursar y gestionar su propia escuela. Ahí se formaron y generaron el proyecto. Mientras tanto, se presentó a unas oposiciones de educadora en el municipio de Torreldones (Madrid) donde obtuvo una plaza. Mientras estaba trabajando allí, le salió su sueño de obtener una escuela para gestionar. Eso le hizo plantearse la opción de elegir entre un trabajo estable o seguir su sueño. No tuvo la opción de solicitar excedencia al quedarle un mes para hacer el año. Pero algo le empujó a seguir su sueño.

Paso a gestionar junto al resto de socias una escuela infantil, ubicada en el municipio de Alcobendas (Madrid). En esa gestión hubo de todo: alegrías, tristezas, la contratación era desde el 2007 hasta el 2010. Allí aprendió, de manera autodidacta, tanto gestión de escuelas como de gestión empresarial. Hubo que pedir muchas autorizaciones al ayuntamiento. De las cinco personas que formaban la cooperativa, ella recuerda que fue la única que sacaba todo adelante con la ayuda de su marido que es abogado. Se iba mirando la normativa y adelante. En la gestión de escuelas ella no podía estar de directora al no disponer de la titulación que requiere la administración educativa, pero pertenecía al equipo directivo porque la veían más capacitada.

Cuando se llegaba al final del plazo del concurso, se planteó el problema de que entre las cinco personas del equipo había tres cuya idea de escuela no era la misma que la de las otras dos. Su idea de escuela era la de un negocio: voy a final de mes, cobro y no hago nada. Las otras dos personas pensaban en la escuela como un medio de vida, para implicarse y ser las primeras en estar allí. Se acabó mal, a punto de llegar a juicio, porque no se llegaba a ningún acuerdo.

En ese momento comenzó a sacarse el título de magisterio, porque si no veía que ella no podía estar en una escuela como directora. Empezó sacrificando su vida personal, acudiendo a clase los sábados. Teniendo un hijo de meses. Obtuvo su el título en un año. Estuvo un año en paro y con su otra compañera- socia que teníamos la misma idea y otra chica que se unió que estaba contratada, empezaron a preparar un proyecto. Estuvieron durante un año y al no conseguir nada, se salió de la empresa para poder mandar currículums, porque necesitaba ingresos.

Al poco tiempo, ya en el 2012, le llamaron de la empresa con la que ahora actualmente trabaja, para desarrollar su labor como educadora infantil en una escuela de Collado Villalba (Madrid); El director era un chico que era de confianza en la empresa. Él tenía otros proyectos y ella le ayudaba con cosas propiamente de dirección, al disponer experiencia que adquirió en la otra escuela.

A los cuatro años salió la escuela a concurso y se la quitaron. Se la dieron a otra empresa. Había subrogación y nueva empresa adjudicataria subrogó a todo el personal. Cuando llevaba quince días en la escuela, le dicen que o bien se baja el salario a su salario de convenio de educadora infantil (era menor al de educadora infantil del convenio normal) o la tenían que despedir. Les dijo que la despidieran, porque a ella le tenían que subrogar con las condiciones que ella tenía en su contrato. La despidieron y ella les demandó al ser un despido improcedente. En ese tiempo su anterior empresa le rescató. Su jefe siempre le había dicho que en el momento que pudieran la iban a rescatar. Le ofrecieron sustituir a una directora que estaba de baja y se fue a Torrejón de la Calzada. Después, al reincorporarse la directora, ella pasa a ocupar su puesto de educadora para no quedarse fuera hasta que salga otra sustitución de otra directora. Al poco tiempo salió una en una escuela infantil ubicada en el municipio de Humanes (Madrid).

En el mes de septiembre se ese mismo año salió a concurso una escuela infantil situada en el distrito de Fuencarral /El Pardo (Madrid).

Directora 15

De nacionalidad argentina, llegó a España hace quince años. Estudió en Argentina una carrera de alimentación. A su llegada a Madrid, tenía claro que quería dedicarse a la educación. Tenía más de veinticinco años y no pudo

convalidar sus estudios. Se planteó dos opciones: o entro a través de la UCM mayores de 25 años, o hago una formación profesional.

Tenía una amiga que le ayudó con el tema de la búsqueda de instituto de formación profesional y encontró el IES en Villablanca. Obtuvo el título en el año 2009. La directora del centro era fantástica y conseguían muchas becas para los alumnos. Esta etapa ha sido la que más aprendí. Disponía de mucho contacto directo con los profesores al ser presencial. En el segundo año ganó una beca y las prácticas las hizo en Roma. Marcharse durante cuatro meses fue para ella una experiencia fantástica. Para poder estudiar trabajaba en un bar los fines de semana.

Al finalizar comenzó los estudios de magisterio en la especialidad de infantil compaginando con su trabajo como educadora infantil en una escuela infantil situada en el barrio de las Tablas (Madrid).

En el año 2010, al obtener el título de magisterio infantil, y disponer de la opción de convalidar asignaturas, continuó con los estudios de magisterio en educación primaria y educación física. La opción de elegir los estudios de educación física es porque le gusta, se considera muy deportista.

También obtuvo la DECA para entrar en los colegios privados. Se formó en una universidad del Opus Dei.

La enseñanza más profunda fue la de formación profesional, fue en la que más aprendí, a diferencia de mis estudios universitarios posteriores.

Directora 16

Cursó los estudios de magisterio y Pedagogía. Empezó trabajando en diferentes escuelas infantiles, todas pertenecientes a la misma empresa. Estuvo tres años en una escuela infantil en el barrio de Orcasitas (Madrid), y otros tres años en una escuela infantil en el distrito de San Blas. También estuvo un año en un colegio de interina. En 2004 le adjudicaron la escuela infantil ubicada en el distrito de Moncloa/Aravaca. Anteriormente, se habían presentado a otras escuelas, pero no había salido.

Empezaron en el equipo cinco socias el resto era personal contratado. Algunas de las personas seleccionadas eran conocidas, al haber coincidido con ellas en otras escuelas. Les resultó bastante difícil porque tenían que presentarse al concurso con todo el personal preseleccionado Tuvieron que poner algún anuncio para la selección de personal. No es como ahora que si tienes que contratar una persona nueva tienes más contacto con más escuelas. Disponen de una carpeta con aproximadamente 300 currículum.

Desde el 2004 hasta la actualidad seguimos la mitad del equipo. Algunos de los que empezaron han ido cayendo, bien porque se han ido yendo al encontrarse con otras oportunidades laborales, o bien porque se les ha despedido. Ella manifiesta que es raro que se despida el primer año, ya que consideran que el primero lo tienes que dar de margen, todo el mundo tiene que adaptarse porque todos hemos empezado alguna de vez de cero. Al tercer año cuando hay que hacer indefinido, es cuando se lo piensan y se hacen la siguiente pregunta “¿la quiero para siempre?”.

Directora 17

Empezó en la casa de niños como educadora. Sus jefas se separaron de la cooperativa en la que estaban y le ofrecieron formar parte de la suya. Se formó la cooperativa en el año 2003. Empezaron a funcionar en el año 2004, ofreciendo campamentos urbanos para los niños y las niñas de los colegios.

A finales del año 2004, salió a concurso una escuela infantil ubicada en el municipio de Leganés (Madrid) ganaron el concurso. Ella continuo unos años en la casa de niños como educadora y compaginándolo con las labores de la empresa. Sus otras dos compañeras - socias se fueron a la escuela infantil de Leganés.

Comenzó a estudiar magisterio en la especialidad de educación infantil en el año 2008 y finalizo sus estudios en el 2011.

Ese mismo año comenzó como directora en la escuela infantil de Leganés. Durante el primer mes estuvo con ella la que había ocupado el puesto de directora para ayudarla en esa labor; se encontraba un poco perdida. El equipo educativo llevaba desde el 2005 y se lo pusieron muy fácil. El hecho de ser una escuela de

nueva construcción, con la posibilidad de formar un equipo nuevo es algo maravilloso, reconoce.

En el 2012 ofrecimos a una educadora formar parte de la cooperativa. Había previsión de nuevas escuelas infantiles a concurso y finalmente optaron por otra escuela infantil de nueva construcción situada en el municipio de Leganés. Nos la adjudicaron.

En el año 2014 la primera escuela salió a concurso y la perdieron. En aquel año no existía la subrogación, por lo que tuvieron que despedir a mucha gente. Estaban por encima de convenio y no podían continuar. Únicamente pudieron proponérselo a dos; el resto, al ver la situación, se marcharon de la escuela. Una de las cuatro socias decidió marcharse al perder la escuela.

Ahora mismo son tres socias. Una de ellas continúa con la excedencia en la bolsa de trabajo. Actualmente, gestionan entre dos socias la última escuela infantil adjudica en el municipio de Leganés y la casa de niños.

Directora 18

Obtuvo la habilitación ministerial por experiencia para ejercer como maestra. Estudió Geografía, su vocación sigue siendo el medio ambiente, manifiesta que es una buena aportación a la escuela: mezclar lo urbano y lo natural.

Conocía a dos personas que gestionaban una escuela infantil ubicada en el distrito de Fuencarral/El Pardo. Ella había terminado la carrera de Geografía, estaba en paro y un día la llamaron de la cooperativa que gestionaba la escuela para hacer una entrevista. La persona que llevaba la coordinación administrativa le hizo la entrevista tomándose unas cervezas y le dijo: ¡Me encantas!, estás muy guapa. Y eso fue todo. Recuerda ese momento perfectamente, sabe que no fue algo que demostrara en su currículum; ya que nunca había estado trabajando como maestra, no disponía de experiencia en ese campo. Tampoco en esos momentos contaba con la titulación, no era maestra de educación infantil y no hubo ningún problema. Se quedó durante muchos años en esa escuela, no sabe si fue por acomodación o porque creía en el proyecto. Supone que serían ambas cosas, aunque no se siente infeliz. Una escuela infantil de 0-6 años. Recuerda el

seguimiento, la libertad, los niños de cuatro años, la relación con ellos, sus familias, el proyecto a largo plazo.... Hacían del espacio de la escuela su propia casa.

Hizo sus estudios de magisterio con la especialidad de ciencias humanas (entonces no existía la especialidad en educación infantil). Al finalizar pasó a estar en el despacho como coordinadora pedagógica; más tarde con bebés y, otra vez, en despacho.

Dispone de más trayectoria en coordinación administrativa que en el aula. Ahora piensa que le aterraría estar sola con un grupo de niños, al llevar tantos años en el despacho.

Directora 19

No se dispone de información.

Directora 20

No se dispone de información.

Director 21

Comenzó sus estudios en la especialidad de magisterio en educación física. Su intención era realizar la carrera de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (INEF), pero tuvo una lesión en un pie y tuvo que abandonar las pruebas. Se metió en una carrera alternativa, Ingeniería Informática, que también le gustaba, pero se dio cuenta al poco tiempo de iniciar los estudios que no era lo suyo. Entonces decidió hacer magisterio, donde comienza a tener la primera sensación de curiosidad por infantil, por motricidad, empieza a descubrir que no hay mucho investigado sobre el tema y decide realizar TFG sobre el campo de la motricidad en la infancia.

Al finalizar su carrera le surge la posibilidad de crear un proyecto con una persona que pone los medios para fundar una escuela infantil de titularidad privada, contando con la ayuda de su familia. En ese momento tiene 23 años y la carrera de primaria, pero no de infantil. Para ser director tenía que sacarse la carrera de infantil. Ese año le surge la posibilidad de hacer un curso puente. Se apuntó en la UNED, acudiendo a clase en horario nocturno. Afirma que realmente

en el curso no aprendió mucho, si le sirvió para analizar su práctica educativa. Manifiesta que lo importante lo aprendió de la persona que estaba haciendo el proyecto, que también se dedicaba a la educación infantil. El dirigía la escuela, aunque realmente lo dirigía su compañera que no disponía del título que requiere la administración educativa.

Finalmente abrieron la escuela y arrancaron con tres niños. Con los años empiezo a acudir familias que venían de otras escuelas donde les habían tratado fatal. Para ellos, el lado humano era muy fuerte. Reconoce que en los primeros años usaban un método de Anaya, pero se dejaba asesorar por su compañera; ella tampoco conocía otra manera de trabajar.

Tenían serias dificultades para encontrar educadores para trabajar; los pocos que tenían se iban marchando; venía gente de Móstoles. No contaban con personal docente con experiencia. De un año para otro la escuela se les llenó. Esos años los recuerda muy bonitos y muy humanos. Durante los primeros años, la gente se pegaba por entrar. Pensamos en ampliar. Se les presentó la opción de hacer más aulas, de 2-3 o 0-6. Hicieron 0-6, pero reconoce que fue un fallo, que no resulto ser lo que esperaban. Manifiesta que el tema de empresa es duro, principalmente cuando empiezas a descubrir que no hay ganancias suficientes.

Al tiempo empezó a buscar colegios dentro de su mismo municipio de Sevilla La Nueva que se parecieran a su proyecto: individualizados y humanos. Entonces pudieron conocer que en muchos centros no se les ofrecía el servicio de comedor y también nos sirvió para crear una piscina para hacer matronatación como actividad extraescolar. Entonces empezó a llegar gente que no sabía tratar con niños, y para ellos fue crear escuela, y ofrecer una serie de servicios que otros centros no disponían. Era un centro que se salía de todo lo que había por ahí, reconoce.

A los pocos años empezaron a construir un colegio y una escuela infantil perteneciente a la Red Pública de la Comunidad de Madrid. Esto hizo que notaran la bajada. Un grupo de empresas metió una escuela infantil ilegal, y desde ese momento empezó a estar controlado por inspección de sanidad y educación. Recibiendo ataques por mil sitios.

Directora 22

Lleva en el mundo de la educación treinta y ocho años. Empezó en una escuela privada, donde estuvo como educadora durante once años. Preparó las oposiciones para la comunidad de Madrid y aprobó. Estuvo de diez a once años en un centro de menores de primera acogida; era un trabajo emocionante, precioso, pero la administración se encargó de fastidiarlo cuando empezó el movimiento de menores no acompañados, tenían muchísimos problemas y a la administración se le ocurrió hacer un batiburrillo de grupos. Como no le gustaba lo que estaba viendo, pidió el traslado y se vino a esta escuela infantil ubicada en el distrito de Usera (Madrid). Los primeros años estuvo como educadora, durante cinco años, otros siete u ocho de secretaria. Lleva once años en el equipo directivo.

Directora 23

Empezó a estudiar magisterio en 2004 en UCM. Empezó estudiando primaria, pero no le atraían las asignaturas. Un día se levanté y se dijo «voy a estudiar infantil». La nota no le daba para estudiar en la pública y en 2006 hizo educación semipresencial en La Salle. La verdad es que le fue fenomenal; se sentía a gusto; quería aprender cada día más. Empezó a trabajar en una escuela privada en Sevilla la Nueva; hacía fichas y tenían televisión en clase. El ambiente de trabajo no era el adecuado. Estuvo dos años y decidió dejarlo. Empezó en otra escuela privada en el municipio de Parque Coímbra (Madrid). Parecía menos dirigida, pero al final los niños de 2-3 años sacaban su cuaderno de fichas. Aprovechó para hacer las prácticas en junio, cuando finalizó la carrera, hasta noviembre del 2009.

En noviembre de 2009, a través de una antigua compañera le comentó que iban a abrir una escuela infantil pública que en el municipio de Sevilla la Nueva (Madrid) Justo coincidió con dos antiguas compañeras que le habían dado al jefe de la empresa que gestionaba la escuela buenas referencias sobre ella y la cogieron. Aquí el proyecto no era tan dirigido: hacían fichas que preparaban ellas, no venían preparadas de ninguna editorial; según manifiesta. Se podían hacer actividades de forma más libre. Estuvo en el 2009 como educadora de apoyo y en 2011-2013 fue tutora de diferentes niveles. En 2014 hubo un incidente con la antigua directora y la empresa decidió prescindir de ella. A lo largo de estos años se ha ido formando y

haciendo cursos, como el de psicomotricidad. Reconoce que le ha gustado siempre formarse. “Si te quedas estancada, no avanzas a nivel personal y en el trabajo tampoco puedes ir avanzado. Te quedas en un estatus y no puedes conseguir más objetivos”, opina.

La escuela tuvo un parón. Con la crisis no hubo niños. Entonces se planteó: “si esto no sigue adelante, tengo que buscarme otra cosa, y decidió hacer un postgrado de dirección y gestión de centros infantiles, de manera on-line.

Directora 24

Empezó a trabajar con catorce años en una escuela en el año 1978. Por una circunstancia casual, su hermana trabajaba en una escuela infantil y necesitaban una persona para una media jornada. Eran otros tiempos. Recuerda que su padre se enfadó muchísimo, porque toda su obsesión era que sus hijos estudiaran en una universidad. Le convenció prometiéndole que no dejaría los estudios.

Trabajó en esa guardería privada hasta el año 1982. Era una escuela 0-6. Estuve como tutora en 3-4 años. Reconoce que ha trabajado muy poquito con niños pequeños.

En el año 1988 ml seleccionaron para trabajar en una escuela laboral, ubicada en el distrito de Vallecas (Madrid). Es una escuela pequeña de cinco unidades, no tenían aula de bebés, era línea 1. Ella casi siempre estaba destinada al segundo ciclo ya que tenía magisterio, el resto de compañeras no tenían la titulación que se requería para segundo ciclo.

Esta escuela le abrió la mente. Recuerda que pasó un primer año muy malo, a pesar de que venía con mi magisterio debajo del brazo y su experiencia en la privada. En realidad, lo que se dio cuenta es que no sabía nada. Se trabajaba de otra manera y no era el trabajo que ella había realizado desde los catorce años, donde la eficacia, la rapidez, el tener a los niños muy limpios era lo que se primaba. Aquella escuela era otra cosa.

Allí aprendió todo lo que sabe, comenta. Después, lo único que he hecho ha sido ir añadiendo ingredientes de la experiencia y de la sabiduría que ha podido ir

adquiriendo leyendo libros, del intercambio con otras personas, de otra forma de mirar al niño.

Su magisterio era de ciencias humanas. La administración les obligaba a adaptarse a la nueva normativa y realizó un curso de experta en educación infantil en el año 1992.

Desde 1988 hasta el año 1992 fue contratada por la sociedad laboral, algo parecido a una cooperativa. A partir del año 1992, la incluyen en la cooperativa. Simultáneamente, realizó un máster en la Autónoma de Audición y Lenguaje y diferentes cursos.

En el año 98 empezó a trabajar en la dirección de la escuela infantil de Vallecas, recuerda todo este tiempo como un momento convulso del cambio de la escuela laboral a formar parte de la red pública. Además en ese momento pasaron de tener cinco aulas a seis. Pasaron a tener un aula de bebés.

Estuvo todo el equipo junto hasta el año 2000, en ese año lo que ocurre es que la administración no mantuvo la promesa de que tenían un contrato para cincuenta años, sino que ya tenían que concursar por la escuela y con la posible consecuencia de quedarse en la calle. Con lo cual decidieron presentarse a otras escuelas, que se estaban construyendo. El mayor inconveniente era que el equipo tenía que dividirse. “Si tenemos dos escuelas, tendremos más posibilidades de poder seguir trabajando”, pensaron.

En el año 2000 concursaron por una escuela infantil en situada en el barrio de Villaverde (Madrid); salieron muchas escuelas en esa época, pero a ellas les interesaba esta, porque se presenta un modelo combinado de casa de niños y escuela infantil que les parecía muy seductor. Con lo cual, concursaron, les dieron la escuela y el grupo quedó dividido en dos.

Directora 25

Desde el año 2004 trabajó en escuelas del organismo autónomo de Pamplona. Fue una niña con fracaso escolar. Tuvo problemas de dislexia; estudiaba con dificultades, con suspensos. Siempre se le tildaba como inmadura. En los

inicios de los años 80 se empezaba a oír hablar de dislexia. La escuela le gustaba por lo social. Intentó ir al IES. Ahí, maduró, dice.

Un día fue como si le hubieran quitado un tapón del oído. Fue un cambio tan abrupto. Arrastraba problemas en BUP, sus padres le dieron la posibilidad de continuar. Había contado con un apoyo. Llegó un momento en el que no encontraba el sentido a nada. Cumplió los dieciocho y se fue a un campamento con personas con discapacidad. Fue un momento clave, recuerda. Desde los dieciocho años compagina estudios con trabajo.

Se apuntó en FP II Cuidados de Minusválidos, hizo Auxiliar de Enfermería y luego FP Integración Social. Se considera una persona afortunada y recuerda todos esos momentos; como sus tesoros.

Al finalizar, hubo una convocatoria en prensa para cuidador de minusválidos, se presentó a lo loco. Era la misma empresa que gestionaba el campamento y le cogieron. Empezó a trabajar en un mundo muy duro, pero estaba muy entusiasmada. Ese primer año inició sus estudios de Técnico Auxiliar de Enfermería.

La formación profesional ha sido su tabla de salvación y sigue defendiéndola. Empezó a trabajar como interina en el centro San José. Entró en la administración. Es algo que le gustó y lo necesitaba en ese momento, comenta.

Más tarde comenzó a estudiar el Grado Superior de Integración Social y el de Educación infantil. Al finalizar sus estudios de formación profesional, pasó a la universidad. Es bonito tener una formación de las tres áreas: Auxiliar de Enfermería, Integración Social y Educación Infantil, manifiesta

La universidad fue un chasco para ella. Venía de una formación muy participativa que le introducía en un mundo real laboral, muy instantáneo, y la universidad..., se esperaba otra cosa, la verdad. Había tenido tan buena experiencia en la formación profesional que tenía unas expectativas muy altas con la universidad. Accedió con el título de técnico a las escuelas infantiles y compaginaba el trabajo con la universidad. La formación que estaba recibiendo no era la más adecuada para desempeñar la labor en educación infantil: unidades

didácticas, nada del 0-3, todo dirigido al segundo ciclo. Decidió entonces que lo iba convalidar con el magisterio de la LOGSE.

Recuerda que cuando llegaba a las escuelas decía: ¿dónde está el trabajo con tu compañera? Decidió que lo tenía que acabar porque le serviría como un trámite administrativo.

Aprobó las oposiciones de Auxiliar de Enfermería y estuvo dos años trabajando con el mundo de la tercera edad. Descubrió la tercera edad. Estuvo muy a gusto, muy cómoda. Tenía su parte dura, pero también era gratificante. Salieron oposiciones de personal educativo, se presentó y las aprobó. Estuvo un año como educadora en y luego en un IES.

En 2004 se presentó a una plaza de educadora del organismo autónomo y aprobó. Recuerda que era algo con lo que llevaba un tiempo soñando. Entre tanto, fue madre. Tuvo tres niños muy seguidos (parto gemelar), conoció las escuelas infantiles como madre y se enamoró de las educadoras, de la escuela.

Es un ámbito laboral muy bueno, muy sacrificado físicamente, muy poco reconocido, con muchas reivindicaciones laborales y sociales, pero es indiscutible que es de una riqueza enorme y que, además, otorga una gran autonomía para desarrollar tus proyectos personales y profesionales dentro de la escuela, y eso, para ella, tiene mucho valor. Nuestra pedagogía nos invita a estar mucho por el suelo, a la altura de la mirada de los niños; el mobiliario es en miniatura y esto tiene una carga física. Opina.

Pasó por cinco escuelas como educadora. Manifiesta, que tenía una manía casi compulsiva de presentarse a oposiciones. También se sacó la plaza como maestra en el gobierno de Navarra. Las pruebas de formación y promoción son un mecanismo que tiene la administración para que personas que tienen titulaciones superiores se presenten. Así, puedes estar seis años en el puesto de trabajo que requiere esa titulación. Las aprobó ya hacía tiempo, pero las listas no se movían, comenta.

En enero de 2014 le ofrecen la dirección ocupada por una persona que se jubilaba. Fue su primera experiencia como directora de una escuela, pero se tuvo

que marchar porque sufrió acoso profesional. Tuvo un curso muy malo con la persona que se jubiló. Pero a los meses tuvo que reincorporarse al puesto, estuvo a punto de no intentarlo, pero al final todo salió bien, le recibieron muy bien y se sintió muy a gusto. Allí permaneció durante dos años y medio, hasta que cambió el modelo lingüístico con el euskera y tuvo que salir el equipo.

Director 26

Terminó sus estudios en junio de 2000. Las prácticas las hizo en 3-6 años, ya que necesitaba algo más de libertad, según afirma. Tenía clarísimo que quería estar en 0-3. Comenzó haciendo algunas sustituciones en escuelas infantiles. Al poco tiempo, hizo una entrevista en una escuela infantil ubicada en el municipio de Barañain (Navarra) para cubrir una vacante en un aula de 2-3 años. Allí estuvo durante tres años y fue donde tuvo su primera experiencia del 0-3. Éramos un equipo joven y muy interesante. La empresa gestora nos quería encajar en un modelo, les hicieron poner uniformes. Al poco tiempo comenzaron a marcharse piezas claves del equipo. En el año 2006, el proyecto ya no le interesaba y le salió otra opción para trabajar en otra escuela infantil en el municipio de Ororbia (Navarra).

El caso de ser chico está muy valorado, es otra figura, afirma. Dar esa figura en la pareja educativa está muy valorado, porque hay pocos. Al poco tiempo convocaron desde el organismo autónomo de Pamplona dos pruebas para optar al puesto de educador y/o director. La gente le decía: preséntate. Él nunca se había planteado trabajar en el puesto de dirección. Se diseñó su propio temario, y se preparó. No consiguió la plaza de educador, pero sí la de director. Son puestos que nadie quiere. Se hace la oposición a un puesto diferenciado. Tiene que haber una rotación, opina.

Su primera experiencia como director fue en una escuela infantil ubicada en Pamplona. Fue un reto importante para él, gente nueva, personas mayores con muchos años de experiencia, que le veían a él con 25 años, pero que aparentaba 18 (parecía el chico de prácticas). Recuerda que se dejó barba para parecer un poco mayor (risas). Esta escuela tenía en ese momento la peculiaridad que a una parte del personal docente se le había trasladado a otra escuela. Se incorporaron

maestras que venían de otro proyecto, traían psicomotricidad relacional y a él eso le había atraído mucho siempre es una herramienta muy potente. El intentó que no se perdiera eso. El ambiente en esta escuela durante los primeros años fue de mucha tensión.

Al cumplir los 30, tuvo una pequeña crisis decidió cogerse una excedencia de un año para viajar, conocer otras culturas y abrir la mente... Pasó muchas horas solo. Ese viaje lo recuerda como algo esencial en su vida. A su vuelta del viaje, sintió que no quería regresar a la escuela, quería ser coherente, él no podía vender algo a las familias que no era real y en lo que él no creía. Otra opción hubiera sido volver a la escuela y decir: “va a ser así, expediente y punto”. Pero él creía en ilusionar, no en estar de mala leche todo el día.

Finalmente decidió incorporarse a una asociación Isortzen, para él era otro reto Se metió como coordinador, le tocó hablar en el parlamento en varias ocasiones, ruedas de prensa, hablar con APIMAS. Le gustaba el contacto con las familias. El horario era de 9:00 a 21:00. Antes de quemarse, decidió salirse después de permanecer tres años en la asociación. También estuvo en otra asociación para pedir más escuelas en euskera y en la plataforma 0-3 en Navarra.

Durante su excedencia pasaron tres directoras por la escuela, estaba claro que en esa escuela había una dificultad.

Finalmente, regresó a la escuela desde los meses de enero a junio. En el mes de junio, al producirse un cambio de modelo de castellano a euskera en algunas escuelas, tuvo la opción de pedir traslado. Al final, en esos seis meses tuvo tiempo de cambiar el patio y sintió mucha pena por las familias, habían colaborado mucho con la escuela y reconoce que es difícil que haya tanta colaboración.

Se trasladó a otra escuela infantil con modelo de euskera situada en el barrio de la Milagrosa (Pamplona). El equipo que estaba, se encontraba muy enfadado porque sabían que las iban a mover al cambiar el modelo de castellano a euskera. Él sabía que de nuevo estaba en un territorio muy hostil. Había un conflicto muy fuerte hizo todo lo que pudo Hizo las entrevistas y empezó con un equipo nuevo, parte del equipo lo conocía de su primera escuela y otra parte del equipo era nueva y eso le motivaba, gente con ilusión para hacer cosas. En esos

momentos, el esperaba no acabar quemándose, si así fuese acabaría dejando su trabajo. Aunque él tiene muy claro que en esta escuela no se va a jubilar. Sabe que tiene una plaza, que eso es un privilegio, pero también opina que hay que oxigenarse.

Se ha interesado por la formación en Reggio Emilia, Hungría, Cataluña... le da mucha importancia a la formación, seguirá formándose. Los viajes le aportan un chute de energía, vuelves de subidón, dice. Le permiten ver otra realidad, que es posible cosas, que no es una utopía, es importante no parar. Descubrió los espacios familiares de Cataluña y pensó que podía hacer algo, extender la cultura de la infancia, abrir otro tipo de oferta a las familias. El que no haya un servicio para esas familias que no llevan a sus hijos a la escuela, necesitan un espacio de encuentro. Durante un tiempo estuvo visitando más espacios familiares de Cataluña. Pensó que podría empezar en la escuela un proyecto de espacios familiares, él necesitaba motivarse con algo, ofrecer a las familias de la escuela algo, necesitaba a dos personas, pero finalmente no encontró a la persona adecuada, no pudo desarrollar esa idea, ahí lo dejó, pero mantiene viva la idea de plantear algo en el barrio.

Directora 27

Lleva cincuenta y ocho años trabajando en escuelas infantiles de Pamplona. Terminó magisterio, preparó la oposición convocada por el organismo autónomo de Pamplona. Aprobó y consigo una plaza como educadora infantil. Más tarde se presentó a las pruebas para el puesto de dirección y aprobó. Lleva veinte años como directora en diferentes escuelas infantiles municipales pertenecientes al Organismo Autónomo de Pamplona.

Se inició en una escuela donde la directora tenía muchísimo empeño en la formación del trabajo en equipo, consolidar el trabajo en equipo, y ponía muchísimo esfuerzo en preparar temas teóricos sobre los que luego hacían observaciones en el aula. Había mucha participación por parte de las familias. Elaboraban temas teóricos y prácticos. En todo ese proceso hubo mucho cambio en la forma de trabajar con los niños desde los tres meses hasta los cuatro años. Se fueron modificando las formas de hacer. Lo que más le impactó, recuerda fue la

observación. Todos pensábamos en la intervención dentro de una actividad con los niños; la gerencia técnica nos lo pedía. Nosotras apostamos por la observación.

No está muy convencida de las nuevas formas de hacer de ahora, manifiesta. Nos cita un ejemplo: La influencia de las escuelas reggianas llegó en el año 90 a Pamplona. Sirvió para algunos equipos y para hacer la práctica desde la teoría, pero yo no quería que fuera una imposición, sino algo más de tiempo para que pudiera investigar.

Directora 28

Lleva diecinueve años como maestra. Desde que inició sus estudios en la especialidad de magisterio infantil le llamaban la atención ciertas cosas, que igual no era lo que le enseñaban. Cree que hay cosas que no sabemos con qué tienen que ver. Hay sensibilidades o intuiciones que te vienen de tu propia infancia; entonces no puedo decir dónde empieza una vocación de maestra, porque creo que empieza con tu vivencia en tu infancia y cómo te han visto como niña los que te han acompañado, que a veces puede ser tu maestra (en su caso no fue así), manifiesta.

Recuerda que en su casa, sus padres daban mucho valor a la infancia y sus abuelos también. Es una vivencia que lleva como maestra. No puedo imaginarse cuándo ha empezado a aprender a hacer de maestra. Creo que es algo de toda tu vida, de cómo has vivido la infancia y la de los demás. Recuerda que cuando fué al IES (venía de una escuela religiosa) conoció a chicos y chicas que venían de otros centros muy distintos. Fue cuando se replanteó cómo había sido lo que ella había vivido y lo que no había vivido y otros habían vivido, porque había escuelas distintas. Aquello creo que fue muy potente, dice. Fue como reordenar todo lo que ella había vivido en la escuela y ser muy crítica con ella. Sentía mucha fascinación por la infancia. Había visto niñas maltratadas a las que se le había juzgado y se les había hecho sentir culpables.

Mientras estudiaba, buscaba libros. Estuvo durante diez años en diferentes escuelas infantiles y colegios tradicionales que no le gustaban, en la etapa de infantil y en primaria. Siempre pensaba que eran escuelas donde lo que ella había leído no podía aplicarse. Encontró gente muy bonita, muy potente, y gente que decía: “siempre lo hemos hecho así; esto que tú dices solo está en los libros”.

Siempre encontraba algo incoherente, como las filas. Las familias planteaban cosas sencillas, que pudieran hacerse, pero a veces se creaba una situación un poco difícil. Era como una lucha: personal, se sentían atacadas y necesitaban defenderse.

Como madre hizo otro camino y, aunque buscaba escuelas, no podía encontrar la que quería. Nos cuenta que como madre tienes muchas vivencias. Es muy duro.

Leyó a Rebeca Wild y un verano se dijo: “se acabó”. Entonces, con su compañero, buscaron escuelas en verano; la decisión estaba tomada. Por casualidad, encontramos el centro ubicado en Ripollet (Barcelona) y fue alucinante. Fue lo que siempre había soñado, por fin pudo encontrar un sitio donde las cosas podían ser de otra manera. Representaba todos sus sueños como madre y los de antes de ser madre. Todo lo que le decían que estaba en los libros, se daba en ese centro. Nunca olvidará lo que fue entrar allí. No había escuelas así. Sus hijos empezaron a ir al centro y comenzó otro momento. Todas las cosas que había sentido, intuitivo, se podían materializar en una escuela pública. La vivencia como madre fue brutal, recuerda. Ella regresaba a su escuela después de dejar a sus hijos y no se le iba la sonrisa.

La relación con los adultos era de mucho respeto. A los tres años, se preparó oposiciones, concursó y pudo optar a la escuela de sus hijos maestra. Fue como hacer otro trabajo, como trabajar en otra cosa. A partir de empezar allí, durante estos diez años junto a su experiencia le han hecho aprender mucho.

Hay maestros que están muy tristes, cuando tienen que marcharse del centro. . . Aprendió muchísimo, como tener convicción en lo que hace. Recuerda que ha visto cosas en otras escuelas que están muy lejos de su idea del trato con los niños. Por ejemplo, ha visto a un niño al que después de llevar tres días llorando, le regañan y le dicen «ya está bien de llorar», o a un niño que ha vomitado y le tiran un paquete de toallitas para que se limpie solo.

Directora 29

Se considera una persona que no le gusta apalancarse, le gusta ver otras formas de trabajar. Estuvo en Alcalá de Henares (Madrid) donde le ofrecían unas

jornadas para la habilitación de direcciones de escuelas. No le dejaban participar, porque no tenía la titulación de magisterio. Reclamó y le dijeron que, como tenía titulación superior, podía hacerlo. Vinieron a valorarla, presentó un proyecto y le dieron la habilitación. Después quiso hacer un curso, pero no le dejaron al tener ya la habilitación.

Cuando llegó a la otra escuela, le interesaba conocer el mundo de los equipos directivos y la dirección. Formó parte de la secretaría en Alcalá de Henares (Madrid). Después de cuatro años en el barrio del Lucero (Madrid), le llamaron para ver si quería pedir traslado a una escuela infantil ubicada en el distrito de Moratalaz (Madrid). En el mes de julio fue a hablar con la secretaria que había asumido la dirección de la escuela porque no había dirección. Se lanzó y se incorporó en el mes de septiembre del 2011. Fue bastante duro. Era una escuela bastante reciente fue inaugurada en el año 2004. Estaba formada por la unión de dos escuelas.

Directora 30

Comenzó siendo estudiante de magisterio en educación infantil; terminó en 2008. Se le quedó un poco corto y realizó la licenciatura en Psicopedagogía y lengua inglesa. Nos comenta que le resulta curioso que en la carrera de educación infantil, que es de 0- 6 años, no te formen de igual manera de 0-3 que de 3-6. Te forman más de 3-6. En 0-3 te dan unas nociones básicas. Cuando vas a ejercer tu profesión en 0-3, te encuentras ante un marco desconocido porque no te han formado.

Al mes de finalizar su carrera, comenzó a trabajar. Estuvo durante tres años y medio de maestra coordinadora. Su experiencia fue asombrosa, era su primera andadura. Una escuela de seis unidades, donde aprendió muchísimo. Su directora tenía mucha experiencia, dice. Cuando van pasando los años, te vas dando cuenta de todos los modelos con los que has trabajado. Esta escuela era un modelo más encorsetado y en ese momento te parece normal, natural, comenta. Por tus conocimientos teóricos, igual hay cosas con las que no estás de acuerdo y te dejas guiar por las personas que tienen más experiencia. Hay cosas que te gustan y otras que no. Sobre todo, aprendió, dice de aquella escuela maneras de hacer y de

discernir lo que no me gustaba. Luego estuvo trabajando en otras escuelas infantiles de la comunidad de Madrid como educadora.

En esta escuela llevo siete años. Empecé como maestra-coordinadora con trabajo en aula y de despacho y subdirección. Antes ya había trabajado en segundo ciclo de educación infantil. Había un proyecto determinado en el que me tuve que sumergir. Cada año íbamos innovando en cosas diferentes. Es una escuela que ha estado muy abierta a toda la comunidad educativa: biblioteca, centros de mayores, colegios... Hemos hecho muchas innovaciones y formaciones; siempre abierta a nuevas iniciativas. Una escuela muy enriquecedora.

Son escuelas infantiles que salen a concurso cada dos años. La empresa que las tenía, las perdió. Con la nueva empresa, la antigua directora que había no continuó, y a mí me preguntó, ya que conocía la escuela, si quería echarles una mano en el caso de que estuviera de acuerdo con su proyecto.

Me enseñaron su proyecto y me quedé como directora. La organización, en cuanto a temas de personal y en la manera de trabajar en equipo, ha cambiado bastante.

Directora 31

No se dispone de información.

Directora 32

De pequeña, estudio en el colegio Verdemar de Santander. Participo en participé en grupos juveniles y durante algunos años trabajo como monitora de tiempo libre. No tenía muchas opciones de poder estudiar fuera, tenía que estudiar en Santander.

Políticamente, los años 80 fueron una época interesante.

Finalizó sus estudios de Magisterio Infantil en el año 1986 en su ciudad natal Santander. Al poco tiempo, coincidí con mis profesores de colegio en una escuela de verano. Le animaron para que obtuviera una plaza de educación infantil. Se presentaron cincuenta personas a la entrevista. Iba camino de Madrid, cuando la avisaron para comunicarle había sido seleccionada. Empezó a trabajar en el colegio

Verdemar en el año 1986. Un centro educativo perteneciente a una cooperativa de enseñanza de padres y madres y parte del personal, un centro muy innovador, muy cercano a la escuela nueva Freinet. Estuvo trabajando dieciocho años en el segundo ciclo. En un principio, no contaban con pareja educativa, pero sí consiguieron que las clases estuvieran unidas, aun estando cada educadora en su aula, con mucha coordinación. Luego años más tarde la inspección les obligó a separar las aulas.

Con el tiempo, tuvieron que hacerse cooperativistas. Las familias les cedieron su parte a los trabajadores/as, y le tocó ser secretaria del consejo rector de la cooperativa. Estando en el consejo rector, la madre de un niño del colegio, compañera de estudios y amiga, le dijo que la universidad se estaba planteando abrir una escuela infantil, que si se animaba a participar en un proyecto.

He conseguido llegar a los 52 años sin hacer una programación de objetivos, contenidos y actitudes, y trabajar de una manera diferente.

Directora 33

Finalizó sus estudios de magisterio en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) en el año 2008, donde obtuvo un diploma con un premio extraordinario de titulación.

Desde el año 2005 hasta el año 2009 donde realizó una formación teórico-práctica en la Scuola Comunale dell'Infanzia Michelangelo en Reggio Emilia (Italia) durante un periodo de 9 meses a través del primer convenio de colaboración entre la UAB y la Universidad de Módena y Reggio Emilia durante un programa de Erasmus Internacional.

Desde el año 2013 realiza formaciones a docentes en el ámbito de la observación y documentación pedagógica, así como en el ámbito del trabajo en equipo educativo en base a los principios anteriormente citados. Colabora con ayuntamientos, universidades, entidades, revistas especializadas en educación infantil, y con equipos interesados en transformar las miradas y prácticas pedagógicas, a través de la aplicación de herramientas de análisis metodológico y conceptual.

Desde el año 2014 realiza la función de directora pedagógica y acompañamiento al equipo educativo basado en los principios de la pedagogía pikleriana y reggiana en sinergia, donde la figura de la pareja educativa, el lenguaje artístico, la investigación-acción junto a la primera infancia y la presencia de las familias en el centro educativo como co-constructoras activas del proyecto educativo, son algunos elementos clave para la experiencia de un proceso de transformación profundo, coherente y sólido.

Desde el año 2015, realiza como alumna la formación en el Instituto Lócy (Budapest) que facilita la titulación de Pedagoga Pikler.

Desde el año 2018 es también formadora de la Diputación de Barcelona para docentes del ámbito de escuela infantil 0 a 3 años, que trabajan en EIM de diferentes ayuntamientos.

Directora 34

Al finalizar sus estudios de maestra en EGB, comenzó a trabajar en un colegio

En el año 1983 comenzó a trabajar en la escuela infantil ubicada en el barrio de Vallecas (Madrid) con bastantes dificultades con un número de niños que superaban el local que tenían, porque toda la gente quería entrar. Cuatro personas formaban el equipo en aquellos inicios, las cuales se encargaban de todo desde acoger a los niños, limpiar la escuela, hacer la comida...Prácticamente estaban día y noche porque lo tenían que dejar todo preparado para el día siguiente. En sus inicios fue una escuela laboral, hasta su incorporación a la red pública de escuelas infantiles pertenecientes a la Comunidad de Madrid.

Este barrio se ha conseguido gracias a la lucha. La gente llegaba durante el día hacia la chabola, si no la tenía cubierta venía el guardia y se la tiraba. Todos los vecinos ayudaban para que esta casa tuviera tejado, entre todos para que tuvieran techo, eso realmente curtió a la gente. Fue también la revolución de los curas, tuvieron un papel muy importante en esta lucha ayudando a hacer asociaciones de vecinos, que no había, reivindicando un hogar para las familias desfavorecidas. Empezaron a hacer comisiones hacían manifestaciones el barrio estuvo en lucha

muchos años. Al final consiguieron casas pero en otro barrio, y eso fue otra lucha, la gente querían sus casas donde vivían y la misma población. Hubo curas que estuvieron presos por el tema de la vivienda. El presidente de la asociación de vecinos de Palomeras bajas Rafael Fernández Hijicos. Recuerda que le enseñó a leer, esa persona luchó tanto que llegó a morir del esfuerzo de la lucha.

Ya después se consiguieron las casas aquí al lado. Eso no se va a volver a repetir en la historia. Luego los propietarios que no vivían no tenían derecho a casa, solo tenían derecho los inquilinos y eso fue una lucha de mucho cuidado.

Al poco de llegar a la escuela vieron la necesidad de las madres que trabajaban limpiando casas, ellas necesitaban dejar a los niños en algún sitio.

Nosotros planteamos sacar a los niños de la cárcel como fuera, hemos tenido cantidad de reuniones, de entrevistas desde con ministros con instituciones penitenciarias, hasta que al final conseguimos a esos niños los trajeran de la cárcel.

El trabajo con los niños de la cárcel queríamos que fuera:

-Que los niños salieran de la cárcel estuvieran en un sitio más adaptado a sus necesidades

-Que la gente del barrio se implicara con estos niños. Porque siempre que había fiestas, salidas ellos se implicaban le dábamos de referencia a algún niño e incluso a veces les traían ropa, regalos...

Estuvieron más de 12-14 años y han pasado 300 niños de la cárcel, instituciones penitenciarias les pagaban la beca y ellas se comprometían a ir a una vez al mes a prisión para informarles a las madres de cómo iban sus niños/as. Recuerda esta experiencia como algo que les ha marcado para toda la vida.

Manifiesta que ha sido un proceso largo, con muchas dificultades, mucho trabajo. Recuerda llegar a casa llorando en diversas ocasiones, no podía era muchísimo trabajo.

Nombra a Aurora Ruíz y la define como un pilar, una persona que luchó por extender la red de escuelas infantiles a cooperativas y/o grupos que habían trabajado en los barrios. Aquí en el barrio de Palomeras al sur de la ciudad de

Madrid hicieron que cuatro escuelas que ya estaban funcionando las hicieran de la red pública. El hecho de pertenecer a la red, fue un respiro económico muy grande, pudieron adaptarse a la normativa y así poder tener más educadoras.

Han seguido luchando toda la vida, los inicios fueron buenos luego hubo un retroceso, siempre buscaban la igualdad de sueldos, de oportunidades, de horas y lo recuerda como algo muy duro, muy costoso porque después de tanto esfuerzo ven que casi no se ha conseguido nada. Luego los concursos realmente eran más a la baja. Ha sido y es una lucha tremenda, dice.

Años más tarde concursaron a una escuela ubicada en el barrio de Entrevías (Madrid) y la sacamos con mucha dificultad. Estuvieron durante ocho años y a los ocho años perdieron el concurso, porque no podían competir con las empresas que concursaban sobre todo a nivel económico, porque bajaron mucho. Para ellas hay dos cosas que son fundamentalmente: los salarios y la alimentación de los niños y ahí es donde las empresas van a la baja. Al año siguiente les llamó la comunidad de Madrid pidiéndoles que se volvieran a presentar al concurso porque, la gente estaba muy disgustada con la nueva empresa adjudicataria. . Las familias les pedían regresar.

La población del barrio ha cambiado mucho y muy rápido, dice. Este barrio ha pasado de ser un barrio joven de gente conocida con niños pequeños que venían de las chabolas, que se tuvieron que mover para conseguir un barrio digno, gente que estaba acostumbrada a luchar, porque nosotras solas no hacemos nada sino contamos con las familias, manifiesta.

En los últimos años, el tipo de población que viene de fuera no le da la importancia que ellas le dan a la participación de las familias. Vienen de una cultura que quieren que se les cuide, el horario de trabajo es tremendo, participa la gente pero cuesta mucho que participe.

1.2. Datos expertos en el campo de la educación y política

Señalamos a continuación, una breve referencia biográfica, de cada miembro que ha formado el grupo de expertos, colaboradores de los resultados obtenidos en

el actual informe. Su narrativa siempre libre y abierta a lo que quisieran compartir, nos permite adentrarnos en aquellos pasajes más señalados de sus vidas que de alguna u otra manera se vinculan con su trayectoria profesional. Sus recuerdos de determinados momentos o actos, es lo que nos permite identificar y reconocer cuales eran sus necesidades, intereses y motivaciones personales.

Experto 1

Lafranco Bassi (1961)

Cuenta con una formación artística Maestro de artes aplicadas sección decoración de mobiliario Durante sus primeros años de experiencia laboral ha desarrollado su labor en el sector de restauración, como fotógrafo profesional y diseñador gráfico.

Desde 1990 es profesor atelierista y formador de Scuole dell'infanzia del Ayuntamiento de Reggio Emilia por concurso público, precedido de una selección para los cursos de formación de las escuelas del Ayuntamiento. Colaborador del grupo de proyecto REMIDA.

Es una experiencia de vida más que de trabajo. Parte de un ambiente cultural de Reggio Emilia que creía fuertemente en los años 60 dentro de un ambiente progresista. Creía firmemente en la idea de cooperación y del valor del grupo, esto comporta contradicciones. Surge durante su periodo de adolescencia, momento en el que se encuentra bastante volcado con la política, y me mueve de la individualidad a lo colegiado, a lo común, y empieza a disfrutar de la complejidad de trabajar con grupos esta experiencia. Continuó por un largo periodo, después pasó una fase más intimista, más narcisista, donde descubrió algunos aspectos y se olvidó de otros y entró en la idea de construir, de colaborar en una cultura juntos. Entró en una dinámica más íntima, más bohemia, y queda en él una huella que viene de su familia y de la cultura de su territorio, como una matriz que tiene dentro, no en el alma, en la tripa, donde emerge esa necesidad de lo social, de construir juntos. Un sentido de las cosas que no puede existir dentro de la cabeza de una sola persona, pero que se alimenta de la relación con el otro.

Viene de una tierra de campesinos que en un determinado momento rompe la frontera, el pueblo se rebela... El piensa que eso ha hecho la diferencia, que cada

pueblo es por sí mismo un sujeto horizontal; es decir, toda la cultura del cooperativismo, todo lo que nació en un cierto período histórico, que se inicia a finales del s. XIX, en Reggio Emilia, con Camillo Prampolini, con todo el movimiento agrícola y la experiencia de la resistencia y, seguramente, pudo implantar una mentalidad que se convirtió en masiva dentro de la cultura de su gente, por lo que no es casual que en Reggio Emilia hayan nacido ciertas escuelas, y también el grado de reivindicación del derecho de las mujeres.

Nos manifiesta que el movimiento de las mujeres dentro de Reggio Emilia, en toda la Emilia Romagna, también en el resto de Italia, pero sobre todo allí, ha sido un movimiento fuerte de reivindicación del derecho a la palabra, al conocimiento, el derecho a estar bien... Que no quiere decir no tener guías; las guías son necesarias, pero quiere decir democratizar el saber... ¿Cuánto de esto ha quedado en Reggio Emilia hoy en día? No sabría decírnoslo pero él cree que han perdido unas cosas y ganado otras, ha habido una transformación. Él considera que nada es casual. Él es hijo de una tierra que ha hecho un proceso histórico, como tú eres hija de esta tierra que, probablemente, ha vivido otro proceso histórico.

Ha colaborado en cursos de formación para profesores sobre lenguajes expresivos como colaborador ocasional de "Reggio Children". Ha sido Co facilitador de los laboratorios pensar con las manos "Mundos de papel".

Ha Participación en el proyecto "Parques públicos de canales de diálogo y trenzado del territorio: escuela de la infancia.

Ha sido componente del grupo de proyectos con temática "Atelier de la naturaleza".

Ha sido durante diez años miembro fundador del grupo teatral de improvisación "Impropongo", participando en dos ediciones del espectáculo "Touché" monólogos improvisados.

Experto 2

Andrés París

Finalizó sus estudios de Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid. Es experto en desarrollo del talento emocional y Coach profesional

acreditado por ADESCO. Socio fundador de Indra socioeducativo y WeCoach Madrid, centro pedagógico especializado en coaching educativo. Ha sido durante los cursos académicos 2009-2012 profesor asociado de la Universidad Camilo José Cela.

También durante los últimos años Participa como ponente en diversas charlas sobre gestión de emociones. Realiza colaboraciones puntuales en programas de radio "Educando emociones" de Radio 10. Y colabora como especialista en revistas de infancia como guiainfantil.com.

Es autor de diversos libros como: "La mochila del líder", "Activa su emoción", "Entrenando a madres y padres", "Pacto de emociones".

Experta 3

Chelo Fernández

Terminó Magisterio en 1979, con la especialidad de Ciencias. Años más tarde obtuvo por la UNED la especialidad de Educación Infantil.

Comenzó a trabajar en 1982 en la Escuela Infantil El Sol, que ha sido la única en la que ha trabajado. Su titularidad siempre fue del Ayuntamiento de Madrid. Durante los primeros años fue una "guardería laboral" para hijos-as de trabajadores municipales, pasando a abrirse posteriormente al barrio y a formar parte de la Red de escuelas públicas municipales conveniadas con la Comunidad de Madrid.

Sus trece primeros cursos en escuela infantil fueron como maestra de aula, con grupos de niños-as que iban desde los dos a los seis años. A continuación, cuando la escuela se quedó atendiendo el ciclo 0-3 años, pasó a formar parte del equipo directivo, siempre con el cargo de Subdirectora, con funciones fundamentalmente de coordinación pedagógica. En tres periodos ha desarrollado desde la subdirección las tareas de dirección, por ausencias de las directoras.

En el año 2008, realizó el Curso Básico de Práctica Psicomotriz Educativa en CEFOPP, que le convierte en psicomotricista.

Desde octubre del 2016 hasta junio del 2019, fue asesora técnica para la Red Municipal de Escuelas Infantiles del Ayuntamiento de Madrid, junto con Pilar

García, con la responsabilidad de implementar el desarrollo de un proyecto pedagógico colectivo, basado en la Ordenanza Municipal que regulaba la nueva Red y que alcanzase a las 56 escuelas que, en ese periodo, la constituían. El trabajo se centró principalmente en el trabajo directo con los equipos educativos de cada una de las escuelas infantiles para la mejora de su práctica y su acercamiento al proyecto de la Red, la elaboración de documentos que desarrollasen aspectos troncales de la pedagogía de la primera infancia, el apoyo y formación de los equipos directivos de las escuelas y el desarrollo del proyecto de alimentación saludable en el conjunto de las escuelas.

Durante toda su trayectoria profesional la formación ha ido ocupando un lugar cada vez de mayor relevancia, convirtiéndose en el eje en torno al cual se ha ido modificando y enriqueciendo su práctica en la escuela infantil, tanto directamente con los-as niños-as, como en sus tareas en el equipo directivo.

Ha llevado a cabo la coordinación del Seminario Pikler de Madrid, junto con Pilar García, desde su fundación, hace más de diez años, elaborando documentos sobre distintos aspectos de la pedagogía pikleriana.

Ha impartido cursos de formación sobre Fundamentos Metodológicos en educación infantil con el CTIF Madrid Capital, sobre literatura infantil y biblioteca en la escuela infantil y ha presentado experiencias en encuentros y jornadas educativas.

Experta 4

Pilar García Sanz

Licenciada en Pedagogía y Maestra de educación infantil. Directora de la Escuela Infantil Las Nubes. Ha sido durante varios años profesora en la Universidad Europea impartiendo la asignatura de Didáctica de la Educación Infantil. Ponente de cursos de formación, Fundamentos metodológicos del ciclo 0-3 años y Espacios y Materiales en el ciclo 0-3 años, en el CTIF Madrid-capital y en equipos educativos de varias escuelas de la Comunidad de Madrid.

Desde octubre del 2016 hasta junio del 2019, fue asesora técnica para la Red Municipal de Escuelas Infantiles del Ayuntamiento de Madrid, junto con Chelo

Fernández, con la responsabilidad de implementar el desarrollo de un proyecto pedagógico colectivo, basado en la Ordenanza Municipal que regulaba la nueva Red y que alcanzase a las 56 escuelas que, en ese periodo, la constituían. El trabajo se centró principalmente en el trabajo directo con los equipos educativos de cada una de las escuelas infantiles para la mejora de su práctica y su acercamiento al proyecto de la Red, la elaboración de documentos que desarrollasen aspectos troncales de la pedagogía de la primera infancia, el apoyo y formación de los equipos directivos de las escuelas y el desarrollo del proyecto de alimentación saludable en el conjunto de las escuelas.

Ha llevado a cabo la coordinación del Seminario Pikler de Madrid, junto con Chelo Fernández, desde su fundación, hace más de diez años, elaborando documentos sobre distintos aspectos de la pedagogía pikleriana.

Experta 5

Alicia Vallejo

Era escultora, en los años 60. Estaba muy de moda lo románico y hacia vírgenes por encargo. Le llamaron unas compañeras de la Escuela infantil de la Fortuna (Leganés) para hacer un taller de arte con los padres y con los niños, y cuando fue se quedó alucinada. Le pareció más creativo estar con los niños que en el taller. Entonces decidió quedarse. Era un Jardín de infancia de “Caritas”. Le tocó sustituir a una maestra. Estaban todos los niños juntos de 3, 4, 5 años, 53 en total, una locura, en una casita baja, tenía unas ventanas que los niños abrían, saltaban y se marchaban corriendo. Recuerda que a ella no le oía nadie, hablaba bajísimo, y terminaba llorando a la salida, impotente. La maestra anterior les envolvía con papel celo la pierna a la pata de la silla, y les tenía el día entero haciendo fichas. Ella no lograba llamar su atención, hasta que descubrió que cuando hacía que se tropezaba, la miraban, ¡ya me veían! y ya podía empezar a hacerme amiga! exclamaba. No tenía ni idea de nada, salvo de lo aprendido cuidando a sus hermanos y jugando con su padre. Aplicaba el juego y cuidado cotidiano. Nunca olvidará la ayuda que le ofreció Eli Condado, la directora, su paciencia y orientación fueron fundamentales para Ella. La escuela infantil es una institución muy familiar y he comprobado que el papel acogedor de la dirección es

fundamental para que familia, equipo y personal no docente sienta el centro como suyo.

Aprendió mucho de niños/as y familias a utilizar el material de desecho, sus padres eran los Traperos que cada mañana recogían las basuras por las calles de Madrid. Era un Jardín de Infancia de Caritas. No tenían nada de material, trabajaban como voluntarias, les pagaban una porquería. En ese momento no había ninguna compañera con titulación y también trabajaban las madres a su lado. Recuerda que Galerías Preciados tenía un Taller de Recuperación donde por cuatro perras te vendían todo lo que desechaban cada cambio de temporada y de escaparates. Consiguieron así una donación y se fueron con una camioneta. Llevaron un montón de material de desecho que niñas y niños usaron con muchísima creatividad y con eso montamos los espacios de juego en las aulas y en el patio.

En la década de los 60, la situación de la Educación Infantil era mala: la ratio inviable, había cantidad de situaciones que te superaban y te encontrabas con escasas compañeras/os que tuvieran algún tipo de formación y sin recursos. La calidad educativa, desde el punto de vista cuantitativo era pésima. Sin embargo, el entusiasmo, la cooperación y la entrega a la tarea que pusieron en marcha, su empeño contagioso por mejorar y proporcionar felicidad a las criaturas, lo recuerda como algo muy valioso. Recurrían a los manuales para preparar oposiciones de parvulista, o a los libros de la inspectora parvulista, Aurora Medina. Pero aquellas “guarderías” eran para niñas y niños de 0 a 6 años, y para 0-3 lo que encontrábamos estaba muy relacionado con la Puericultura.

Caritas tenía varios centros como el suyo en barrios obreros o de lumpen proletariado. Solían reunirse con las compañeras de Pulgarcito, la Montaña y Enanitos. Cáritas organizó para ellas un curso de formación contando con especialistas de Rosa Sensat. Francisca Majó les habló de Piaget, María Antonia Canals sobre matemáticas. Su formación en materia de Educación Infantil se limitaba a lo aprendido como hermana mayor de los cinco pequeños, hasta que escuchó a Francisca y vio manejar a María Antonia los materiales. Le abrieron un

horizonte enorme, en realidad se limitaba a jugar con los niños, y las fichas de ciclostil que encontraba en los armarios del aula que le ponían los pelos de punta.

Cuando escuchó a Francisca hablar de Piaget, le fascinó. Y descubrió con María Antonia Canals la lógica matemática y su relación con el manejo de materiales le sorprendió y, siempre define como una persona muy curiosa (géminis), siempre con miles de preguntas que se encienden como bombillas. Un segundo curso versó sobre lecto-escritura. Se enteró de que había dos sistemas de enseñanza, analítica (Montessori) y global (Decroly). Este curso tuvo lugar en la tienda de la Ed. Kapelusz y sus libros repletos de saberes prácticos de profesionales argentinas/os calmaron su fervor por aprender todo aquello que le habían empezado a desvelar las ponentes.

A finales de los años 60 surgieron muchas cooperativas impulsadas por madres con niños pequeños, asociaciones de vecinos, profesionales interesados en la primera infancia, etc. En esas “guarderías” había personas más preparadas que tenían mucho que aportar. Se unían en Hontanar, dirigida por Luzgarda Reig (que más tarde fue la primera Concejala de Infancia, en Coslada); con IMPE dirigida por Elena Lobo (que años después fue la directora de la Escuela de Educadores) y Gil Olmo (años después, el motor de los Equipos de Atención Temprana); El Globo Rojo, con Carmen Cortes, con las compañeras de la Guardería Freinet, etc. Tuvo muchísima suerte, recuerda. Con el impulso de Luzgarda y Elena se puso en marcha la Coordinadora de Guarderías.

En sus encuentros trataban de Intercambiar experiencias, conocimientos y decidir juntas desde proveedores a material didáctico, libros interesantes, revistas, artículos. . . ¿cómo comprar para que les cundiera más el escaso dinero con el que contaban, como organizar los horarios, como hacer con cada uno de los grupos?... se iban reuniendo así espontáneamente, ofreciéndose ayuda mutua, visitando las otras “guarderías”... El grupo se fue ampliando. Vinieron otras compañeras que trabajaban en Guarderías Laborales, como la de Cortefiel, o la de Nuevos Ministerios. Tomaron contacto con el personal que trabajaba en las guarderías dependientes del I. N. A. S. Todas coincidían en estar en contra de ese concepto extendido de que su tarea era meramente asistencial. Creían que se educa desde

que nacen y que su tarea era educativa y requería una formación de la que carecían. . Luego se pusieron en contacto con compañeros/as de otros centros del Estado, los de Albacete, Granada, Gijón, Cataluña (haciendo dedo, nos íbamos los fines de semana a visitar a unas y otras/os). En verano se iban a la Escuela de Verano de Rosa Sensat. Algunas se apuntaban a la Escuela de Expresión de Barcelona y luego compartíamos los materiales de formación.

De la práctica diaria y el intercambio amistoso, de la reflexión grupal, iba generándose un modelo construido entre todas nacido de un gran afán de superación. Conocieron personalmente la veracidad de eso de que poca gente pequeña en un pequeño lugar puede producir grandes cambios. Las guarderías que nacían de la asociación de vecinos o de cooperativas estaban muy enraizadas y apoyadas por un entramado social muy grande de penetración en el barrio y de escuela de todos y todas, con amplia participación y apertura a los vecinos. Se organizaban charlas, mesas redondas en los centros al terminar la jornada, se explicaba lo que hacíamos en nuestros centros, tomábamos contacto con los coles cercanos para que el paso a la primaria de nuestros niños y niñas fuera más suave. . . Era un concepto muy avanzado de Educación Infantil, comparado con una escuela institucionalizada tradicional, porque era una escuela muy participativa y muy horizontal, con una estrecha relación con las familias. La cocina era muy importante, llegaban las madres y nos tomábamos algo con ellas, recuerda. E ambiente era muy familiar, desde el aula jugaban a adivinar qué comeremos hoy, percibiendo el aroma de la cocina,, hacían pan o pastas, allí mismo con ayuda de las compañeras de cocina. Salían por el barrio de paseo, a comprar. Invitaban a expertos en infancia, Organizaban charlas abiertas a los vecinos del barrio. . . un modelo de escuela muy paidocéntrico y socio familiar, muy cálido y amigable.

No es lo mismo una escuela infantil de 0-6, la heterogeneidad de edades es una riqueza, es una pena que la Administración tomara la decisión de romper la Etapa y separar las Ciclos. Los Centros de Primaria eran mucho más rígidos y la presencia familiar muy reducida, no es lo mismo una escuela infantil con una gran participación horizontal, sin una división de papeles, profesional-familia, y sin el listo que le dice al otro las pautas de crianza a seguir, sino que aprenden juntos,

reflexionando codo a codo y acordando las actitudes que procuraríamos mantener, el modo de resolver los conflictos cotidianos, etc. No es lo mismo contar con unas compañeras muy colaboradoras que ir cada una a lo suyo, en una escuela de esas característica está todo muy compartido y se crea un fuerte sentimiento de estar construyendo algo valioso juntas y tienes mucho la sensación de riqueza personal y grupal, tienes compañía en la soledad tremenda que supone la responsabilidad de cuidar y apoyar a criaturas frágiles y vulnerables, que no siempre comprendes, hay una vida cotidiana muy rica compartida, creada colectivamente y yo eso lo hecho mucho de menos ahora, cuando los profesionales estamos mejor formados, pero falta esa calidad, esa calidez y complicidad entre familias, compañeras, personal de cocina y limpieza, esa ilusión por sacar adelante el proyecto común. Las ratios son ahora mucho mejor, eso sí, en atención personalizada tenemos mejores condiciones. . . ahora es todo súper fácil, comparado con antes. Pero el clima de seguridad y confianza, el sentimiento de pertenencia y de colaboración, el entusiasmo, es diferente.

Los años 70 fueron muy ricos desde el punto de vista editorial. Recuerda que tenían acceso a muchos libros explicando diferentes modelos de escuela; otros divulgando High Scope, Leían a Decroly que era más global y más asentado en la psicología de la percepción, y a Freinet, que ofrecía muchísimos recursos para hacer un aprendizaje cooperativo, sus métodos naturales, y a Neils, Guitard, Illich, Adorno, Vera Schmich, Constance Kamee, Marcuse y Fromm, Paulo Freire, Bruner, Vygotski ... todos los que propusiera estar en contra de la colonización del niño, les interesaban a sus compañeras más cercanas. Recuerda que de niña había sido un poco difícil, el cole le parecía horrible. Procuraba que los niños se lo pasaran bien. Pero se encontraba con muchas situaciones y comportamientos que no comprendía. Empezó Ciencias de Educación en el año 70 en horario nocturno.

En el 78 fue madre, soltera. Con hartito dolor de su corazón tuvo que dejar la Escuela Infantil y pasar como Parvulista a un cole. La diferencia de sueldo era muy grande. Le costó perder la relación con las familias a lo que ella estaba acostumbrada y la riqueza de la vida cotidiana. La ratio en 5 años era de 40/1. Ella les solía decir a los padres: “dar un beso son 40 segundos, por 40 niños que tengo

en las clases, son 1600 segundos que se me han ido, tengo solo 5 horas” y es necesario hacerlo a la entrada y a la salida, al menos... de las 5 horas ya me quedan solo 4. Es muy absurda la educación masificada, cruel, es un maltrato, el quid de la Educación Infantil está en establecer una relación personal y es durísimo para la persona adulta sentir que no llegas a poder satisfacer como quisieras a las criaturas, sentir su fragilidad, su vulnerabilidad y no llegar... pero, ahora, las ratios siguen siendo altas, y le parece que no es menos duro para las/os educadores/as la falta de apoyo para comprender a la infancia, cuando el trabajo en equipo consistente en dedicarnos a ir haciendo y rehaciendo proyectos educativos para satisfacer las exigencias de la Admon, sus peregrinos cambios de ley educativa, hacer y rehacer propuestas pedagógicas y las unidades didácticas de acuerdo a un currículo que cambia con los cambios de políticos, reuniones para cumplir obligaciones burocráticas por cambios de leyes educativas impuestas por los políticos de turno, donde no hablas de los niños ni de lo que te está preocupando, ni haces una autoevaluación personal de tu trabajo, ni una revisión de tus malas prácticas para buscar juntas soluciones a los problemas detectados ... en ese sentido, hemos perdido mucha cooperación y, pues, no ve el adelanto. Se considera una persona muy crítica con la actualidad y considera que los políticos no tienen legitimidad para determinar cómo educar. Opina, que ahora estamos mejor formadas y tenemos un concepto de la infancia más respetuoso con la dignidad humana y las capacidades infantiles, pero... falta comunidad, y las familias apenas vienen se van, dos años no es tiempo suficiente para que sientan la escuela como algo suyo.

Finalizado el Plan de Habilitación en Madrid, a la luz de la implantación de la LOGSE, el MEC se propuso actualizar y mejorar la Formación Profesional. Le llamaron del Ministerio para hacer el currículum del Módulo 3 de Educadora Infantil (Técnico Superior de Educación Infantil), junto con compañeras del IES Almudena, IES Julio Verne... A niveles de contenidos el currículo que diseñaron difiere poco del actual, pero si varía la concepción. Consideraban que sería necesario, además del periodo de prácticas en los centros y de la elaboración de un Proyecto, que hubiera una presencia de los profesionales en activo en los IES, como en otros oficios hay un profesorado de taller. La educación infantil es un oficio y es

un arte. Como oficio las pautas de crianza se perdieron a la llegada a las ciudades en los años 60. Se han perdido los juegos tradicionales, técnicos de maternaje natural y popular y que ahora empiezan a ponerse otra vez de moda. Para evitar que se perdiera la conexión con las mejoras prácticas y que la formación fuera realmente teórico-práctica, consideraba que debiera presupuestarse la financiación de talleres impartidos por educadoras/es en activo en colaboración con las clases impartidas por el profesorado de secundaria. Después de elaborado el currículo se procedió a ponerlo en práctica para su posterior evaluación. Le contrataron para llevar a cabo esa primera experimentación en la Ciudad Escolar bajo la dirección de Dolores Requena, destinada a jóvenes en su proceso de Formación Inicial y en la Escuela de Educadores, posteriormente, en horario nocturno para aquellas educadoras que habiendo hecho la Habilitación decidieran seguir su itinerario formativo. Más adelante, en Puerta Bonita, se organizaron más cursos para facilitar al personal en activo adquirir la titulación de Técnico Superior de Educación Infantil. Ese proceso de Habilitación del personal con experiencia pero sin formación específica que era obligatorio para todas las Comunidades Autónomas cuando la LOGSE entró en vigor, fue llevado a cabo con mucha lentitud a lo largo de los años 90. Participé en Ávila, Málaga y Alcázar de San Juan.

Cuando quiso volver al aula se encontró con que no le dejaban, en 1990 por un acuerdo con los sindicatos, se decidió que los licenciados no podían trabajar en la Etapa de Educación Infantil, que quedaba restringida para educadores/as y maestros/as en el Primer Ciclo, y para maestros/as en el Segundo Ciclo, resulta que al ser pedagoga no podía estar con los niños y si quería volver al aula tendría que sacarse el título de Técnico Superior de Educación Infantil, demostrando conocer y saber aplicar el currículo en el que había participado en su diseño. Absurdo total, que sea el sindicato, quien decida. Le paso lo mismo a Maribel Galán también, ella que había montado todas las Casas de Niños tuvo que irse a Primaria.

Aunque interiormente se manifestaba totalmente en contra, le tocó dar formación para facilitar la inclusión de 3 años en los CEIP. Le parecía una gran equivocación, si habiendo estado como tutora de 5 años el colegio de primaria le parecía totalmente inadecuado, incluir a los 3 años era una manera de

universalizar el Segundo Ciclo, dividir la etapa y la disolución de la EI. Creo que niñas y niños de 0 a 6 años necesitan una comunidad familiar, pequeña, en la que las familias no solo participan en la gestión, tienen una misma tarea compartida con el profesorado, un espacio creado y diseñado de acuerdo a sus características y necesidades, un grupo de personas adultas amigables, familiares, que no puede darse en un centro de más de 80 o 100 alumnos/as.

En los tiempos de la Escuela de Educadores, hacía investigación-acción de 60 horas, ahora le llaman de los centros para que acuda 6 o 9 horas. Es imposible plantearse llevar a cabo en ese tiempo un proyecto de mejora de un aspecto práctico que se ha detectado mejorable. Imposible que dé tiempo a aclarar ideas, construir juntas una hipótesis explicativa de cómo pretende mejorar y solucionar un problema detectado, elaborar un plan de exploración y registrar el efecto de las acciones que vamos aprendiendo, observando y mejorando sobre la marcha. Ir una vez al trimestre y actuar de agente colaborador de un equipo práctico es imposible. Es una pérdida de tiempo inútil y desde luego que no producirá ninguna mejora práctica. No hay intención política de mejorar la práctica educativa, la administración no tiene ningún interés. Así, la formación, es un paripé.

Da tristeza ir a una escuela que tuvo un equipo comprometido e innovador, fueron cambiando los miembros del equipo, nadie sostuvo las mejoras que se implementaron, nadie de los que hoy están conoce lo que sus predecesoras hicieron. Se obvia la historia y la práctica llevada a cabo. Se improvisa y se afronta como si se tratase de una escuela de nueva creación. Se ponen de moda modelos de escuela, y tratamos de asemejarnos a esos modelos haciendo como si fuéramos ellos, diciendo lo que dicen, comprando lo que usan, haciendo como hacen. . . La educación infantil es, ante todo, una interrelación e interacción personal y afectiva entre educadora y criatura, educadora y padres de la criatura, educadora y sus compañeras y colegas. Y niñas y niños originales, únicos, muy nuevos, con una cultura propia que no es la nuestra, seres inteligentes que vivirán una vida social y personal muy diferente a la mía, totalmente desconocida. Comprender su papel, comprender a cada uno/a en su diversidad, no transmitir sus propios prejuicio ni repetir estereotipos... tiene mucho que aprender de ellos y con ellos cada día,

necesita hablar de ellos, aplicar la teoría a la práctica, aprender a observar y a interpretar lo observado, mejorar su modo de sentir, pensar, actuar, interpretar, comprender. . . Y, su experiencia le dice que si a lo largo de sus cincuenta años de profesión ha conseguido ir entendiendo su papel y comprendiendo a las niñas y niños ha sido gracias a sus compañeras/os, a las madres y padres, y a cada uno de las criaturas que le han ofrecido tantas ocasiones de aprender, tanta información, tantas ocasiones de descubrir sus lagunas, sus sesgos, sus errores. El camino hacia la mejora y la felicidad por el cumplimiento de la tarea que te has propuesto es el diálogo honesto, el apoyo mutuo, la tarea compartida.

Experto 6

Antonio José Lobato Benítez

Realizó los estudios de Ingeniería Técnica Industrial por la Universidad Politécnica de Cataluña (UPC) en 1992 y Ciencias Físicas por la UNED en 2004.

Fue profesor de ciencias aplicadas para alumnos de secundaria desde el año 2000 hasta el 2004.

Es diplomado en Astrología Psicológica por el Aula Astrológica de Cataluña en 2017 y en Astrología Evolutiva, Psicología Evolutiva, Fisiognomía, Grafología y quirología por la Escuela de Psicología Evolutiva de Barcelona en 2015. Es terapeuta especializado en Jin Shin Jyutsu por la Academia Decana de Europa desde el año 2016 e Instructor de Kundalini Yoga certificado por A. E. K. Y. (Asociación Española de Kundalini Yoga) desde el año 2012.

Desde el año 2018 realiza formaciones a docentes en el ámbito de la observación y documentación pedagógica, así como en el ámbito del trabajo en equipos educativos en base a conceptos teóricos básicos, desde el área de la física cuántica entendiendo la práctica de la observación sistemática en la etapa educativa de 0 a 6 años por parte de los docentes como una herramienta clave de crecimiento profesional y también personal.

Experta 7

M^a Isabel Cabanellas Aguilera

Estudió Bellas Artes en La Universidad Complutense de Madrid, Doctora en Bellas Artes por la misma Universidad. Catedrática de Dibujo de Escuelas de Magisterio, Catedrática de Didáctica de la Expresión Plástica por la Universidad Pública de Navarra. Fue reconocida como Catedrática Emérita por la Universidad Pública de Navarra cuando se jubiló de su plaza de docente.

En el año 1985, estaba la exposición de Cien lenguajes en Madrid. Ella quería conocer a Loris Malaguzzi y conocer su exposición. Quería ir con su pareja pero sus hijos se pusieron malos, y tuvo que quedarse con los niños. Finalmente marchó su marido. Cuando él llegó a la exposición estaba sin abrir, la estaba montándolo. Él fue a realizar el encargo que yo le había encomendado, acercarse a la exposición y hablar con Malaguzzi, empezó a hablar en italiano y en ese momento pasó por allí Malaguzzi y preguntó: ¿Qué quiere este Señor? Que pase, que pase, respondió Malaguzzi. . . La secretaria le mandó pasar, fue un encuentro de empatía inmediata, recuerda. Le mostró la exposición le contó todo y su pareja le contó lo que habíamos hecho en Pamplona, y le habló de su libro blanco. Malaguzzi le dio su dirección.

Le mandó el libro y él le respondió a ella de inmediato. Con ese pretexto lo llamó por teléfono. Fue una llamada preciosa: -“En Pamplona estamos en contacto con las escuelas infantiles queremos implantar su modelo, que venga a nuestra ciudad y conocer su obra. Estamos con las maestras deseándole. Es algo muy bueno para Pamplona y los niños. Lo único le dije - “no tenemos dinero, tenemos muy poco”, le comentó ella.

Su respuesta fue: “España es pobre, yo voy igual”.

Comenzó la correspondencia, para ver cuando vendría. Ella solo podía pagar el billete. El director de las escuelas Iñaki Turrillas, psicólogo, pertenecía al ayuntamiento. Había 6 escuelas infantiles, él había leído a Malaguzzi, era un hombre muy inquieto. Fue a hablar con él - “tengo esta perla. Yo solo puedo pagar el viaje”, a lo que Turrillas respondió: - yo sacaré algo”. El sacó algo justico también. Decidimos pagarle un hotel discreto y comía en su casa y en las escuelas.

Le Mandaron las fechas y le respondió con el programa que iba a desarrollar, Encontraron una traductora genial. Y Malaguzzi llegó a Pamplona, en

tren. Recuerda que vino con una americana muy elegante, pero no sabía el frío de Pamplona. Tuvieron que prestarle el abrigo de su marido. Fue a comer a casa.

Al año siguiente presentó un proyecto de inmersión dentro de las escuelas, para solicitar unas becas de educación para ocho alumnos suyos, le costó pero al final convenció a Educación y pudo meter a ocho alumnos suyos. Gente preparada con ganas, la selección no era arbitraria.

Luego entró una concejala en el ayuntamiento por el PSOE, -“a esta me la camelo yo”, dijo. Se la había camelado antes, le dije que tenía ese proyecto. “Vamos a lograrlo” Ella forzó y dijo:- “Hay que hacerlo vía política”.

Recuerda a Loris como un gran político, no solo era cariñoso, tierno, tenía un saber y hacer político. Que hipnotizaba a la gente. Esta concejala organizó una comida con Loris y los políticos y de ahí salió el proyecto con ocho alumnos en las escuelas.

Al año siguiente, con todo el proyecto preparado para seguir llevando a sus alumnos de magisterio a las escuelas, la comisión de prácticas le negó que hiciera las prácticas en las escuelas infantiles porque “los niños de escuelas infantiles no son objeto de instrucción”.

En el año 1986, eligieron una escuela infantil municipal perteneciente al Organismo Autónomo de Pamplona para llevar a cabo el proyecto piloto. Empezaron a grabar. Fue una escuela que asumió el reto. Hay escuelas que tiran para adelante y otras para atrás, manifiesta. En las escuelas “son las personas”, había un equipo fantástico, hasta el electricista se implicó en el proyecto.

Isabel, ha sido autora de numerosos estudios sobre la enseñanza artística, en los que se expone una reflexión densa y práctica sobre el desarrollo estético del niño como capacidad del ser humano en sus tres primeros años de vida. La Investigación y manifestación artística han sido siempre dos ámbitos complementarios que se nutren en su trabajo de forma recursiva.

El trabajo de investigación ha abierto el diálogo entre el emerger del primer sentimiento estético en la infancia y las propias creaciones pictóricas, esto ha permitido construir una vía, un límite entre ambos campos por el que llevar la

andadura creativa, buscando un equilibrio que permita crear preguntas, desvelar señales, definir hipótesis. Vivir un encuentro con las raíces de una experiencia estética.

Como Catedrática ha sido responsable de Grupos de Investigación de la Universidad Pública de Navarra financiados y avalados por El Ministerio de Educación y Ciencia, el Ministerio de Ciencia y Tecnología, Plan Nacional de I+D, por el Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura y por el Departamento de Educación del Ayuntamiento de Pamplona. Las conclusiones obtenidas en estas investigaciones han sido objeto de numerosas publicaciones (libros, capítulos de libros, artículos, videos y CD). También han sido el tema de ponencias en congresos celebrados en España y en Italia (Cécina, Livorno) así como han sido objeto de cursos y encuentros internacionales (Bologna, París)

En la actualidad ha dirigido a su equipo en la revisión de la última publicación (2007, Ritmos Infantiles) que acaba de ser editada (2020) en Brasil

Algunas publicaciones han merecido premios entre los que se destacan:

- Premio del Ministerio de Cultura al libro de investigación mejor editado del año 1980. Título: Formación de la imagen plástica del niño. Este libro está representado al libro español en el Museo del libro de Leipzig (Alemania).
- Premio Internacional: Especial del Jurado de la Asociación de Escuelas Infantiles de Italia, concedido el año 1995 al video "Mensajes entre líneas".
- Premio Aula, Mención Especial, (Ministerio de Ciencia y Tecnología) de libros de Investigación del año 2006

Experto 8

Ignacio Murgui Parra. (1972)

Activista vecinal y actualmente concejal del Ayuntamiento de Madrid. Durante la corporación 2015-2019 del consistorio, Ignacio Murgui ejerció de delegado de Coordinación Territorial y Asociaciones, de segundo teniente de alcalde y de concejal-presidente de la Junta Municipal de Distrito de Retiro del Ayuntamiento de Madrid.

Su vinculación con los movimientos sociales empieza con el movimiento vecinal. Se da de una manera espontánea y natural en su barrio natal de Adelfas (Madrid). Como en muchos otros barrios surge una asociación de vecinos. Aunque la zona donde él reside no es una zona con una composición obrera política de izquierdas. Es una zona fronteriza con Vallecas, donde sí que hay un número importante de personas. La asociación de vecinos nace en el año 1979. Desde el 1968 ya hay asociaciones, nos comenta.

Nos cuenta que los chavales del barrio que tampoco no tenían mucho más que hacer, empezaron a participar en la asociación de vecinos, a ayudarles en la organización de las fiestas, al fin y al cabo eran sus padres. Pasaban mucho tiempo en la calle, era otra forma de habitar la ciudad. Una de las actividades que en ese momento se creó en la asociación de vecinos, fue un taller de radio. Se juntaron cinco al taller de radio, 1, era un local auto gestionado *La Casa*, situado en la avenida de la albufera. Había varios grupos, entre ellos radio Vallecas.

Después empezaron a necesitar un local, haciendo campaña pidiendo locales para jóvenes, el cuartel de Daoíz y Velarde lo quitaban cuando se hizo la normativa que quitaban los cuarteles de dentro de la ciudad y el ayuntamiento pretendió cedérselo a Telemadrid como primer proyecto. Entonces la gente joven que ya estaba organizada y que estaba pidiendo locales, polideportivos, casa de cultura... hicieron una campaña con el resto de la gente del barrio para que los cuarteles fueran un polideportivo, un poquito lo que es ahora.

Pasaron los años, consiguieron que pusieran una casa de cultura en el barrio, en la calle Aztao, un local que alquiló el ayuntamiento, ellos pidieron que les dejaran, pero finalmente se lo cedieron a una empresa.

Era el año 1991 esa experiencia dura hasta ahora. Era un local del colegio, desde ahí siguieron trabajando, vinculándose a otros movimientos sociales. Todas las semanas hacían charlas. En una ocasión hicieron una charla “¿y tú porque eres heterosexual?” con el colectivo con un colectivo “La radical Gay”, en la biblioteca de Doctor Esquerdo (fue un triunfo de la asociación de vecinos del barrio) Cuando se enteraron del título, la directora lo prohibió, lo cual le costó el puesto, hicimos tal

campana que tuvo que dimitir, no estuvo muy acertada y ellos se consideraban bastante pertinaces.

Con los años, aquellos chavales se hicieron cargo de la asociación de vecinos, los vecinos de siempre estaban muy mayores. Recuperaron las fiestas del barrio que llevan algunos años sin hacerse, por agotamiento de la gente de la asociación. Iniciaron un nuevo ciclo en el barrio, montaron una nueva red, que era la red local de Retiro que empezó a pelear por el realojo del centro social, y por la VPO en el barrio. Estaba en una zona afectada por un plan de remodelación, la zona de las Californias. Su objetivo era proteger el local de las californias, porque querían derribarlo. Finalmente evitaron el derribo. En esta etapa eran conscientes de todo esto, vincularon esto a otras necesidades del distrito, a otras necesidades de los vecinos y lo hacemos transversal al barrio o así pudieron lo vincularlo a otras reivindicaciones o no tenemos ninguna posibilidad de sobrevivir. Imitar lo que hizo la pantera rosa en el primer episodio (movimiento de la pantera rosa). Se aliaron con los vecinos que querían seguir viviendo en las Californias y elaboraron un plan urbanístico alternativo. "Todos estábamos a todas, había más fuerzas para todas, con lo cual no estaba tan dispersa la cosa", manifiesta.

Consiguieron el realojo de los vecinos, el centro social, el centro cultural, también que hubiera un centro cultural y polideportivo en el cuartel de Daoíz y Cuartel. Todo esto durante los años 90.

Un barrio que no había vivido un movimiento asociativo muy fuerte, donde la mitad de los colectivos se lo inventaban. Gente activa eran 25-30 personas. Cuando veían que tenían cierta capacidad, establecieron muchos vínculos hacia fuera con la escuela de arquitectura. Cada vez iban generando más red, hasta que llegó el momento de dar un paso al frente. El edificio donde estábamos se caía. ¿Cómo hacemos?

Recuerda que llego un momento que tenían que hacer una demostración de fuerza, no tenían mucha imaginación... ¿una manifestación?, pero no querían protestar, no querían enfrentarse a nadie. Pensaron hacer algo muy afirmativo, una acción de celebración de lo que son y una demostración de lo necesario que eran, pero no de protesta. Ellos convocaban, pero luego la gente que acudía llegaba como

le da la gana, dice. Siguieron entonces los consejos de la Pantera Rosa, y pensaron en decirles a las personas interesadas en acudir que fueran de rosa con cosas rosas. Hicimos la “Marcha Rosa”, no querían una manifestación de símbolos políticos, querían que la gente pudiera sentirse a gusto y tranquila. Recuerda que fue la mani más grande en el distrito, pidieron el realojo del Centro Social Seco. Fue muy bonita, lo encabezaron los vecinos de la zona, habría unas 2000-3000 personas...A lo largo de esos años, han seguido trabajando como Centro Social agrupando al tejido asociativo de la zona, estimulando que hubiera tejido asociativo.

1.3. Datos grupo de discusión de profesores de educación infantil.

A diferencia de los anteriores grupos, no se va a disponer los datos biográficos de los participantes en las entrevistas grupales, el motivo principal es por protección de su anonimato. Pero si podemos ofrecer un resumen de lo que podemos encontrar en el Anexo 2, señalando la información relativa a su edad, estudios realizados y su trayectoria profesional.

RESUMEN PERFIL DOCENTE				
Sexo		Edad		
Mujer	Hombre	20-30 años	30-40 años	+ 50 años
8	1	2	5	2
RESUMEN PERFIL DOCENTE Expediente académico				
Técnico superior en educación infantil	Magisterio	Otros ámbitos formativos	Habilitación maestros	Titulación dirección de centros
5	7	3		
RESUMEN PERFIL DIRECTIVO Expediente profesional				
Educador de apoyo	Tutor/a	coordinadores	Pedagogos	Otras experiencias
6	6	2		
RESUMEN PERFIL DIRECTIVO Tipo de centro				
Gestión indirecta cooperativa	Gestión indirecta empresa		Gestión directa	
6	1		2	

Tabla 6 - Datos Perfil Docente

Encontramos una mayoría significativa de la feminización en el ámbito laboral como docente del primer ciclo de educación infantil. Un número

significativo además de contar con la titulación de técnico superior en educación infantil que habilita para poder trabajar en el primer ciclo de educación infantil, cuenta con los estudios de magisterio lo que les permite optar al puesto de coordinadora en el primer ciclo u optar al puesto de dirección. Pero en el caso de cooperativas el acceso al puesto directivo suele estar cubierto por las socias que confirman dicha sociedad.

2. Parte descriptiva Sección I. Los árboles son bosque cuando se escuchan sabiendo que en realidad no están separados

Los resultados que se presentan en este primer apartado tienen su vinculación con la estructura que se ha mantenido en el Capítulo I correspondiente al Bloque I. La distribución y asignación de categorías corresponde a la clasificación llevada a cabo durante la elaboración del diario de codificación. Se presentan aquellas evidencias que hemos considerado más significativas y que recogen la visión macropolítica enmarcada dentro del entorno que rodea a los centros de primer ciclo de educación infantil.

CATEGORIAS (9)	SUBCATEGORIAS (17)
Vinculación entre política y educación	
Movimientos sociales	
Reconocimiento Administración Educativa	
Red de Escuelas Infantiles Municipales de Madrid	
Red Pública de la Comunidad de Madrid	
Normativas Regulatoras	
Concursos Públicos de Gestión de Escuelas Infantiles	Modalidad de entidad gestora: Cooperativa Modalidad de entidad gestora: Empresas Baremos de puntuación
Pérdida de adjudicación	Repercusiones Resistencias ante un cambio de empresa gestora Subrogación personal
Condiciones laborales	Repercusión Bajada de salarios Inestabilidad laboral Diferencia salarial según titularidad
El papel de las familias en la escuela	Resistencias puertas abiertas a las familias Intercambio de información Deterioro de la participación Creación AMPA Creación comunidad de aprendizaje
Preparar para el cambio	Actitud ante el cambio Resistencia al proceso de cambio Impulsar el proceso de cambio

Tabla 7 -Desglose Categorías y Subcategorías Sección I

CATEGORIA Nº 8. 10. 1. Vinculación entre política y educación	
DEFINICIÓN	Partimos de la consideración del sujeto social como sujeto político. La propia naturaleza del sujeto político es que se encuentra en permanente construcción, se asume como constructor de su propia realidad. . El sujeto político se interesa por trascender del ámbito individual al colectivo; del ámbito privado al público. Hay preeminencia de lo público sobre lo íntimo, de lo colectivo sobre lo individual. Asume una actitud reflexiva sobre su condición de ser político. Reconoce la responsabilidad que tiene frente a la necesidad de transformar la realidad, dicha transformación la logra mediante una acción organizada y reflexionada.
FRECUENCIA	4
EVIDENCIA 1	“ (...) Las escuelas tienen vinculación con la reivindicación de espacios públicos para dotación de escuelas infantiles públicas, una concepción de la educación vinculada al desarrollo democrático de la sociedad y de las personas, una concepción comunitaria de la comunidad educativa y del protagonismo de la comunidad educativa, unas condiciones materiales en el local que permitan que el entorno sea uno y no otro. Al final, esas cuestiones están vinculadas materialmente, pero eso no basta: hay que vincularlas políticamente. Y eso requiere de una acción consciente, de una decisión política de que quien está ahí llegue a la conclusión de que tiene que vincularse con los que piden un parque en el barrio, con los que piden que haya un carril bici...Todo eso está vinculado si lo queremos vincular. Está la ciudad que lo vincula, está el medio ambiente que lo vincula..., pero no se vincula solo”.
TIEMPO	28315-28416
INFORMANTE	Experto 8
EVIDENCIA 2	“ (...) Las Scuole dell’infanzia (centros para niños y niñas de 3-6 años) y los Asili Nido (centros para niños y niñas de 0-3 años), en Italia, siempre han estado ligados a luchas populares de reivindicación social y a enormes batallas políticas en las calles y en el parlamento. La institucionalización de algunas leyes educativas nace de fuertes peleas sociales y políticas de movimientos populares. En la comunidad de Madrid, durante la década de los ochenta, las escuelas de la región romana de Reggio Emilia han sido un referente para muchas profesionales de la educación infantil. Señalar que este modelo lleva implícito un contexto histórico-cultural y social que, desde los años 60-70, se ha hecho visible gracias a las movilizaciones desde colectivos de mujeres y, más tarde, de organizaciones sindicales y organismos gubernamentales.
TIEMPO	15436-15517
INFORMANTE	Experto 1
INTERPRETACIÓN	Es en este sentido, se plantea que el proceso educativo (formal y no formal) tiene que ver mucho con esa posibilidad e intencionalidad de contribuir en la formación de sujetos autónomos, responsables, solidarios, críticos, reflexivos.

Tabla 8 - Vinculación entre política y educación

CATEGORIA Nº 8. 10. 2. Movimientos sociales	
DEFINICIÓN	A continuación, mostramos la siguiente relación de testimonios marcados por experiencias que señalan el movimiento social, reivindicativo en la trayectoria de muchas escuelas infantiles de Madrid. La clave puede consistir en revitalizar la sociedad civil a través de movimientos sociales alternativos, "Activismo educativo", creando conciencia social.
FRECUENCIA	5
EVIDENCIA 1	" (...) El movimiento que habido de lucha de las escuelas infantiles no tiene que ver nada con el movimiento que hay ahora. Estábamos en la calle todo el día. Nos reuníamos las seis escuelas. Una lucha constante, cita con el ayuntamiento, con la comunidad, en cuanto veíamos que la cosa se iba para atrás, a la calle! Es que las cosas se consiguen así. Recuerdo una vez, estábamos en una reunión con un concejal del ayuntamiento explicando las necesidades y dijo vamos a ser serios: para quitar mocos no hace falta nada.
TIEMPO	14765-15400
INFORMANTE	Directora 34
EVIDENCIA 2	" (...) El recorrido fue de mucha horizontalidad, de mucha participación espontanea, también fue un momento de esperanzas en un cambio democrático en un momento histórico en el que había un movimiento social muy grande, planteamiento de feminismo, conciencia obrera...era otra sociedad diferente la que pensábamos que estábamos construyendo. Ese sentimiento de protagonismo en la historia y esa acción directa desde la práctica aviva la vocación y el sentido de tu vida profesional. Sintiéndote plena, realizada, es más sencillo hacer felices a las criaturas".
TIEMPO	18765-19206
INFORMANTE	Experta 5
INTERPRETACIÓN	En esta categoría narra la fuerte vinculación que existe entre los movimientos vecinales, asociativos que se generan en los barrios donde se encuentran ubicadas las escuelas y los movimientos que pueden generarse desde la comunidad educativa.

Tabla 9 - Movimientos sociales

CATEGORIA Nº 8. 10. Reconocimiento Administración Educativa	
DEFINICIÓN	Las profesionales de la educación que desarrollan su labor en centros educativos de primer ciclo solicitan el reconocimiento del desempeño de su labor por parte de las autoridades educativas. Obtener su apoyo y colaboración ofrece una mejora de la calidad educativa REAL.
FRECUENCIA	8
EVIDENCIA 1	<p>“ (...) Nosotras hemos vivido la época buena de la administración: estaba ahí para lo que quisiéramos. Estábamos totalmente apoyadas por la administración a todos los niveles. Había un equipo muy bueno. Los técnicos de la zona, mensualmente, se reunían con las directoras de la zona; yo eso lo recuerdo como algo muy bueno. Nosotras, durante muchos años desde que lo dejaron, lo seguimos haciendo aun sin técnico. En Vallecas, además, había mucha trayectoria. Te sentías apoyado por la administración. En cuanto a cursos de formación, igual; se encontraban muchas vías para hacer cosas.</p> <p>A partir del 2008, la administración parecía el enemigo; tú estabas ahí para cumplir la normativa, no tenías a nadie con quien conversar, poner dudas. Todo lo contrario, no podías preguntar nada porque se te volvía en contra”.</p>
TIEMPO	18793 - 19731
INFORMANTE	Directora 31
EVIDENCIA 2	<p>“ (...) Ahora mismo, no sé quién es el inspector. Aquí lleva tres cursos sin aparecer. Eso nosotras lo echamos de menos. ¿Y si estuviéramos haciendo no sé qué? ¿Nadie se preocupa? Nos tienen en el olvido. Supongo que ellos pensarán: “no dan problemas”.</p> <p>Creo que es importante ofrecer cursos y formación a los equipos, cursos interesantes para el día a día en la escuela, pero a nosotras no nos llegan. Al inspector le mandas las cosas y ya. Necesito que me digas si mi trabajo está bien o mal. A lo mejor estoy registrando algo mal y nadie me lo dice y lo sigo haciendo mal”.</p>
TIEMPO	42343- 43551
INFORMANTE	Directora 23
INTERPRETACIÓN	Muchos de los equipos directivos entrevistados agradecen el apoyo y la colaboración por parte de los técnicos en educación y/o asesoras pedagógicas que acompañan al equipo docente en el desarrollo de su práctica educativa. Otros/as añoran esa colaboración y manifiestan un abandono por parte de la administración educativa.

Tabla 10 - Reconocimiento Administración Educativa

CATEGORIA Nº 8. 6. Red de Escuelas Infantiles Municipales de Madrid

DEFINICIÓN	El 26 de octubre del 2016 fue aprobada la nueva ordenanza de la nueva Red Municipal de Escuelas infantiles de Madrid. A nivel administrativo, aunque la gestión de las escuelas dependía del ayuntamiento, éstas no se encontraban constituidas como red con identidad propia. Partiendo de 56 escuelas preexistentes, la red se crea en octubre de 2016.
FRECUENCIA	15
EVIDENCIA 1	<p>“ (...) Son mejoras. Por una parte, reconocen que esta etapa es importante, porque nos tienen muy poco valorados a los educadores de esta etapa de infantil, y muy despreciados incluso. El convenio es horrible, el sueldo es horrible.</p> <p>Que te suban el salario y te reconozcan tu trabajo, es bueno. Que te pongan más personal es buenísimo; que tú estés fenomenal, lo transmites a los niños, a sus familias.</p> <p>Se está valorando la primera etapa de educación; se le está dando el peso que tiene; se están dando cuenta en la administración. Es verdad que esperamos que la Comunidad de Madrid se dé cuenta para que puedan estar como nosotras o parecido; es una apuesta fuerte desde el Ayuntamiento de Madrid y se agradece”.</p>
TIEMPO	19096 – 19959
INFORMANTE	Director 8
EVIDENCIA 2	<p>“ (...) Estamos haciendo historia de la educación; esto es para disfrutarlo, lo que nos dure, porque no sé lo que nos va a durar. Esto es lo mejor que yo he vivido en estos años. La generación que va a salir de estos cuatro cursos, pues ahí vamos a ver todo lo bueno que nos están introduciendo y hasta qué punto nos está afectando.</p> <p>¡La felicidad que se transmite solo con este cambio! Yo he tenido que introducir muchos cambios en este equipo, pero el cambio que se ha introducido con las condiciones que tenemos ahora, yo hubiera necesitado dos cursos más para transformar a la gente. Ahora tenemos gente que cobra más, que está más acompañada, que nos escucha.</p> <p>Por muy bien que haya hecho mi trabajo el año pasado, el éxito de que la gente haya variado la forma de ver las cosas, ha sido gracias a los cambios positivos”.</p>
TIEMPO	43075 – 43989
INFORMANTE	Director 21
INTERPRETACIÓN	Los equipos directivos que se desarrollan su labor en las escuelas infantiles municipales trasladan su entusiasmo y reconocimiento por la aprobación de la nueva normativa que recoge mejoras como la pareja educativa y la subida de salario.

Tabla 11 - Red de Escuelas Infantiles Municipales de Madrid

CATEGORIA Nº 8. 8. Red Pública de la Comunidad de Madrid

DEFINICIÓN	La Red Pública de Escuela de Educación Infantil se creó en 1984, mediante el Decreto de 11 de septiembre y la Orden de 8 de noviembre de la Consejería de Educación y Cultura, que conformaban el marco jurídico por el que los ayuntamientos y otras instituciones de carácter público podían solicitar y suscribir convenios para la gestión y financiación de proyectos e instituciones destinados a la educación de los niños de 0 a 6 años.
FRECUENCIA	3
EVIDENCIA 1	<p>“ (...) Éramos una asociación benéfico-social y todos socios. Esa asociación dejó de existir cuando nos llamó la Comunidad de Madrid a seis escuelas de Vallecas. El convenio duró un año. Esta iniciativa había partido de la Comunidad de Madrid, estábamos muy bien valorados. Pero a partir de ahí, cambió el signo político del Ayuntamiento de Madrid y estuvimos como cinco años que no sabíamos muy bien que éramos ni dónde estábamos. Nos iban pagando tarde, mal y nunca. En la creación de la Red de escuelas de la Comunidad de Madrid, la primera escuela de gestión directa fue Zaleo, en Vallecas, también se crearon seis escuelas de gestión indirecta. En el año 1989 todos los que estábamos, educadores, dirección y personal de servicios, formamos en la asociación una SL. Algo muy importante es que nos hicieron renunciar al local. En 1994 nos sacaron a concurso como si fuéramos cualquier empresa que se presenta de la calle, sin tener en cuenta que nosotros ya estábamos allí, que ese edificio era nuestro, que teníamos el derecho de uso de por vida, y nos hicieron renunciar a ese derecho de uso para que pudiéramos optar a la escuela, porque la escuela pasó a ser de la Comunidad de Madrid en lugar del IVIMA como era anteriormente. En 1997 nos adjudicaron el lote de dos casas de niños”.</p>
TIEMPO	5077 - 5659
INFORMANTE	Directora 31
EVIDENCIA 2	<p>“ (...) Es entonces cuando se plantea la entrada en la Red pública. Es un momento difícil para nosotras porque es cuando se plantean cambios duros, nos entran muchas dudas. El local era nuestro a tenor de un documento que nos realojaba, porque la cooperativa que trabajaba desde el año 73 en Vallecas había sido realojada de unos locales muy viejos de la plaza vieja de Vallecas a este nuevo edificio donde nos encontrábamos. Entonces había que renunciar a ese derecho de realojo, a ese edificio, para formar parte de la red pública, porque la modalidad que la administración ideó era la de concurso, y para poder concursar no puedes tener ningún título de propiedad ni de derecho del local que habitas; es decir, lo contrario a lo que es el concierto. Eso generó mucha polémica, mucha inseguridad y desazón entre el grupo porque, en definitiva, les podían decir que se marcharan. Si estás bajo el paraguas de un contrato de la administración, eso es posible. Lo que ocurre es que, en un primer momento, nos lo vendieron muy bien. Desde la Comunidad de Madrid nos dijeron que eso era imposible, porque la ley de contratos permite tener un contrato de una duración de cincuenta años y que nosotras teníamos garantizado que de allí no íbamos a marcharnos. XXX, junto con otras cinco escuelas en Madrid, empieza a formar parte de la red de la Comunidad de Madrid, creando seis nuevas escuelas (así lo venden y son votos) con un proyecto solvente, por eso las seleccionamos. En realidad, para nosotras fue una trampa mortal, porque al acceder a formar parte de la red renunciábamos al local y esa promesa de los cincuenta años no era cierta. De hecho, XXX, a día de hoy -que aún la conservamos-, puede salir a concurso y estaríamos en igualdad de condiciones a la hora de concursar por ella que el resto de las empresas que se quieran presentar y se la darían al mejor postor sin atender a ningún derecho adquirido, a pesar de que el local era nuestro”.</p>
TIEMPO	3194 - 4825
INFORMANTE	Directora 24
INTERPRETACIÓN	Los testimonios son narrados por profesionales que iniciaron su trayectoria profesional en la década de los 80. Fueron seleccionadas un número reducido de escuelas que por aquel momento desarrollaban un proyecto innovador con un marcado carácter educativo frente al asistencial.

Tabla 12 - Red Pública de la Comunidad de Madrid

CATEGORIA Nº 8. 1. Normativas Reguladoras

DEFINICIÓN	<p>Esta categoría recoge las normativas que en la actualidad regulan el primer ciclo de educación infantil. La normativa que permanece en vigor en la Comunidad de Madrid son:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Real Decreto 17/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de la Educación Infantil. -Real Decreto 18/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que imparten primer ciclo de Educación Infantil en el ámbito de la Comunidad de Madrid.
FRECUENCIA	7
EVIDENCIA 1	<p>“ (...) Hasta que en el año 2008 ocurrió lo que ocurrió con los nuevos decretos, con la nuevas financiaciones, con los nuevos concursos...</p> <p>El tema económico no constaba en los concursos, era el proyecto educativo y el equipo. Se tenía muy en cuenta la formación y la experiencia que tenía el equipo y esto daba valor a una escuela. Pero a partir del año 2008 ya se redactan los nuevos pliegos para los concursos en los que empieza a primar y cada vez más el proyecto económico aunque los primeros no fueron tan perversos como han sido los sucesivos. Empezamos con un retroceso tremendo”.</p>
TIEMPO	15684 - 16728
INFORMANTE	Directora 9
EVIDENCIA 2	<p>“ (...) Nos tendríamos que ir al tema de administración; lo primero, es que subrogar al personal. El alma de un centro educativo es el equipo humano, y es el que te lo va a hacer todo, para bien y para mal, absolutamente todo. Es el trabajo son de las altas esferas, por el que tendríamos que ir. Tú arrastras a un equipo educativo con un bagaje, con una mochila. La empresa gestora intenta escuchar, se hacen reuniones, pero al final yo llevo un proyecto que es el que tienes que ejecutar”.</p>
TIEMPO	20740 – 21797
INFORMANTE	Directora 30
INTERPRETACIÓN	<p>Todas las personas entrevistadas expertos en educación infantil, equipo docente de escuelas infantiles coinciden en este aspecto, a partir del 2008 se produce el declive en la educación final en nuestra comunidad. Un retroceso que en la actualidad perdura en las escuelas infantiles de titularidad pública perteneciente a la Red de escuelas infantiles públicas de la Comunidad de Madrid.</p>

Tabla 13 - Normativas Reguladoras

CATEGORIA Nº 11. 01. Concursos Públicos de Gestión de Escuelas Infantiles

DEFINICIÓN	Los concursos públicos para la gestión de escuelas infantiles públicas requieren unas condiciones de contratación, los cuales quedan recogidos en los pliegos de valoración de los criterios cualitativos y económicos. El porcentaje de valoración durante los últimos años recae en el presupuesto económico, restando porcentaje al proyecto educativo.
FRECUENCIA	6
EVIDENCIA 1	“ (...) Las condiciones de gestión cambiaron tanto desde el 2001. Nosotras nos seguimos ateniendo a unos mínimos de calidad de educación. La consejería de la Comunidad de Madrid estableció en los nuevos concursos públicos unas condiciones que, en muchos casos, son incompatibles con una verdadera calidad educativa que puedes ofrecer a todo los niveles, porque, lógicamente, el dinero es el que manda y si tienes que gestionar con poco dinero, eso se ve afectado: la calidad que das con el servicio y las dinámicas de los equipos”.
TIEMPO	5796 - 6160
INFORMANTE	Directora 6
EVIDENCIA 2	“ (...) Y de ahí en adelante todo ha sido luchar mucho. Te sacan a concurso cada seis, cinco, cuatro años, depende de lo que la administración decida, y ya, cuando cambiamos de partido político en el Estado Español y se van rotando o alternando el PSOE y el PP, no somos de nadie; dejamos de tener vinculación con esos políticos que, en un primer momento, se comprometieron a no dejarnos caer. Ahora ya sabemos que solo contamos con nuestros propios medios.
TIEMPO	5821 - 6646
INFORMANTE	Directora 24
INTERPRETACIÓN	Los testimonios recogen las consecuencias que conlleva el concurso de las escuelas infantiles que cada cuatro o cinco años a excepción de período de prorrogas. Es un proceso administrativo que afecta a toda la comunidad educativa: personal docente y no docente, familias y niños/as.

Tabla 14 - Concursos Públicos de Gestión de Escuelas Infantiles

SUBCATEGORIA Nº 11. 08. 01. Modalidad de Entidad Gestora: Cooperativas

DEFINICIÓN	En la actualidad, muchas de las entidades gestoras que se presentan a los concursos públicos de escuelas infantiles están formadas por sociedades cooperativas constituidas como mínimo 3 socios- profesores que deciden asociarse bajo la fórmula cooperativa de trabajo asociado. Contando con un proyecto educativo propio.
FRECUENCIA	10
EVIDENCIA 1	<p>“ (...) La creación de cooperativas se formó a partir de la decisión de un grupo de personas que desarrollaban su labor profesional como educadoras en una escuela infantil; muchas, trabajando como pareja educativa (apoyo + educador) y, en muchos casos, lo que generó el lanzarse a crear una sociedad cooperativa fue el hecho de estar en oposición a las directrices marcadas por el personal directivo de la escuela. Deciden unirse y desarrollar un proyecto para presentarse a las escuelas infantiles de Madrid. Para muchas, este proceso no fue sencillo, muchas tuvieron que presentarse a varios concursos y quedarse a las puertas de la empresa o cooperativa adjudicataria, otras optaron desde un principio a la adjudicación de una escuela. La mayoría recuerda aquella década de la creación de la nueva red de escuelas de la Comunidad de Madrid como un momento maravilloso para las escuelas, hasta el 2008 cuando comenzaron a producirse cambios.</p> <p>Cuando nos planteamos hacer la cooperativa, decidimos estar las dos en despacho: mi compañera era la directora en funciones y yo era la persona que le ayudaba. Dividíamos el trabajo, aunque ella era la que estaba de cara a la administración. Tenía su parte de responsabilidad. Nunca hemos tenido diferencias, eso influye a la hora de gestionar y organizar un equipo. Cuando tú no te crees más por tener un puesto mejor que otro, es más fácil”.</p>
TIEMPO	4229 -4612
INFORMANTE	Directora 5
EVIDENCIA 2	<p>“ (...) Entonces, en el año 1993, todas las personas que estábamos trabajando en la escuela, que recuerdo éramos diez u once, nos constituimos en cooperativa de educadoras y de personal de cocina y limpieza, y tuvimos que hacer otro proyecto educativo para poder concursar”.</p> <p>Esa hubiera sido la dinámica en los últimos años de la Ruiz Jiménez. De la cooperativa solo quedaba una persona que pidió excedencia y otra que aprobó las oposiciones y se marchó a otra comunidad autónoma. Teníamos claro que alguien de la cooperativa ocupara ese puesto, había muchos temas que se mezclaban y no veíamos claro que alguien ajeno a la cooperativa ocupara ese puesto”.</p> <p>Somos una cooperativa, una S. L. de seis personas. Tenemos mucha comunicación, todo lo que nos va surgiendo lo vamos comunicando; nos reunimos una vez al mes o cada dos meses si no se puede. La comunicación en una escuela tan pequeña -de cuatro aulas-, si no nos vemos en la comida, nos vemos en el desayuno o en el aula. En el día a día y con el roce, lo vas comentado todo”.</p>
TIEMPO	876 – 1072/ 12174 - 12457 / 4636 – 5051
INFORMANTE	Directora 8
INTERPRETACIÓN	En la década de los ochenta empiezan a crearse las primeras cooperativas formadas por maestras y educadoras que desarrollaban su labor en una escuela infantil y que deciden constituirse como cooperativa para poder optar a la gestión de escuelas infantiles de la comunidad de Madrid. Surge de movimientos participativos y asamblearios donde todos sus miembros comparten el mismo proyecto educativo desde su mirada a la infancia.

Tabla 15 - Modalidad de Entidad Gestora: Cooperativas

SUBCATEGORIA N° 11. 08. 02. Modalidad de Entidad Gestora: Empresas

DEFINICIÓN	A partir del 2008, son muchas las empresas multiservicios, servicios sociales, sociosanitarios...optan por la gestión de escuelas infantiles.
FRECUENCIA	10
EVIDENCIA 1	<p>“ (...) Entro en la empresa y me dicen que han pillado a una directora en una escuela en Parla copiando el proyecto de un libro. Está en la peluquería en lugar de ir a trabajar y la despiden. Me llaman y me dicen que si puedo hacerles el favor. Voy para ver qué pasa, les hago un informe y me encargo de la escuela. Estaba dirigiendo ya una escuela y les dije ¿esto se puede hacer? Me quería meter en el mundo de la escuela pública, me gusta que me conozcan.</p> <p>Un año dirigiendo dos escuelas y haciendo de coordinador de escuelas. Llega julio y le pregunto qué va a ser de mí. A todo esto, me viene una inspección educativa y me dice: “¿tú qué haces en dos escuelas?” Al final, en julio, me dejan en Parla. Yo empiezo el curso destrozado. Llego un día de diciembre y me querían matar. Me cogen los padres y me dicen que me van a dar para el pelo, yo les digo que no sé qué ha pasado y que solo les pido que me dejen un mes para que pueda reorganizarlo todo. Me dejan un mes; me salió muy bien. La gente me empezó a mirar de otra manera. Había mucho problema interno. Me ayudó el ser chico” Reorganizado lo de ahí dentro y al finalizar el curso, personas como yo que no sabemos decir que no.</p>
TIEMPO	24885 – 25205
INFORMANTE	Director 21
EVIDENCIA 2	« (...) Ese primer año como director tengo que tomar decisiones que implican al cliente, acostumbrado a unas dinámicas determinadas, como es el caso del Baile de Navidad. Me veo en la necesidad de defender a la infancia en este proceso de estar en la escuela y de valorar lo que son, y no en mostrar lo que no son, o que cumpla un protocolo distinto al que a la infancia le corresponde. Tengo que hablar con el cliente, y lo entiende; es tan sencillo como poderlo transmitir, tan sencillo desde el convencimiento que yo tengo. Dar sentido a todo un discurso, y cuando tienes delante a una persona con interés en escucharte, el mensaje llega fantásticamente: “Nos atrevemos, se atreve”».
TIEMPO	26436 - 27870
INFORMANTE	Director 1
INTERPRETACIÓN	Las evidencias muestran las dificultades que encuentran algunos directores en el desempeño de su labor.

Tabla 16 - Modalidad de Entidad Gestora: Empresas

CATEGORIA Nº 08. 03. Baremos de puntuación	
DEFINICIÓN	En la baremación correspondiente al concurso de escuelas infantiles de gestión indirecta, encontramos que la Proposición Económica se establece un umbral mínimo de 29 puntos de los criterios cualitativos, constituidos por el Proyecto educativo y organizativo del centro y por el personal que desarrollará el proyecto.
FRECUENCIA	10
EVIDENCIA 1	<p>“ (...) Estuvimos en la Escuela Infantil La Caracola 24 años, desde el año 1990 hasta el 2014. Seis concursos. A los primeros concursos no se presentó nadie. En el 2009, ya se presentaron otras empresas. Tuvimos la suerte de que el plazo se cerraba el 19 de julio en el resto de las escuelas, pero el nuestro se cerraba el 18 de julio. Eso fue maravilloso, nos salvó el concurso del 2009 hasta el 2014. Nos mantuvimos. Esto hizo que muchas empresas no se presentaran; eso nos salvó, podríamos haber perdido la escuela.</p> <p>En todos esos concursos las valoraciones del proyecto educativo fueron hechas desde la junta de distrito, con lo cual existía el hecho real del conocimiento y el funcionamiento de las escuelas. Eso puede tener una parte positiva o una negativa. Lo negativo es que pueden decir que existe prevaricación o como quieras llamarlo, o puede existir una parte más objetiva que no has sabido recoger en un papel. Para las que somos un poco anacrónicas, saben lo que estás haciendo en un barrio, porque no se trata de recoger lo que haces en una escuela, sino lo que haces en un barrio”.</p>
TIEMPO	12561 – 13496
INFORMANTE	Directora 18
EVIDENCIA 2	“ (...) Hemos pasado 2010, 2014 y 2017, tres concursos. Este año, lo hemos hecho con otro ánimo por el cambio en el Ayuntamiento de Madrid. Llegamos a plantearnos el no presentarnos porque no queríamos bajar el presupuesto económico, y al final lo bajamos, porque decidimos que no queríamos perder la escuela; si no, la hubiéramos perdido, aunque no se presentó nadie, no sabemos por qué. En el ayuntamiento, de dos escuelas municipales a una no se presentó nadie y la nuestra, no ha salido a concurso desde 2010 por la sencilla razón de que pierde dinero”.
TIEMPO	19777 - 21146
INFORMANTE	Directora 31
INTERPRETACIÓN	En la actualidad, dependiendo de la administración (Comunidad de Madrid o Ayuntamiento) las bases de los pliegos varían. Otorgando en el caso de las escuelas municipales de Madrid mayor puntuación a la propuesta o proyecto educativa frente a la propuesta económica.

Tabla 17 - Baremos de puntuación

CATEGORIA Nº 11. 5. Pérdida de adjudicación

DEFINICIÓN	La siguiente categoría recoge el sentimiento de pérdida de un proyecto educativo desarrollado por un equipo de profesionales que ante la resolución de una nueva adjudicación ven como parte de su labor queda relegada al olvido.
FRECUENCIA	6
EVIDENCIA 1	“ (...) Fue un horror y un disgusto, porque una escuela no solo es un edificio: es un proyecto de vida y es donde tú plantas tus raíces y donde te relacionas con las familias; donde el equipo hace un cuerpo, y hubo que arrancar ese cuerpo y traérselo aquí. Afortunadamente, pudimos recuperar todos los puestos de trabajo. Y dentro del horror y el dolor de perder la escuela, pudimos anidar de nuevo”.
TIEMPO	7280 - 7680
INFORMANTE	Directora 24
EVIDENCIA 2	<p>“ (...) El último año que ya no íbamos a seguir, sabíamos que la fundación no iba a bajar, no se nos preguntó. Yo les dije: “yo voy a disfrutar cada minuto y cada segundo del tiempo que voy a estar aquí”, yo quería disfrutar y seguir aprendiendo. Las personas de la empresa nos decían que había muy buen ambiente, no queríamos mostrar rabia, los niños no merecían eso, ni tampoco enfadar a las familias.</p> <p>Recuerdo el año como muy bueno; la despedida no la recuerdo tan buena; es difícil cerrar. No se le dio importancia. Para la empresa fue más fácil: ellos no lo viven día a día. No nos sentimos igual de apoyadas como al principio. Es muy difícil hacer un cierre. De repente, sacaron unos pliegos donde se daba más importancia a lo económico que a lo pedagógico; sacamos la máxima puntuación en el proyecto pedagógico y nos felicitaron por el proyecto educativo que hicimos. Llevamos al papel todo lo que trabajábamos en el aula con tres educadoras más y la persona de la empresa. Me quedé en Semana Santa sin vacaciones. Yo era consciente de que nos iban a quitar la escuela, pero saldríamos por la puerta grande; era consciente al 100% y decía: “pero va a quedar la marca de que se ha hecho un buen trabajo, desde la primera que ha entrado hasta la última que ha salido”. Es gratificante ver que era lo mismo que hacíamos en el aula, no nos inventamos nada. Nos felicitó la técnico del distrito”.</p>
TIEMPO	15769 - 18886
INFORMANTE	Directora 19
INTERPRETACIÓN	Las narrativas reflejan el sentimiento de pérdida tras varios años de permanencia en un centro. Se crean vínculos muy arraigados con todos los elementos (personales, materiales, espaciales) que confluyen en el territorio-escuela.

Tabla 18 - Pérdida de adjudicación

SUBCATEGORIA N° 11. 05. 01. Resistencias ante un cambio de empresa gestora	
DEFINICIÓN	Esta subcategoría recoge las repercusiones que conlleva el cambio de una entidad gestora en la vida de una escuela infantil.
FRECUENCIA	12
EVIDENCIA 1	“ (...) Si tenían gente indefinida, luego venían más problemas con las indemnizaciones. Si yo tengo una escuela que funciona bien, tiene un equipo bueno, pero me tengo que traer a las personas de la escuela que he perdido, tengo que quitar a personas que están contentas para meter a otras que también están contentas, pero que son nuevas en la escuela, y eso trae inconvenientes. El que un equipo desaparezca y aparezca otro, eso el primer año es muy complicado para el equipo educativo y directivo; lo pasa muy mal. ¿Por qué? Los papás lo reciben de uñas, dejan aquí lo mejor que tienen y tienen que empezar a confiar otra vez en otras personas que traen un proyecto educativo distinto, y ahí hay un año de caos, por parte tanto del equipo como de los papás. El equipo viene con las mejores intenciones, pero ve el rechazo de las familias”.
TIEMPO	2028 - 2849
INFORMANTE	Directora 11
EVIDENCIA 2	<p>“ (...) Hubo problemas porque la antigua empresa gestora llevaba aquí como ocho años. Entonces era una cooperativa. Muchos que eran cooperativista trabajaban aquí y estaban acostumbrados a que llevaban muchos años aquí y querían seguir llevando la escuela. Lo que pasa es que por ese año, en el distrito de Salamanca, estaba el PP y quería cambiar y mejorar cosas y sacar esta escuela a concurso para que la gestione otra empresa o la misma, pero de otra manera por el tema económico, con menos recortes. La antigua cooperativa la gestionaba con mucho más dinero, pero por aquella época había menos recursos económicos, entonces o bajaban el presupuesto o perdían la escuela. No lo quisieron bajar. Nosotras presentamos un presupuesto muy bajito. Teníamos un gestor muy bueno, que nos lo recomendaron. Obviamente, la JMD Salamanca cuando estudia el proyecto tiene que ver que no sea temerario, que podamos pagar todas las facturas, comprar la comida de los niños... Entonces ganamos la escuela por tener un proyecto económico bajito, pero el proyecto educativo era bueno. Así entramos y así lo conseguimos.</p> <p>El primer año fue duro ya que hubo problemas porque la otra cooperativa salió en los periódicos. Hicieron muchas movilizaciones en el barrio, hicieron quedadas y se encerraron en la escuela los fines de semana. Son más de ese rollo, de quejarse y protestar, y creían que esa escuela tenía que quedarse con ellos. Fueron con cacerolas a la puerta de la JMD, que era del PP. Hicieron dos féretros en la plaza del barrio, dijeron que nosotras íbamos a matar a los niños; en la tele salió que íbamos a dar de comer un yogur para dos o tres niños, porque no teníamos dinero. Y todo eso lo vivieron las familias”.</p>
TIEMPO	5384 - 7422
INFORMANTE	Directora 15
INTERPRETACIÓN	Testimonios como los expuestos, recogen la incertidumbre que se genera en todos los miembros que conforman la comunidad educativa. Los docentes que pueden encontrarse con la gestión por parte de otra cooperativa y/o empresa con todo lo que eso conlleva. Las familias que a su regreso del periodo de cierre, se encuentran con otra empresa y/o cooperativa gestora y en algunos casos con otras maestras y /o educadoras.

Tabla 19 - Resistencias ante un cambio de empresa gestora

SUBCATEGORIA Nº 11. 05. 02. Subrogación personal

DEFINICIÓN	Los sindicatos FETE y UGT lideraron y firmaron en el año 2015 la modificación del artículo 26 del Convenio Colectivo para garantizar la continuidad de las trabajadoras de educación infantil. Cuando la empresa saliente deja la escuela infantil y otra se haga con la concesión del servicio, las trabajadoras deben permanecer en su puesto de trabajo con todas sus derechos y obligaciones
FRECUENCIA	10
EVIDENCIA 1	<p>“ (...) Una de las grandes dificultades que se encuentran ante un cambio de gestión es la subrogación del personal educativo. Educadoras y maestras que, encontrándose en el mismo espacio-ambiente, acompañadas en la mayoría de los casos por el resto de compañeras/os miembros del equipo y el equipo directivo, se hallan ante una petición de cambio de visión de niño, estilo de aprendizaje, respeto y cuidado por el ambiente.</p> <p>¿Cómo podemos asegurar la continuidad de un proyecto en una escuela infantil a pesar de sufrir un cambio en la escuela gestora, traslado de personal, cambio de dirección y de gobierno? Por circunstancias, dejo de estar en la Escuela Infantil. La empresa pierde el concurso y antes no había la posibilidad de subrogación; todos nos vamos al paro”.</p>
TIEMPO	5539 – 5839
INFORMANTE	Directora 12
EVIDENCIA 2	<p>“ (...) Llegamos en agosto del 2016 y tenemos que subrogar a la gente. Nos han obligado a hacer las subrogaciones. Nos presentamos al concurso, pero no sacamos la mejor puntuación; la que estaba por delante de nosotros tenía mejor puntuación en lo económico. Nos llamaron de la junta, y nos dijeron que los trabajadores estaban muy preocupados porque era 30 de julio (nos habían dado una adjudicación provisional) y que se iban de vacaciones y no sabían qué pasaba con ellos”.</p>
TIEMPO	18150 - 19527
INFORMANTE	Directora 18
INTERPRETACIÓN	Fueron muchas las cooperativas que defendieron la subrogación del personal ante la pérdida de la gestión de una o varias escuelas infantiles, muchos de los profesionales de la educación que desarrollaban su labor perdían sus puestos de trabajo al producirse la entrada de una nueva empresa y/o cooperativa gestora.

Tabla 20 - Subrogación personal

SUBCATEGORIA N° 11. 05. 03. Repercusiones

DEFINICIÓN	A continuación, se recogen los testimonios que muestran las consecuencias y repercusiones que viene produciéndose cada cuatro –cinco años en la vida de una escuela al producirse un cambio de entidad de gestora como consecuencia de los concursos públicos.
FRECUENCIA	5
EVIDENCIA 1	“ (...) Aquí está siendo complicado. En esta escuela es la tercera empresa que entra. Estuvo siete años una empresa; el año pasado otra, y ahora hemos entrado nosotras”.
TIEMPO	9981 – 10050
INFORMANTE	Directora 14
EVIDENCIA 2	<p>“ (...) Nos encontramos la escuela con poco material, en mal estado, deteriorado, en cajas porque era de dotación. La escuela estaba en obras. Aulas muy frías. Las paredes eran carteles negros de cartulina negra con informaciones sobre unos plásticos de polipropileno negros (normativas, becas de comedor, proceso de admisión...).</p> <p>En un año, dijimos: vamos a intentar ser condescendientes. No podemos llegar, esto es un año, puede que al año que viene no estemos. La escuela salía a concurso en el 2017.</p> <p>Ha sido labor imposible: con algunos, sí; con otros, nada. Hubo educadores ganando un salario tocándose las narices, con una negligencia total; otros, no fueron capaces de cambiar un ápice por más que hablábamos con ellos sobre su estilo educativo totalmente dirigente. Y sigo teniéndolas, de las de “hacer filas”».</p>
TIEMPO	20993 – 21940
INFORMANTE	Directora 18
INTERPRETACIÓN	Observamos en los testimonios la re-construcción de una escuela o centro educativo que afecta a todos los miembros que conforman la comunidad educativa a varios niveles de organización, relación...

Tabla 21 - Repercusiones

CATEGORIA Nº 08. 04. 00. Condiciones laborales	
DEFINICIÓN	En el XII Convenio colectivo de centros de asistencia y educación infantil del 22 de mayo de 2019, quedan recogido las condiciones laborales que tiene que acogerse los profesionales que desarrollan su labor en centros educativos de primer ciclo de educación infantil.
FRECUENCIA	12
EVIDENCIA 1	“ (...) Empezaron trabajando en la escuela infantil en 1985. En esos momentos, la situación laboral era pésima, ganábamos muy poquito cuando cobrábamos; teníamos una pareja educativa. Estábamos en el mismo espacio divididos por una valla. Ella tenía nueve 9 bebés y yo tenía trece, 13 de 1-2 años, con una integración fuertísima. Ese año fue muy duro, pero lo hacíamos con mucha alegría, teníamos mucha ilusión, acabábamos de empezar; trabajamos un montón de horas, fregábamos, hacíamos la merienda y no teníamos ningún tipo de apoyo. Ahora cuando te dicen: “es que necesitamos más apoyos”, respondes: “¡qué me vas a contar!” Hemos pasado por todos los puestos, hasta la cocina”.
TIEMPO	395 – 1024
INFORMANTE	Directora 31
EVIDENCIA 2	“ (...) El tema laboral y empresarial va por otro lado, porque tiene que ir por otro lado. Nosotras trabajamos con concursos públicos, que igual te dan que te quitan, y con eso hay que vivir. Hay que ponerte encima de una tabla de surf y vadear las olas que te traen y que te llevan, y quien mejor se sube a la tabla de surf sobrevive; quien no se sube, fenece, como fenecimos en la escuela que perdimos. Ahora nos está tocando vivir una época dulce; hemos conseguido unas mejoras que estamos disfrutando enormemente, pero las escuelas de la Comunidad de Madrid siguen teniendo unas circunstancias malísimas, están bajo mínimos, con muy poco presupuesto y todo lo que eso conlleva, porque tener poco presupuesto conlleva no tener a la gente reconocida como debe, en lo que es su valía. La gente se desmotiva y es muy difícil si no hay un reconocimiento expreso, social y económico, aunque intentes compensar, como empresa, con alguna otra cuestión que pueda hacer que la gente no se sienta tan mal en su trabajo. Hay cosas que la empresa puede hacer, pero el salario es el salario y es muy pequeño, y la gente tiene que pagar una hipoteca y no puede. Hay mucha movilidad; la gente, en el momento que encuentra algo mejor, se marcha. Vamos, que es un desastre la educación infantil en la Comunidad de Madrid con esas condiciones, pero nosotras hacemos lo que podemos”
TIEMPO	21110 – 22375
INFORMANTE	Directora 24
INTERPRETACIÓN	Las evidencias recogen las reivindicaciones que llevan realizándose desde hace años diferentes colectivos y asociaciones en defensa de las escuelas infantiles en la comunidad de Madrid por las pésimas condiciones laborales en las que viven la mayoría de las educadoras y maestras que desarrollan su labor en el primer ciclo de educación infantil.

Tabla 22 - Condiciones laborales

SUBCATEGORIA Nº 08. 04. 01. Diferencia salarial según titularidad

DEFINICIÓN	La siguiente categoría nos muestra las diferencias que encontramos en la tabla salarial entre personal docente que desarrollan su labor en centros de gestión directa y los que trabajan en centros de gestión indirecta.
FRECUENCIA	6
EVIDENCIA 1	“ (...) Yo salí de una escuela de jornada completa en la privada a irme a hacer una media jornada en la pública y cobraba lo mismo. Que tonta he sido, de no hacer caso a mi madre de haberme preparado antes las oposiciones. es una cosa que me sorprende mucho, que en otros ámbitos no sucede, se cobra más en la privada que en la pública.
TIEMPO	43245-43937
INFORMANTE	Profesora 1
EVIDENCIA 2	“ (.) Si, los 800€ que cobraba yo no me daban para nada en las escuelas de gestión indirecta que trabajaba yo y donde me he formado. Cuando salió la opción de la bolsa de empleo, no me lo pensé, estaba bastante quemada, hay que pasar a otra etapa. La frase que siempre decía era: “La pública está muy bien pagado, No me quejo de mi sueldo ni de mi horario en la pública.
TIEMPO	46094 46279
INFORMANTE	Profesora 4
INTERPRETACIÓN	Los testimonios recogen los motivos por los que muchas educadoras y maestras optan por presentar a oposiciones y poder desarrollar la docencia en centros de primer ciclo de gestión directa.

Tabla 23 - Diferencia salarial según titularidad

SUBCATEGORÍA N° 08. 04. 02. Inestabilidad Laboral

DEFINICIÓN	El salario actual de las profesionales de la educación que desarrollan su labor en el primer ciclo de educación infantil es significativamente inferior al resto de las profesionales que ejercer la docencia en otras etapas educativas.
FRECUENCIA	9
EVIDENCIA 1	<p>“ (...) Para mí la escuela ha sido el proyecto más bonito, pero, si puedo, no voy a volver a escuela, porque se llevó muchísimo de mí. ¡Necesita tanto!”.</p> <p>Es una profesión tan mal reconocida, es una lucha constante y diaria contigo mismo, con tu nivel de exigencia, de las familias; los sueldos son bajísimos, con unas responsabilidades enormes; no volvería a esa línea porque se llevó mucha parte de mi vida personal. Si yo no hubiese pasado por la escuela..., yo ahora vivo de las rentas. Requiere un precio muy alto, y más cuando eres tan pasional. Tienes que sostener, es muy emocional; la educadora tiene que servir de apoyo, no puede tomarse personalmente los problemas de las familias. En ocasiones, ha volado sobre mí la rabia y, además, tengo que sostener a esa educadora. Es como defender muchísimas cosas. Es una profesión que no está valorada social ni económicamente. Es bastante duro. Aun así, ha sido una de las cosas más bonitas”.</p>
TIEMPO	19097 - 21195
INFORMANTE	Director 19
EVIDENCIA 2	<p>“ (...) Aquí me ha pasado lo mismo de antes: equipo que estaba de antes, equipo nuevo. Las familias también; la incertidumbre de todos por cómo se han gestionado durante estos años las escuelas. Es un factor muy importante para las trabajadoras, con la motivación con la que pueden venir, que no saben si van a continuar en septiembre, pero que en mayo dicen “si es que yo no voy a continuar aquí, si ha salido a concurso y lo han perdido”. Esto es difícil.</p> <p>Al haberse separado el ayuntamiento de la comunidad, por lo menos ahora tenemos esa estabilidad. Muchas maestras interinas que venían de trabajar en coles, dicen: “lo que queremos es esto ahora”, aunque los sueldos no sean tan acordes a lo que estaban ganando, pero lo prefieren por la estabilidad”.</p>
TIEMPO	5373 - 5778
INFORMANTE	Directora 10
INTERPRETACIÓN	Las evidencias hacen referencia a la inestabilidad laboral que encontramos en el primer ciclo de educación infantil. El flujo constante de personal laboral imposibilita el construir algo juntos, impide el sentirnos parte de un mismo proyecto educativo que garantice una mejora en la práctica educativa.

Tabla 24 - Inestabilidad Laboral

SUBCATEGORIA N° 09. 01. Bajada de salarios

DEFINICIÓN	Esta subcategoría hace referencia a la bajada de salarios que se produce como consecuencia del precio de licitación de una escuela infantil cuando sale a concurso público.
FRECUENCIA	6
EVIDENCIA 1	<p>“ (...) Si es verdad que empezamos en un momento muy bonito, estaba bien la cosa, pero de repente hubo un bajón y tuvimos que hacer ofertas a la baja, arriesgar mucho para mantener los puestos de trabajo porque confiabas que algo mejor llegaría, y sí que es verdad que hemos sido muy sinceras: esto lo estamos haciendo, pero lo vamos a hacer entre todas”.</p> <p>Les hemos hecho conscientes de los riesgos de salir a concurso, tener que bajar presupuesto. Es verdad que cuando las compañeras conocen esta forma de trabajar es más fácil para llevar el día a día, para un momento de presión”.</p>
TIEMPO	3197 – 3442
INFORMANTE	Director 5
EVIDENCIA 2	“ (...) Antes, se ofrecía más formación al personal. A nivel económico contábamos con más dinero, te permitía hacer más cosas, aunque no lo pague la administración lo paga la empresa, el dinero que te da la administración es para la escuela, ahora es tan ajustado que no puedes permitirte hacer muchas cosas”.
TIEMPO	5950 - 6284
INFORMANTE	Director 17
INTERPRETACIÓN	Cuando la empresa o cooperativa gestora tiende a la baja o tiene que hacer frente a retrasos en los pagos por parte del ayuntamiento o comunidad...Son múltiples las causas por las que mucho personal educativo que desarrolla su labor en los centros educativos de primer ciclo ven reducidos sus salarios.

Tabla 25 - Bajada de salarios

SUBCATEGORIA Nº 09. 02. Falta de apoyos

DEFINICIÓN	Se recogen las consecuencias derivadas de un convenio y una normativa que recogen las condiciones laborales acontecidas en la actualidad en centros de gestión indirecta de la Comunidad de Madrid. Los profesionales deben disponer de las siguientes titulaciones: a) Técnicos Superiores en Educación Infantil, o Técnico Especialista Educador Infantil (módulo de nivel III), o Técnico Especialista en Jardines de Infancia, o Profesionales que estén habilitados por la Administración Educativa para impartir primer ciclo de Educación Infantil. b) Maestros con la especialidad de Educación Infantil, o Profesor de Educación General Básica con especialidad de educación preescolar, o Maestros de Primera Enseñanza, o Diplomado o Licenciado con la especialidad de Educación Infantil debidamente reconocida por la Administración Educativa.
FRECUENCIA	5
EVIDENCIA 1	“ (...) Nos tendríamos que ir al tema de administración; lo primero, es que subrogar al personal. El alma de un centro educativo es el equipo humano, y es el que te lo va a hacer todo, para bien y para mal, absolutamente todo. Es el trabajo son de las altas esferas, por el que tendríamos que ir. Tú arrastras a un equipo educativo con un bagaje, con una mochila. La empresa gestora intenta escuchar, se hacen reuniones, pero al final yo llevo un proyecto que es el que tienes que ejecutar”.
TIEMPO	20740 – 21797
INFORMANTE	Directora 30
EVIDENCIA 2	“ (...) Para mí siempre es un valor. Yo siempre he trabajado con equipos muy formados y me resulta muy cómodo y agradable, porque le da un ingrediente de calidad a la educación infantil que a mí me parece necesario y que yo defiendo. Pero también resulta complicado, porque son personas que no son reconocidas en su titulación. Están contratadas con una categoría inferior, con un salario inferior, con una consideración inferior por parte de la sociedad y de las familias, y gestionar ese cúmulo emocional es complicado para la función directiva”.
TIEMPO	10796 – 11164
INFORMANTE	Directora 24
INTERPRETACIÓN	Se puede apreciar a partir de los testimonios las condiciones laborales que sufre el sector educativo concretamente en el primer ciclo de educación infantil. El carácter asistencial y vocacional asociado a la labor que desarrollan los profesionales en centros de educación infantil son aspectos ambos que repercuten en sus condiciones laborales, a falta de un reconocimiento social muy necesario en el sector.

Tabla 26 - Falta de apoyos

CATEGORIA N° 05. 07. El papel de las familias en la escuela	
DEFINICIÓN	Reconocer y empoderar el papel de las familias en la educación de los niños y niñas y su relación e interacción con el resto de miembros que conforman la comunidad educativa. Basada en la confianza y la escucha empática.
FRECUENCIA	10
EVIDENCIA 1	<p>“ (...) Muy buena relación. Sí que es verdad que las educadores les permiten mucho y hay que poner una barrera; a veces, esa barrera no la saben poner: como dar un teléfono a una familia, llamar la familia al móvil para saber qué tal ha pasado el día, porque al final parece que eres una de la familia, que está bien que sientas esa confianza, pero cuando tú tomas una decisión es educativa, pedagógica.</p> <p>Y también marcarles las normas a las familias, que no pasada nada. ¡A veces quieres agradar a tantos!”.</p>
TIEMPO	14457 - 14739
INFORMANTE	Directora 17
EVIDENCIA 2	<p>“ (...) Estás imponiendo la adaptación en silencio, entiendo, el tiempo de acogida, se está discutiendo el cambio de nombre en las reuniones de direcciones e inter-escuelas. Yo digo que acojo a los niños como directora y educadora todo el curso. Este año todo el personal era nuevo en esta escuela.</p> <p>Le he dedicado mucho tiempo. Están contentas de ser trasladadas a la fuerza y no con las carencias en el espacio. Se crean muchas relaciones de mucho respeto en las que lo emocional está presente. En este caso me lo he tomado como un trabajo muy especial con las familias; esto lleva mucho tiempo. Este tiempo de acogida no me preocupa. Con el cambio de nombre me preocupa que no entiendan que yo sigo acogiendo durante el año; seguro que no nos hacen caso a las cuatro personas que lo defendemos.</p> <p>El tiempo de acogida no tiene límite. Se han establecido relaciones de afecto con las educadoras, necesario en estas edades, lo que da más tranquilidad a las familias”.</p>
TIEMPO	7834 - 10280
INFORMANTE	Directora 27
INTERPRETACIÓN	Testimonios como los narrados por las directoras muestran la importancia de establecer o tejer conexiones entre las educadoras y las familias por el bienestar emocional, cognitivo y físico de los niños/as especialmente en períodos tan delicados como es el tiempo de acogida en la escuela.

Tabla 27 - El papel de las familias en la escuela

SUBCATEGORIA N° 05. 12. Resistencias puertas abiertas a las familias	
DEFINICIÓN	Podemos encontrar entre la población docente ciertas resistencias a la apertura del centro a las familias. Pueden ser diversos los motivos que hacen que esta experiencia no pueda desarrollarse en muchas escuelas infantiles.
FRECUENCIA	10
EVIDENCIA 1	<p>“ (...) Hemos creado un espacio los miércoles de 15:30 a 17:00 h. en la sala de uso múltiples. Montamos la “Biblioreja”. Les dejamos libros para las familias. Pueden dar de merendar. Sí que las familias con el frío lo utilizan. Ellas están agradecidas de que les dejemos el espacio. Este es un barrio con pocos espacios al aire libre; aquí están tranquilas, a gusto, las familias les dan de merendar. Ven que nosotras les damos y ellas también nos dan. Hay muchos cuentos para hacer teatro los viernes y nos los han ido haciendo llegar las familias. En Navidad nos hacen un teatro, para final del trimestre; les vamos pidiendo cosas y ellos nos responden. ”Hay familias que se quedaban un rato, hasta las 10:00-11:30. Una vez pasado el tiempo de acogida, aunque pocas pueden, pero existe la opción. Te preguntan: “¿Me puedo quedar un ratito que hoy no trabajo?” Lo vamos viendo y ya está”</p> <p>Hay educadoras que, a lo mejor, no les gusta tanto que estén en las aulas, pero eso lo respetamos. Hay días, en bebés, que los papás están hasta las 11:00 y hay educadoras que les invitan a ir despidiéndose. Es un tema peliagudo, por muy abiertas que seamos. Si una educadora no está a gusto, está forzando una situación que va a traer consecuencias; entonces cortamos y ya está. Hay educadoras que dicen que no se sienten a gusto”</p>
TIEMPO	22957 - 23943
INFORMANTE	Directora 8
EVIDENCIA 2	<p>“ (...) Los padres, al principio, no suelen tener experiencias distintas. Cuando llegamos aquí valoraban, les ponían la programación, las UPIS, les decían hemos hecho esto, esto y esto; es a lo que estaban acostumbrados, lo que conocían. Nosotras, este año, hemos cambiado, hemos quitado todas esas normativas; echaban de menos lo que hacíamos dentro del aula, porque la otra empresa gestora sí trabajaba de cara a los padres. Aquí utilizaban agenda. En la primera reunión les dijimos que nosotras no las utilizábamos. ¿Cómo no se va a utilizar agenda? Bueno, pues el que quiera que la tenga. Los padres no llegaban al aula porque el suelo se ensuciaba, se quedaban en la puerta de la escuela. Cambiar todos esos mecanismos e invitarles a entrar, eso no se hacía. Ahora lo van valorando. Aquí no se utilizaba el teléfono. Te piden que llames tú a la familia para decirles que tiene fiebre”.</p>
TIEMPO	23051 - 23855
INFORMANTE	Director 18
INTERPRETACIÓN	Los testimonios muestran las posibles resistencias que suceden en las escuelas. No podremos proyectar una escuela infantil abierta, transparente, respetuosa, inclusiva sin contar con la participación REAL de las familias.

Tabla 28 - Resistencias puertas abiertas a las familias

SUBCATEGORIA N° 05. 02. Intercambio de información

DEFINICIÓN	Dentro de la relación e interacción con las familias, la comunicación diaria es importante para mantener vivo ese contacto con las familias. Existen diversos instrumentos para que pueda producirse el intercambio de información entre personal docente y familias del centro.
FRECUENCIA	15
EVIDENCIA 1	“ (...) Nos pasa con las familias; no entienden cómo funciona la escuela. Hay que explicar, acompañar, abrir puertas a las familias. Tenemos en sus manos lo que más quieren. La educación de los hijos les corresponde a los padres. Si han elegido la escuela es para ir juntos. Hay que respetar cada familia; cada familia tiene su cultura de infancia; hay que compartir la de la escuela y buscar los puntos que hay en común; seguro que hay muchos. Lo principal es el niño y si tenemos buena relación en la escuela. Cuando una familia les deja bien en la escuela, se adaptan mucho antes. Entender a cada uno de los niños, que entren, que vean: ser muy transparentes. ¿Qué problema hay en que lo vean? Aprender los unos de los otros; por ser profesionales no siempre tenemos la razón y está muy bien que una familia te diga: ¿Me puedes contar eso que no lo entiendo? A lo mejor esto te hacer reflexionar y aprender cosas, aprendemos de la comunidad de la que vivimos. Las familias forman parte de la comunidad, donde pueden hablar, comunicar”.
TIEMPO	5608 - 7202
INFORMANTE	Directora 4
EVIDENCIA 2	“ (...) La escuela también la tenemos preparada para que las familias entren; hay que entrar hasta el fondo. Las familias entran todos los días a la escuela. Esa relación existe tanto a la entrada como a la salida; hablan no solo con la educadora de referencia, la información puede dársela otra persona. Las familias se van acostumbrando a estar, entienden este concepto de escuela y de equipo educativo; les permite ir, como los niños, con las que más le enganche. Comunicación diaria. <i>El Hoy</i> es la documentación que hacemos diariamente. Las familias tienen la obligación de leer <i>El Hoy</i> . De 5 a 10 minutos están en la escuela con otras criaturas y otras maestras. Intentamos organizar talleres para que las familias puedan participar; toda la gente que quiera participar. Les invitamos a merendar. Solemos hacer todos los años un taller de elaboración de materiales, donde producimos materiales para la escuela; eso hace que sientan la escuela como algo suyo, que piensen qué querían hacer para sus hijos. También hacemos talleres para que vengan a hacer cosas con los niños/as. ”Buscar otros momentos que puedan venir las familias. No hay informes de evaluación, nada escrito; no hay programaciones con objetivos”
TIEMPO	30678 – 33678
INFORMANTE	Directora 32
INTERPRETACIÓN	Se hace manifiesta la importan de compartir la información de una forma bidireccional y constante, que guíe sus intervenciones y comprendan que, para el bienestar y desarrollo de los niños y las niñas, necesitan tomar decisiones de manera conjunta (co-responsabilidad).

Tabla 29 - Intercambio de información

SUBCATEGORIA Nº 5. 10. Proceso de Familiarización

DEFINICIÓN	Malaguzzi (1985) concibe el derecho de las familias como una participación activa, reconociendo su diversidad, sus derechos y sus recursos como padres. Llama a crear las condiciones para crear una “Cultura de la colaboración” interactiva “entre la escuela y las familias que a través de la participación y la investigación, construyan un conocimiento recíproco
FRECUENCIA	14
EVIDENCIA 1	“ (. .)Por este motivo, uno de los factores que promovió más cambio, fue la propuesta, no propuesta abierta a la elección de las educadoras , sino como propuesta de algo que había que hacer, fue abrir la puerta a las familias, para que las familias pudieran pertenecer de una forma REAL en el día a día en la escuela, . Esto no se propuso a votación, si se hubiera llevado a votación hubiera salido un No rotundo, ¿porque? Por qué desde el lugar que las educadoras miraban la relación con las familias, era desde lo conocido, no podían imaginar otras posibilidades, solo imaginar otras posibilidades les generaba duda, <i>incertidumbre</i> , inseguridad...Por lo tanto, en esa lugar mental no se le puede proponer a una persona que quiere hacer, eso es como cuando los niños pequeños de meses, se le profunda en un día de lluvia ¿quieres entrar dentro? No le preguntes aquello que tú sabes que no está preparado para responder, porque no pueda elegir.
TIEMPO	8499-10066
INFORMANTE	Directora 33
EVIDENCIA 2	“ (...) Hay educadoras que, a lo mejor, no les gusta tanto que estén en las aulas, pero eso lo respetamos. Hay días, en bebés, que los papás están hasta las 11:00 y hay educadoras que les invitan a ir despidiéndose. Es un tema peliagudo, por muy abiertas que seamos. Si una educadora no está a gusto, está forzando una situación que va a traer consecuencias; entonces cortamos y ya está. Hay educadoras que dicen que no se sienten a gusto”
TIEMPO	22957 - 23943
INFORMANTE	Directora 8
INTERPRETACIÓN	Las evidencias ponen de manifiesto la importancia de crear relaciones complementarias a partir del conocimiento mutuo y la confianza entre dos sistemas más influyentes en el desarrollo del niño y niña.

Tabla 30 - Proceso de Familiarización

CATEGORIA N° 05. 18. 01. Deterioro de la participación

DEFINICIÓN	Esta subcategoría hace referencia a la situación con respecto a años anteriores, en relación a la participación e implicación de las familias en la vida de la escuela. Pueden ser diversos los motivos, pero entre los principales encontramos la escasa permanencia de este grupo social primario en las escuelas infantiles a diferencia de otras instituciones escolares o etapas educativas.
FRECUENCIA	2
EVIDENCIA 1	<p>“ (...) Que entren en el aula es fantástico, porque se van más tranquilos, ven cómo están sus hijos, te hacen comentarios, comparten. La escuela tiene que ser transparente; la escuela pública es de las familias, la pagan las familias, hay que compartir y no decir: ¿me vienes a ayudar ahora que viene carnaval?</p> <p>Hay que intentar entendernos cuando hay alguna cosa que podemos mejorar. No pensar que yo tengo la razón y tú lo haces mal. Una familia quiere lo mejor para sus hijos y hay que partir de ahí. Aprenderemos de los padres igual que ellos aprenden de nosotros”.</p>
TIEMPO	7202 - 8146
INFORMANTE	Directora 2
EVIDENCIA 2	<p>“ (...) La participación es más floja, en el trabajo no pueden faltar. La participación no es buena porque tienen que trabajar. Intentamos adaptarnos a los horarios para ver más afluencia. Invitamos no solo a los papás, también a las abuelas. Que el niño vea que la familia está dentro de la escuela. Tenemos una semana de la familia con alguna actividad con los niños. El primer año es difícil, tiene que estar asentado todo”.</p>
TIEMPO	19184 - 19690
INFORMANTE	Director 11
INTERPRETACIÓN	En las entrevistas que hemos llevado a cabo con los equipos directivos, lo que hemos detectando es la pérdida progresiva a lo largo de estos últimos años de la participación de las familias en las escuelas. Efectivamente, muchos de las causas puede ser externas al centro, con cierta repercusión social, cultural, económica, pero otras podemos encontrarlas dentro de las escuelas.

Tabla 31 - Deterioro de la participación

SUBCATEGORIA N° 05. 18. 02. Creación AMPA

DEFINICIÓN	Esta categoría recoge la importancia de generar participación de aquellos centros educativos que invitan a la participación de toda la comunidad educativa.
FRECUENCIA	5
EVIDENCIA 1	<p>“ (...) La relación con las familias ha cambiado, comparando los inicios en la escuela X con la escuela actual Y. En los primeros años había mucha participación de las familias; también nuestra implicación era diferente. Fuimos comprendiendo que teníamos que tener vida y aprender a separar. Hay diferencia entre esta X y la otra escuela que gestionamos Y. X es una escuela situada en un barrio más precario económica y culturalmente, pero hay más participación que aquí. Aquí cuesta más, todo el mundo trabaja. Nosotros trabajamos para hacer barrio, pero hay mucho individualismo. “Como mucho, me relaciono con los niños del patio de mi parcela. Los niños son pequeños, bajo con ellos, luego ya está”. También está la parte buena: intentamos que sientan la escuela como suya.</p> <p>Nosotras tenemos AMPA porque estamos ahí; siempre hay alguien de la escuela. Si no, no tira el AMPA. En la última reunión estuvieron 25. Están muy animados y tienen que ser flexibles en cuestión de tiempo y espacio. Hasta tienen que poner su móvil a disposición de todas las familias si quieren hacer un taller; prestarles el momento, el espacio, organizar los canguros que se queden con los niños, facilitar mucho; si no, no saldría”</p>
TIEMPO	21171 - 23280
INFORMANTE	Directora 31
EVIDENCIA 2	<p>“ (...) Estos barrios son más complicados, los de la escuela actual, pero en el barrio del Pilar nosotras éramos una institución. Aquí, en el distrito de Chamberí, hacerte un hueco es más complicado; son barrios donde hay muchas cosas. Sin embargo, en barrios antiguos, obreros y de realojos, necesitan instituciones que los defiendan por el cambio que se produce al pasar de ser barrios obreros a barrios marginados, de inmigrantes; necesitan escuelas inclusivas y donde la diversidad sea una riqueza y no un problema.</p> <p>Los padres no tienen una gran disposición a entrar en una comunidad educativa, aquí no hay AMPA; cuando llegamos lo intentamos, pero nada. Hicimos un taller y no vino ningún padre. Un martes, de 14:30 a 16:00 h., para arreglar cuentos de la biblioteca, tienes que buscar y tirar de ellos. Hay una educadora sobre todo que tira mucho de los padres, es subrogada y tiene mucho desparpajo y naturalidad. Sabe cómo hay que decir a un padre que se ha pasado siete pueblos y que éste no se ofenda. Eso es un don”.</p>
TIEMPO	13532 – 14694
INFORMANTE	Directora 18
INTERPRETACIÓN	Muchos de los testimonios recogidos reflejan la escasa participación y cooperación de las familias y otros miembros de la comunidad educativa en la actualidad. Abrir la puerta a las familias, para que puedan pertenecer de una forma REAL en el día a día en la escuela.

Tabla 32 - Creación AMPA

SUBCATEGORÍA Nº 05. 21. Comunidades de Aprendizaje	
DEFINICIÓN	La comunidad de aprendizaje es un proyecto basado en un conjunto de actuaciones educativas de éxito dirigidas a la transformación social y educativa. Participa toda la comunidad educativa: Padres/madres, Educadoras, Personal de servicio, Barrio, etc.
FRECUENCIA	2
EVIDENCIA 1	<p>“ (...) En el 2009, la antigua directora tenía amistad con gente de centros de formación de profesorado, los antiguos CAP de formación. Le comentaron que Ramón Flecha vendría a dar unas jornadas de tertulias dialógicas y que por qué no iba. Le gustó y lo propuso al claustro. A las educadoras les gustó y dijeron que no era muy diferente a su forma de trabajar anterior, una escuela abierta a las familias, con mucha participación, muy abierta al barrio. Fuimos distintas personas a distintas charlas; lo que oíamos, lo transmitíamos al claustro y nos iba gustando. Llegó junio y decidimos hacer la formación de comunidad de aprendizaje: primero, formarnos y luego decidir si queríamos ser comunidad o no. Pedimos un permiso especial a la administración para hacer formaciones y reuniones en la primera semana de septiembre. Al no tener alumnos en el centro en esas fechas, nos lo concedieron. Tuvimos formadores de Madrid, también de Barcelona. Vino gente de una escuela de Lleida para hablar de su práctica y su funcionamiento, y tuvimos un mes para pensar. Al mes votamos en claustro y votamos mayoritariamente que queríamos ser comunidad de aprendizaje. El siguiente paso fue convocar a las familias y presentarles el proyecto de comunidad de aprendizaje, porque también ellos tenían que decir si querían ser comunidad de aprendizaje, ya que no se trata de que solo el claustro lo sea, sino también que las familias quieran implicarse en este proyecto. Cuando tú propones a las familias que queremos los mejores aprendizajes para cada uno de los niños de la escuela, las familias no te van a decir que no.</p> <p>Las familias se implicaron. Hay familias más implicadas dentro del proyecto y otras menos; familias que no terminan de entender muy bien esto de que todos tenemos voz y voto. Cada año hacemos una reunión con las familias de nueva incorporación para explicarles lo que es el proyecto y en esas reuniones estamos tanto el equipo educativo, como las familias que están metidas en distintas comisiones. Siempre te llega más cuando un igual te lo cuenta que cuando te lo cuenta alguien que tiene un cargo. Una familia que ha pasado por lo mismo te lo puede explicar con mayor claridad”.</p>
TIEMPO	1974 - 3793
INFORMANTE	Directora 22
EVIDENCIA 2	<p>“ (...) La escuela es un lugar para todos y de todos; de los niños lo primero, que es por lo que estamos aquí, y después de las familias junto con nosotros porque tenemos un proyecto común.</p> <p>Para que eso se haga posible, en la escuela tiene que haber una comunicación continua; la escuela tiene que estar abierta a todo tipo de sugerencias, a todo tipo de participación, de colaboración; lo que las familias proponen, lo analizamos juntos, vemos si es viable o no. A veces entiendes que es como una comuna donde todo vale; el objetivo es obtener los aprendizajes mejores para los niños”.</p>
TIEMPO	4055 - 4628
INFORMANTE	Directora 22
INTERPRETACIÓN	De todos los centros que hemos visitado únicamente encontramos uno donde se lleva a cabo este proyecto. Es una escuela infantil de gestión directa perteneciente a la Red Pública de la Comunidad de Madrid que en el curso 2009/2010 se transformó en una comunidad de aprendizaje.

Tabla 33 - Comunidades de Aprendizaje

CATEGORIA N° 04. 18. Preparar para el cambio

DEFINICIÓN	Un cambio educativo que no cuente con el apoyo, colaboración y participación del docente, no producirá cambio alguno. Podremos implantar nuevas tecnologías, corrientes pedagógicas innovadoras...pero sino partimos de las necesidades e intereses del profesorado y lo sacamos de su coto privado de aula, dicho cambio quedara en fachada.
FRECUENCIA	
EVIDENCIA 1	“ (...) Las personas que han llegado nuevas, vienen de otros proyectos, de otras escuelas que trabajan de otras formas. Les cuesta más adaptarse y, a veces, les sale como estaban trabajando ellas. En dos meses, eso no se corrige”.
TIEMPO	14634 - 14914
INFORMANTE	Directora 11
EVIDENCIA 2	“ (...) Empezamos a cambiar mucha parte de los materiales. No creemos en los juguetes, creemos en los materiales como un elemento interesante para los niños. Incluso la palabra es un elemento de juego, y no alejarnos de la posibilidad de juego en ninguno de los casos. Incluso con la ausencia de material, podemos seguir jugando, porque tenemos un cuerpo, desde la posibilidad que su cuerpo le va a ir dando. Empezamos a recoger muchos juguetes que teníamos estandarizados en los pedidos anuales, empezamos a retirarlos de las aulas, y empezamos a pensar: ¿en cada aula, qué? ¿En cada aula, cómo?”.
TIEMPO	19376 - 20163
INFORMANTE	Director 1
INTERPRETACIÓN	El cambio comporta una actitud que surge de la creencia de cada miembro del equipo. El sentimiento de poder cambiar y lo que dicho cambio conlleva para su práctica educativa y su repercusión en la comunidad educativa. Proyectar el cambio desde la posibilidad de mejorar, de modificar algo que no funciona.

Tabla 34 - Preparar para el cambio

SUBCATEGORIA Nº 04. 18. 01. Actitud ante el cambio

DEFINICIÓN	La siguiente subcategoría recoge la importancia de nuestra actitud ante la posibilidad de generar un cambio. Para ello, es importante saber lo que somos y saber lo que tenemos en el momento presente y no dejarnos bloquear por aquello que deberíamos ser, a donde queríamos llegar o querríamos tener. Esto forma parte de la autorresponsabilidad conocerse a uno mismo, saber dónde uno esta y saber lo que cada uno tiene.
FRECUENCIA	26
EVIDENCIA 1	<p>“ (...) Cuando entré, la plantilla que estaba es la que sigue estando. Entró una persona nueva y las que han llegado para sustituir bajas. En general, son personas con experiencias en escuelas infantiles de la Comunidad de Madrid. El modelo de escuelas es el mismo: el conocimiento de los niños, los objetivos que nos planteamos con ellos.</p> <p>Es más a nivel actitudinal, de carácter o de experiencia. Que se hayan formado en otro tipo de modelos, y creo que pueden aportar. Sí que genera un debate, análisis, reflexión. Muchas veces pensamos que lo estamos haciendo muy bien porque es lo que hemos hecho siempre. A lo mejor tenemos que cambiar; la situación ha cambiado. Aunque haya más niños, los espacios siguen siendo los mismos, pero el contexto social, sus exigencias, han cambiado. A lo mejor hay que plantearse algunas cosas; el equipo está en ello. Todas las aportaciones que vengan de fuera están fenomenal, y si hay que modificar algo, se cambia”.</p>
TIEMPO	18283 -19496
INFORMANTE	Directora 29
EVIDENCIA 2	<p>“ (...) Yo creo que empezando porque el cambio nos cuesta a todos.</p> <p>La visión de niño que se tenía en esta escuela, sí cambiaba con el nuevo proyecto que se quería implantar. Sí que ha habido mucha formación por parte de la nueva empresa. “Quiero hacer este nuevo proyecto y os quiero formar”. Pero queda la resistencia de cada uno.</p> <p>Es un tema de actitud. Aunque tengas una visión diferente, si tienes una actitud receptiva al cambio, tienes ganas de hacer. La actitud lo puede absolutamente todo”.</p>
TIEMPO	8994 - 9784
INFORMANTE	Directora 30
INTERPRETACIÓN	No puede haber un cambio institucional si las personas no están dispuestas al cambio, si no hay esa sinceridad interior no habrá cambio posible, todo será de discurso de palabras vacías de contenido.

Tabla 35 - Actitud ante el cambio

SUBCATEGORIA N° 04. 18. 02. Resistencia al proceso de cambio

DEFINICIÓN	Cuando algo nos viene impuesto, no se recibe y por lo tanto puede proyectarse de la misma manera que si la propuesta o iniciativa de cambio surge de los miembros que conforman el equipo.
FRECUENCIA	9
EVIDENCIA 1	<p>“ (...) Aun así, hay resistencia al cambio. “Tú me vas a venir a decir a mí lo que yo tengo que hacer”. Yo que creo que lo más importante es la actitud. Si tienes ganas de hacer, de disfrutar de tu trabajo, la actitud es fundamental para que todo se pueda ir remodelando, acoplando. Lo más importante es que puedes ir acoplando maneras de hacer y actitudes de la gente.</p> <p>Cuando tienes una estructura diferente, esa estructura significa mucho diálogo y muchas opiniones totalmente opuestas; ese es el fondo psicológico que te tiene que pesar mucho. O sabes llevar ese diálogo todos los días con tus compañeras y tu equipo directivo, o puede ser un hándicap muy importante, porque estás expuesta, te están valorando.</p> <p>Hay gente en esta profesión a quien el estar totalmente expuesta a que la valoren, le resulta muy difícil, y cuando eso es así un día y otro, si lo lleva bien, tiene un acoplamiento con la pareja, con su nivel, todo resulta perfecto, pero si no cede, al final eso es un machaque psicológico muy fuerte.</p> <p>“El entorno es idílico, pero luego, dentro de tu aula, tienes que dialogar muchísimo y eso es un hándicap al que no estamos acostumbrados”.</p>
TIEMPO	13861 - 15013 / 22335 - 23109
INFORMANTE	Directora 30
EVIDENCIA 2	“ (...) Ellas necesitan asimilar todo esto. Para ellas está siendo nuevo, cambiar de nuevo de empresa, salir de la zona de confort”. Va a ser beneficioso a medio plazo. Van a pasar de esa rigidez al caos. No sé cómo hacerlo. En medio está el camino del bienestar, pero tienen que saber llegar a él”.
TIEMPO	24321 - 25023
INFORMANTE	Directora 14
INTERPRETACIÓN	Hay mucha gente que siente resistencia, es importante respetar los ritmos de las personas, el valor de la diversidad. Hay que proporcionar a aquellas personas que creen para poder ver la posibilidad de manifestar su creatividad, de ponerse en marcha...Abrir nuevas preguntas para aquellas que tienen resistencias puedan ver también.

Tabla 36 - Resistencia al proceso de cambio

SUBCATEGORIA N° 04. 18. 03. Impulsar el proceso de cambio	
DEFINICIÓN	La siguiente categoría recoge la importancia de promover e impulsar el proceso de cambio desde abajo, desde cada miembro que habita la escuela-comunidad. Partir de un principio de abundancia y no de carencia, no pensar en lo que me falta, sino en los recursos de los que dispongo.
FRECUENCIA	3
EVIDENCIA 1	<p>“ (...) Me refería la persona que está en el área de confort no conoce lo nuevo, ni las oportunidades que hay, siempre hay un miedo a lo desconocido, porque no sabes lo que hay más allá, esto tienen que ver con el proceso evolutivo de lo humano a lo largo de la historia, el humano en la época primitiva estaba bien en la caverna, eso ha quedado biológicamente insertado en las células. Estar en la zona de confort es lo que conoces, salir...pero claro, la evolución impulsa al cambio. A la persona que está en la zona de confort no se le puede preguntar, si es de un carisma vamos a decir reservado, no se le puede preguntar porque te va a decir que no, porque hay un miedo inherente. El cambio en mucha gente genera miedo. El que lo propone (el director), es alguien que conoce lo que hay al otro lado del muro. Como sabe lo que hay y sabe que va a generar un crecimiento, tiene que imponerlo de alguna manera.</p> <p>Tampoco se lo puede callar, sino es un estancamiento, es mantener lo que hay. Esto se ve a nivel empresarial. Las empresas no pueden mantenerse estáticas, una empresa tiene que estar en constante crecimiento, sino una empresa no crece colapsa, se ve en todas las situaciones de la vida. Es necesaria la evolución, crecimiento, desde el principio de la creación Bing Bang. Todo ha estado en constante crecimiento. Una escuela, una empresa tiene que estar en perpetuo crecimiento.</p>
TIEMPO	925-1012
INFORMANTE	Experto 6
EVIDENCIA 2	<p>“ (...)Aunque cueste admitirlo que las acciones que se van realizando tuvieran un efecto pronto, la realidad es que la palabra proceso tiene un sentido para incorporar nuevas formas de hacer cada persona es un mundo, leer estudiar, ir probando, cambiando, es un tema procesual, observamos que se hacen sesiones de trabajo, se ofrecen documentos y la incidencia es muy pequeña o inexistente, los procesos invisibles durante un tiempo hasta que se pueden materializar y cuando ya se visibilizan en una nueva forma de hacer con el niño es una cosa que hemos descubierto no hay procesos de trabajo construidos compartidos por las escuelas, niveles... aquí desde la asesoría técnica se puede elaborar un documento de trabajo y piensas ya está, ahora voy a ir a la escuela y esto estará por allí y no está. Entonces nos planteamos? Esto aprender a ser asesorar acompañar los procesos de las escuelas, es un aprendizaje maravilloso, hay unas que tienes que estar más cerca ayudando a interpretar un documento de trabajo, y otros equipos que tienen mayor autonomía con menos apoyo y lo que decimos a los niños, el apoyo que cada niño necesita.</p>
TIEMPO	625-860
INFORMANTE	Experta 3
INTERPRETACIÓN	No podemos esperar a que alguien venga a movernos de fuera, hacernos dependiente de algo externo, hay que descubrir la capacidad de cambio en cada uno de nosotros. Dependamos de nosotros mismos. Está claro que se necesita el apoyo político, pero hay que confiar en que la primera semilla está en nuestro interior. De nuestro interior tiene que surgir la confianza desde nuestros propios recursos, porque si no hay nada desconectado, nada separado, fuera se va a ver, esa posibilidad de cambio, de trascendencia debo confiar en que eso se va a apoyar también. A través de las familias, de la comunidad, hay muchas formas de sentir que estamos unidos y no estamos separados.

Tabla 37 - Impulsar el proceso de cambio

2. Parte descriptiva Sección II. El árbol ve cómo su tronco, ramas, hojas, frutos y raíces, le visten de vida.

Los resultados que se presentan tienen su vinculación con la estructura que se ha mantenido en el Capítulo II correspondiente al Bloque I. Nos adentramos en la mirada micropolítica que nos permite adentrarnos en la proyección de un liderazgo compartido en la escuela infantil y en todos aquellos aspectos emergentes del comportamiento organizacional para conocer el impacto que los individuos, los grupos y las estructuras tienen sobre el comportamiento dentro de las organizaciones.

CATEGORÍAS (4)	SUBCATEGORÍAS (11)
Liderazgo Compartido	Reparto de Tareas Falta de Delegación de Responsabilidades Dificultades
Generar Equipo	Empatizar con el equipo Diferencia socios/no socios Antigüedad/Estabilidad Coordinar / Dirigir Rotación equipo directivo
Rotación equipo directivo	
Periodo de rodaje	Aprender de otras personas Responsabilidad- Soledad Frustración

Tabla 38 - Desglose Categorías-Subcategorías Sección II

CATEGORIA Nº 07. 03. Liderazgo Compartido

DEFINICIÓN	<p><i>Un liderazgo compartido, cuyo principal objetivo es evitar que recaiga toda la responsabilidad sobre uno o dos miembros del equipo. Consideramos importante crear relaciones fluidas, constantes, democráticas, participativas y que generen reflexión desde la crítica constructiva en relación a nuestra labor diaria.</i></p> <p>El trabajo auténticamente colaborativo no se limita al hecho de que varias personas trabajen juntas, sino que, además, éstas deben tratar de conseguir finalidades comunes, de manera que cada miembro del equipo sólo pueda conseguir sus propios objetivos si los demás componentes del grupo logran los suyos</p>
FRECUENCIA	22
EVIDENCIA 1	<p>“ (...) Pero sí que es verdad, que todo el equipo éramos muy conscientes de que todo era participativo, asambleario; de que todas las decisiones se tomaban conjuntamente, tanto personal docente como personal de cocina. Eso también llevaba a que tuvieras que echar mil horas: las echábamos.</p> <p>Luego estaba, por otro parte, el hecho de que nosotras íbamos los sábados a pintar; la decoración del aula la hacíamos los fines de semana, el sábado entero o domingo, o jornadas de formación, excusiones, encuentros con las familias. Era casi dedicación exclusiva las 24 horas los siete días de la semana.</p> <p>También estaba la parte de que éramos muy asamblearios, un poco <i>hippies</i>. La gente podía llegar tarde, no pasaba nada; había mucha menos rigidez que ahora respecto a horarios”.</p>
TIEMPO	1451 - 1684
INFORMANTE	Directora 31
EVIDENCIA 2	<p>“ (...) Tiene que estar por escrito, tenemos que definirlo más y dárselo a cada maestra cuando empieza, y a los que no empiezan, también, porque si no se dan situaciones en las que hay personas que sienten que acaba siendo muy injusto.</p> <p>Aparte de que es algo que ayuda. El rol clásico lo conoce todo el mundo, por lo tanto está bien definirlo: ¿cuál es tu trabajo? Más allá de esto tiene que quedar claro que hay cosas que se hacen de manera voluntaria; esto se tiene que poder verbalizar y decir: “No te preocupes, porque me encanta y no pasa nada si tú no lo haces”. Si no se produce este desequilibrio en el que unos dan tanto y otros sienten que dan tan poco, y esto crea mal rollo, mucho resentimiento”.</p>
TIEMPO	23914 - 24911
INFORMANTE	Directora 28
INTERPRETACIÓN	Las evidencias recogidas son una muestra del resto de categorías recogidas en el estudio, directoras que llevan décadas en la dirección manifiestan un descenso de la participación e implicación del profesorado sin necesidad de tener que pedir a cada miembro que es lo que tiene que hacer, lo que conlleva que se limiten a realizar sus “funciones”.

Tabla 39 - Liderazgo Compartido

SUBCATEGORÍA N° 07. 01. Reparto de Tareas

DEFINICIÓN	Es importante la delegación de responsabilidades y tareas partiendo de la confianza, escucha y respeto de cada miembro del equipo, mediante el diálogo y el consenso en la toma de decisiones, para que reine el sentido del bien común por encima del individual. Para responder a este principio, cada persona debe sentirse miembro de la comunidad desde su propia libertad y desde la aceptación del resto del equipo de la escuela.
FRECUENCIA	20
EVIDENCIA 1	“ (...) Nosotras este año hemos nombrado a compañeras que llevan muchos años con nosotras, que vean cómo se funciona estando en la misma línea. Tienen muy claro cómo se puede o no se puede, son coordinadoras a nivel pedagógico y a nivel de dirección. Siendo parte del equipo educativo, que sean parte del equipo directivo. No porque vayan a ser directora 1, directora 2. Es una manera de filtrar todas las necesidades que pueda tener el equipo de una rama o de otra. Y así, hacerlo llegar de una manera más fluida a los claustros”
TIEMPO	23611- 24382
INFORMANTE	Directora 5
EVIDENCIA 2	“ (...) Otra de las funciones que es necesario asumir dentro de un equipo directivo es descargar el peso de la responsabilidad en quien está con el niño. Para mí es muy importante que el resto de las cosas estén resueltas, que ellas (solo somos chicas) puedan estar en el aula con los niños descargadas de todo problema. Yo lo que tengo que hacer es estar aquí, observar, proponer. Lo que ellas quieran hacer, que lo hagan sin estar en tensión”.
TIEMPO	18095 - 18740
INFORMANTE	Directora 6
INTERPRETACIÓN	La delegación de responsabilidades tal y como está siendo planteada en la mayoría de los testimonios recogidos en esta subcategoría lleva a confusión, al dirigirse únicamente a uno o dos miembros del equipo educativo. Esto puede generar más tensión y envidias entre los otros miembros que la proyección de un reparto de tareas. En la evidencia número dos se recoge la dificultad más común en el reparto cuando el descargar a unos lleva cargar a otros.

Tabla 40 - Reparto de Tareas

SUBCATEGORIA N° 07. 01. 02. Falta de delegación de responsabilidades	
DEFINICIÓN	Uno de los principios del liderazgo compartido consiste en la delegación de responsabilidades, para ello se hace necesario confiar en el resto de miembros que habitan una escuela.
FRECUENCIA	3
EVIDENCIA 1	“ (...) Yo creo que esta es la función del director. Hay cosas que me doy cuenta que no puedo delegar y que tienen que estar en mis manos, porque soy mediadora de muchas cosas: de las familias, de la administración. Estoy en el medio y yo creo que mi papel es fundamental. Hay muchas cosas que las tengo que hacer yo para que salgan bien y para que se coordinen”.
TIEMPO	10054 - 10390
INFORMANTE	Directora 15
EVIDENCIA 2	“ (...) En una escuela esta la directora y esta el resto, (la mamá y los patitos). Se suele ver a las directoras con dos teléfonos en la mano, parece que si no lo cogen ellas, no lo coge nadie. La directora no puede ser la persona que atiende al inspector de educación y a la persona que viene a traer las servilletas, atiende a ambos. Ser director no es ser un bombero, siempre apagando fuegos.
TIEMPO	1212-1345
INFORMANTE	Experto 2
INTERPRETACIÓN	Los testimonios de las evidencias seleccionadas muestran la tendencia a recaer la mayor parte de la responsabilidad en una persona que en nuestro estudio recae generalmente en la figura de dirección, por este motivo se generan estructuras jerárquicas frente a horizontales.

Tabla 41 - Falta de delegación de responsabilidades

SUBCATEGORÍA N° 07. 03. 01. Dificultades

DEFINICIÓN	La siguiente subcategoría recoge las dificultades que se detectan en los equipos docentes para poder desarrollar un liderazgo compartido entre todos sus miembros.
FRECUENCIA	3
EVIDENCIA 1	<p>“ (...) La forma en que nos gestionamos y nos organizamos la vida ha ido cambiando a lo largo del tiempo. Hemos pasado de un grupo en el que todo había que hacerlo por consenso, donde no se ponía en valor la fortaleza de cada miembro del equipo para aprovecharla, ni tampoco sus debilidades; ni se ponían de manifiesto, ni se mejoraban.</p> <p>Era un equipo que tenía un funcionamiento muy lento, muy polémico. Para cualquier decisión, como comprar material fungible, había que ir clase por clase preguntando a todo el mundo si estaba de acuerdo, y así se tomaban las decisiones. Era un funcionamiento muy asambleario. En ese contexto funcionaba, pero cuando nos separábamos dejaba de funcionar, no estábamos tan a mano y había que tomar decisiones que no podían ser tan consensuadas”.</p>
TIEMPO	7680 – 8456
INFORMANTE	Directora 24
EVIDENCIA 2	“ (...) Para tener un liderazgo compartido, tienes que empezar por pensar que esto no es tu chiringuito. Yo aquí estoy ocupando un cargo de dirección que asumí en su momento con todos los pros y sus contras”.
TIEMPO	3793 – 4052
INFORMANTE	Directora 22
INTERPRETACIÓN	Las evidencias recogidas muestran las limitaciones que se detectan en un equipo de personas que desarrollan su labor en una escuela infantil cuyos grupos suelen ser más reducidos que equipos de etapas superiores. Se hace evidente que existe un deterioro a lo largo del tiempo con respecto a la concepción, organización y participación.

Tabla 42 - Dificultades

CATEGORIA N° 07. 03. 03. Generar Equipo

DEFINICIÓN	Además de las funciones burocráticas, se encuentran otras que recaen generalmente sobre la figura de la dirección, como es la importancia de generar un equipo, manteniendo su neutralidad, profesionalidad y objetividad en su relación.
FRECUENCIA	4
EVIDENCIA 1	<p>“ (...) Una directora tiene que formar un equipo, tiene que sentirse parte de ese equipo y tiene que colaborar con ese equipo; tiene que escuchar que hay que parar cuando hay que parar y animar cuando tenga que animar. No solo por el equipo educativo, sino también personal no docente: cocina. Tan importante es la persona que limpia el aula, como la educadora. A cada una hay que valorarla por la importancia de su trabajo.</p> <p>Tienes que tener inquietudes en la vida, tanto siendo maestra como directora. Si no tienes inquietudes en la vida... En esa inquietud estamos todos, esas ganas se transmiten al resto del equipo. “Todo nos parece maravilloso”.</p>
TIEMPO	25670 – 26574
INFORMANTE	Directora 22
EVIDENCIA 2	<p>“ (...) Que la dirección se preocupe y se involucre por los problemas de las educadoras es muy importante. Tú tienes el trabajo de burocracia, pero tienes que salirte y ver que el equipo está a gusto, que entre ellas no hay problemas; preocuparte por sus inquietudes, sus miedos...</p> <p>Una directora no se puede encerrar en el despacho. Si tú no estás viendo lo que pasa en el día a día, no sabes cómo trabajan, cómo es el proyecto, cómo lo llevan a cabo. Hay gente que cree y gente que no cree. Si no estás pendiente de eso, a lo mejor hay una persona que piensa que no está haciendo su trabajo bien.</p> <p>Tú tienes que ser consciente de quién vale y quién no vale en tu equipo”.</p>
TIEMPO	24754 – 25714
INFORMANTE	Directora 23
INTERPRETACIÓN	Encontramos de nuevo más evidencias que recogen de nuevo las “responsabilidades” que recaen sobre la figura de dirección. En estas categorías encontramos la importancia de generar un equipo y velar por su bienestar. Debería prevalecer el “Cuidarnos Todos de Todos”.

Tabla 43 - Generar Equipo

SUBCATEGORIA N° 07. 11. 02. Empatizar con el equipo

DEFINICIÓN	Es condición sine qua non para poder desarrollar este tipo de liderazgo compartido Sentir y Escuchar al otro para entablar relaciones entre todos los miembros del equipo. Para ello, es importante crear escenarios que permitan poder desarrollar encuentros entre iguales fuera del tiempo destinado a la atención a niños y niñas.
FRECUENCIA	3
EVIDENCIA 1	“ (...) Ponerme en el lugar, empatizar con el equipo y con el personal docente también es importante. El equipo somos todos. No vamos a vernos solo el día de la cena de Navidad; esto es como las familias: vivirlo día a día con respeto, cada uno sabiendo el papel que tienen que desempeñar”
TIEMPO	5215 - 5539
INFORMANTE	Director 12
EVIDENCIA 2	“ (...) Lo que se intenta es hablar en un despacho de tú a tú cuando de manera práctica no funciona. Te acercas al aula, me gusta más trabajarlo en el campo, en el aula. Si no queda otra opción, tienes que hacerlo en el despacho. Empatizar con la persona. Una pareja se mira y sabe lo que le pasa la una a la otra. La dirección eso no lo tiene”.
TIEMPO	11638 - 12495
INFORMANTE	Directora 30
INTERPRETACIÓN	Las evidencias recogen la importancia de generar y crear relaciones que permitan la escucha, el respeto y la confianza hacia el adulto-compañeros/a, al igual que encontramos en el día a día limitaciones personales, temporales, espaciales para poder llevar a cabo esto.

Tabla 44 - Empatizar con el equipo

SUBCATEGORIA N°. 04. 01. 03. Diferencia socios/no socios

DEFINICIÓN	Algunos centros educativos son gestionados por cooperativas formadas por mínimo tres socios. A continuación, mostramos las evidencias que nos muestran la distribución y proporción del número de socios frente al personal contratado. También nos permite detectar si existen diferencias entre los socios y no socios dentro de un equipo educativo y directivo.
FRECUENCIA	8
EVIDENCIA 1	“ (...) Diferencias no. Ellas sí se implican (las no socias); las que llevan desde el principio son como una más de nosotras, y las demás, van viendo, Ellas se sienten parte de la escuela, porque nos ven a nosotras al 100%. Ellas te ven trabajando, sacamos el trabajo las dos”.
TIEMPO	14057 -15007
INFORMANTE	Directora 8
EVIDENCIA 2	<p>“ (...) Cada vez que se ha ido una persona de la empresa, porque ha tenido otra trayectoria (por oposiciones o porque le ha salido otra escuela), las acciones, tal y como funcionan las SL, se les ofrecían a otros trabajadores y ellas no querían esa responsabilidad. Hay personas que prefieren que a mí me digan; yo vengo a trabajar, a final de mes me pagan, pero no quiero tomar una serie de decisiones; no quiero, en estos momentos, esta responsabilidad. Eso nos ha hecho cambiar, ver que no todos somos iguales; que todos tienen que tener un salario digno, pero que no todos somos iguales. Llegó el momento de “nosotras llevamos aquí doce años y estamos cobrando lo mismo que el que entra nuevo. No es justo”. Hasta que nos vinimos a esta escuela, no cambiamos”.</p> <p>“ (...) Los conflictos por no tener claro cuál era su sitio en la escuela son los que más problemas nos ha generado. Intentamos hacer un poco de separación. Yo aquí tengo mi lugar y aquí el tuyo. Los primeros años los fines de semana nos invitaban para irnos juntos todos; nosotras nos retiramos el primer año, no íbamos porque no queríamos invadir. Tienes que tener tu sitio. En la anterior escuela se nos desmadró mucho. Les dábamos explicaciones a los trabajadores cuando te ponías un día malo. Veníamos de una trayectoria en la que todos habíamos sido trabajadores.</p>
TIEMPO	9227 - 13078
INFORMANTE	Directora 31
INTERPRETACIÓN	A partir de los testimonios recogidos se pueden detectar ciertas desigualdades. El acceso a categorías superiores con su mejora salarial y una mayor estabilidad laboral se encuentra dentro de las posibilidades de pertenecer a la cooperativa. Por lo tanto, no partimos de una igualdad de oportunidades entre socios y no socios.

Tabla 45 - Diferencia socios/no socios

SUBCATEGORIA N.º. 04. 02. Antigüedad/Estabilidad

DEFINICIÓN	Nos encontramos ante una situación delicada ante la permanencia o estabilidad de los equipos educativos y directivos en las escuelas infantiles. Por un lado, en centros de gestión indirecta, donde las escuelas infantiles salen a concurso cada cuatro o seis años, los miembros de un equipo hasta hace unos diez años no eran subrogados, con lo cual se encontraban ante la situación de tener que abandonar las escuelas ante un cambio de gestión. En estos momentos, el personal de las escuelas tiene que ser subrogado ante la nueva empresa o cooperativa adjudicataria. Por otro lado, nos encontramos la realidad de las escuelas de gestión directa, con falta de concursos de oposición y la situación de mucho personal interino.
FRECUENCIA	28
EVIDENCIA 1	“ (...) Si es un equipo que se ha entendido bien y que se quiere, que es nuestro caso, yo le veo más ventajas. Primero, porque nos conocemos mucho, porque conocemos el punto fuerte y débil de cada uno, sabemos lo que nos duele o nos agrada. Por suerte, en este equipo hay amor; eso es un valor. El que haya un equipo estable hace que, por ejemplo, en esta escuela, en la que llevamos veinte años, solamente se ha ido una persona. El resto se ha mantenido. Tienen algún inconveniente: es que nunca los equipos llevamos una línea ascendente. En nuestra trayectoria pasamos por altibajos y tampoco todos los componentes del equipo estamos viviendo un mismo momento profesional. Otro inconveniente puede ser que, cuando a lo mejor hay una gran parte del equipo que empieza a perder la ilusión, pero en ese momento entran personas nuevas, pueden poner una inyección de ilusión, de motivación, de entusiasmo. Pero si yo pongo en una balanza qué valoro más, un equipo estable o un equipo cambiante, sin duda, yo valoro un equipo estable. Porque sabemos lo que queremos, el proyecto educativo que queremos llevar a cabo. Sabemos en qué barrio estamos, con que familias trabajamos. Cuando en la escuela yo veo que, por las circunstancias que sean, hay un cambio continuo de personal educativo, a mí eso me produce mucha tristeza, eso no consolida nada. Por ejemplo, en las escuelas de gestión directa, yo creo que eso se sufre más que en las escuelas de gestión indirecta (con nuestros buenos y malos momentos). Pero estamos todos embarcados en lo mismo, y para eso hace falta una estabilidad del equipo. Y, además, es importante que haya un afecto, y en nuestra escuela, lo hay. Eso te ayuda. Si alguien hace algo mal, no te echan los perros. Todos podemos hacer cosas mal, pero si somos un equipo, vamos intentar echarnos una mano. Para mí es muy importante la estabilidad”.
TIEMPO	24671 - 26217
INFORMANTE	Directora 9
EVIDENCIA 2	“ (...) Los equipos suelen cambiar. Tú metes gente nueva, contratas gente nueva y a lo mejor no cumplen tus expectativas; entonces, al otro año se van. Ahora, el estar indefinidas y quedarse en la escuela, hace que los equipos sean más fijos, aunque siempre hay personas que no cumple las expectativas, o no les gusta la empresa. Pero siempre hay un grupo grande que está como de referente para las familias. Esa parte es muy buena, y la pareja educativa”.
TIEMPO	3300 - 3726
INFORMANTE	Directora 11
INTERPRETACIÓN	La subrogación del personal educativo ha permitido que muchos profesionales de la educación no pierdan su puesto de trabajo a la vez que permite dar valor y estabilidad a los equipos, pero también puede tratarse de una desventaja cuando algún miembro no cumple las expectativas y se requiere de una indemnización para poder prescindir de sus servicios. Estabilidad sí, pero asegurando el bienestar de cada uno de los miembros.

Tabla 46 - Antigüedad/Estabilidad

SUBCATEGORIA Nº 07. 11. 03. Coordinar / Dirigir

DEFINICIÓN	Encontramos diversas referencias bibliográficas que hacen referencia a la diferencia en el rol de líder entre coordinar y dirigir un equipo. Según la Real Academia de la Lengua, Coordinar hace referencia a “Unir dos o más cosas de manera que formen una unidad o un conjunto armonioso” y Dirigir “Enderezar, llevar rectamente algo hacia un término o lugar señalado.
FRECUENCIA	4
EVIDENCIA 1	“ (...) Me ofrecieron abrir una escuela nueva y poder ser coordinadora. Ellos pretendían una dirección; yo luché mucho para que no fuera una dirección y fuera una coordinación, porque dirigir no es lo mismo que coordinar, y en una escuela creo que no sirve. Una dirección para mí tiene que ser muy especial, para que sea muy competente. Y una coordinación es coordinar un equipo, es que el proyecto educativo sea del equipo, sea de toda la comunidad educativa, que también incluye a las familias”.
TIEMPO	1508 – 1975
INFORMANTE	Directora 4
EVIDENCIA 2	<p>“ (...) Desde que empezamos en esta escuela ya no hemos cambiado. Yo estoy en la coordinación y ella en la dirección; hemos llegado a un acuerdo. Las dos ya hemos estado en ambos puestos.</p> <p>Las decisiones son conjuntas y no tienes la responsabilidad, es un equipo directivo. Cada una tenemos una parcela, nos solapamos, nos sentimos más cómodas, si yo un día faltó, ella se encarga de la dirección y al revés. Las decisiones más importantes las tomamos juntas”.</p>
TIEMPO	7504 – 8157
INFORMANTE	Directora 31
INTERPRETACIÓN	Las evidencias recogen por un lado la importancia de coordinar para alcanzar un liderazgo más compartido y por otro lado el reparto de tareas entre dos miembros del equipo. En las escuelas infantiles encontramos por un lado la figura de dirección y por otro lado la figura de coordinación de nivel, lo que conlleva una estructura jerárquica, que hace que en equipos tan reducidos la comunicación y relación quede delimitada por niveles. Hablan de la coordinación del equipo directivo, de tomar las decisiones juntas, no en equipo. Entre ambas socias una se encarga del puesto de dirección porque lo prefiere, y la otra del puesto de coordinación pedagógica. Ambas toman las decisiones de manera conjunta. Hablan de una estructura democrática, no jerarquizada. Todas las decisiones se toman en equipo.

Tabla 47 - Coordinar / Dirigir

CATEGORIA N° 07. 11. 01. Rotación equipo directivo

DEFINICIÓN	En la siguiente categoría se aborda la ocupación del puesto directivo de una escuela infantil de manera rotativa para poder ofrecer la posibilidad a otros compañeros/as de poder optar a ese cargo e invita a percibir la dinámica organizativa y relacional desde otra visión.
FRECUENCIA	7
EVIDENCIA 1	<p>“ (...) Yo me saqué la plaza de director, pero tenía claro que no iba a estar toda mi vida en ese puesto. Creo que no es sano para nadie, ni para la escuela; tiene que haber una rotación. En este caso no puedo ir para abajo: dirección es B y educador C. No puedo ir para abajo, es uno de mis hándicap.</p> <p>Sí que pienso que deberían cambiar el sistema, porque aquí ha habido, en estas escuelas de Pamplona, direcciones que han estado treinta años en el mismo puesto con equipos bastante estables, y eso al final se acaba enrareciendo. Estos años, en los que ha estado Alfredo Hoyuelos como gestor, ha habido muchos cambios y esto ha oxigenado; aunque haya muchas personas enfadadas, creo que ha venido bien el que haya habido esos movimientos.</p> <p>Yo creo en esas escuelas en las que las personas del equipo vayan pasando por este puesto. Es muy difícil de entender y empatizar con el otro. Yo entro mucho por las clases, es más fácil porque yo empatizo con las educadoras. A mí me ha tocado estar en todos los puestos, porque me gusta y creo que tiene que ser así”.</p>
TIEMPO	3574 - 4158
INFORMANTE	Director 26
EVIDENCIA 2	<p>“ (...) Cada 3-4 años cambiábamos. Pensamos que es muy positivo porque tienes una visión que no se tiene cuando se está en el aula; tienes un visón de tu parcela muy acotada. Cuando estás en la dirección, tienes una visión global.</p> <p>En el año 1993 entré en la dirección de Gorriones: me engañaron, Tuve un hijo en febrero y cuando llegué en julio me dijeron “te ha tocado la dirección”. Nosotros siempre rotábamos, era un puesto que teníamos que rotar, porque conllevaba un tema de gestión y administrativo que a ninguno nos gustaba, y había que compartir lo bueno y lo malo; habían estado diferentes compañeras y me tocaba a mí. Yo digo que me engañaron porque esa decisión la tomaron por mí; yo no estaba”.</p>
TIEMPO	5919 - 6812
INFORMANTE	Directora 31
INTERPRETACIÓN	<p>Muchos directores apuestan por el cambio en la dirección cada cuatro años aproximadamente, pero encuentran limitaciones para encontrar personas interesadas en cubrir u ocupar el puesto de directora en una escuela infantil de gestión indirecta. La rotación invita al equipo educativo a empatizar con el rol del director.</p>

Tabla 48 - Rotación equipo directivo

CATEGORIA Nº 07. 16. Periodo de rodaje

DEFINICIÓN	Los primeros años en el cargo directivo a diferencia del puesto de educadora, suelen venir marcados por momentos de incertidumbre, soledad...debido a las responsabilidades que recaen sobre la figura de dirección.
FRECUENCIA	10
EVIDENCIA 1	(...) Mi trayectoria en la dirección al principio, los primeros años, fue dura. Las tareas no las tenías claras, te pedían cosas que te sonaban a chino, te costaba lidiar con la administración, no sabes hasta qué punto puedes pedir, puedes exigir, hay cosas que se mezclan y que no sabes si es tu función, si les exiges demasiado, si te exigen demasiado”.
TIEMPO	3972 - 4324
INFORMANTE	Directora 8
EVIDENCIA 2	“ (...) Yo había sido directora dos años en la escuela XXX y paso a ser directora en una escuela nueva en un barrio nuevo, con una población distinta. El primer año fue horroroso, se me hacia todo muy difícil, yo sentía que me superaba, aun teniendo a mis compañeras al lado. Las familias estaban posicionadas con un nivel de exigencia muy alto, además con un concepto de que la guardería es un sitio donde hay una chiquita que te cuida al niño; con un estatus semejante a una persona que vienen a limpiar la casa. Había un cierto tono de sobreexigencia, desconfianza. No hay una historia detrás del centro; empezaba de cero. Todo lo que ocurría era muy dramático; por ejemplo, un niño que se partió un diente. Muchas cosas que desgastaban; ibas con la lengua fuera; eso añadido a un equipo muy formado, pero con cero experiencia, y esa falta de experiencia llevaba a modos de hacer con los que no comulgabas. Pero el equipo necesita un recorrido: nadie nace sabiendo. Fue difícil el comienzo en la escuela”.
TIEMPO	11164 - 12681
INFORMANTE	Directora 24
INTERPRETACIÓN	Los testimonios recuerdan su primeros pasos en la dirección como un proceso arduo, complejo y en soledad. Este último aspecto acentúa el hecho de encontrarse ante un nuevo cargo con la responsabilidad que ello conlleva.

Tabla 49 - Periodo de rodaje

SUBCATEGORIA N° 07. 12. Aprender de otras personas	
DEFINICIÓN	El aprendizaje vicario es el tipo de aprendizaje que ocurre cuando observar el comportamiento de otros individuos (y los resultados que tienen esos comportamientos) hace que se extraiga una conclusión sobre el funcionamiento de algo y sobre qué conductas son más útiles o más dañinas. Es decir, es una forma de auto-educación que se produce cuando nos fijamos en lo que hacen los demás, no para imitarlos, sino para ver lo que funciona y lo que no.
FRECUENCIA	12
EVIDENCIA 1	« (...) ¿Cómo me he sentido? y escuchar a mis compañeras ¿cómo se han sentido? He sacado mucha riqueza personal y profesional de qué quiero y hacia dónde quiero ir. Luego está nuestro estilo personal y ser respetuosos con nuestras posibilidades: quieres una educación sin elevar la voz, pero tienes un carácter muy temperamental, igual no es tu estilo. Me ha servido mucho ver diferentes estilos. Pues desde sentir una dirección ausente, por ejemplo, que no le sientes participe de tu proyecto laboral. Aparece para demandar, sin dar valor a lo que se ha- ce, dando por sentado que las cosas tiene que hacerse bien y si no salen bien es una fracaso de la educadora. “Desde personas que viven la escuela como su escuela. Mis chicas...en mi escuela hacemos Es un sentimiento de posesión: “No, no, esto en mi escuela así no va a ser”».
TIEMPO	15589 - 16608
INFORMANTE	Directora 25
EVIDENCIA 2	“ (...) Son muchos años queriendo estar al día y formándome. Todo esto, me sirve como directora y bastante como educadora. He aprendido de lo bueno y de lo malo de mis directoras. Una de las cosas más importantes que he aprendido es a observar a los niños, pero también a los compañeros, a directores, a jefes, y esto me sirve para ejercer la dirección ahora mismo. No es en vano”.
TIEMPO	13673 - 14283
INFORMANTE	Directora 27
INTERPRETACIÓN	Son muchas las evidencias que hacen referencia a esta categoría, la cual permite delimitar y perfilar la figura de la dirección. Cuando tienes la posibilidad de poder observar el papel de la dirección en otro compañero/a permite aprender tanto de las buenas como de las malas prácticas. Todos en algún momento de nuestra trayectoria laboral hemos podido apreciar aspectos que no hemos considerado adecuados y de los cuales reflexionamos para evitar reproducirlos.

Tabla 50 - Aprender de otras personas

SUBCATEGORIA N° 07. 19. Responsabilidad/ Soledad

DEFINICIÓN	Asumir un exceso de responsabilidades unido a un sentimiento de soledad hace que durante los primeros años desempeñando el papel de directivo denoten cierta diferencia con la labor desempeñada como educadora en el aula.
FRECUENCIA	8
EVIDENCIA 1	“ (...) Como la empresa supo que estaba estudiando Magisterio Infantil, los niños me conocían, las familias me conocían, pensaron que la mejor opción era yo. La primera impresión: al principio, sentí miedo, es una gran responsabilidad. Ya no eres una educadora: tú aula, tu grupo y tú te encargas de estos niños. Ahora eres quien gestiona todo el centro. Tienes que velar por la seguridad de todos los niños, de todos los educadoras, de todo el equipo (cocina, limpieza...), y que las familias se sientan tranquilas con el trabajo que haces día a día. Ellos confían en ti como educadora, pero ahora como directora... Ellos se dieron cuenta de que día a día venían a la escuela y estaban felices”.
TIEMPO	3687- 4608
INFORMANTE	Director 23
EVIDENCIA 2	“ (...) He intentado mantenerme; he tenido momentos en los que te sientes muy solo. Yo, sobre todo, que estaba acostumbrada a compartir mucho. He pasado de estar en aula a estar fuera. Al principio, al estar en aula, me implicaba tanto, pero había cosas del despacho que no se podían descuidar. Sentía esa necesidad de apoyar a mis compañeras. Me gusta estar con los niños, conocer a todas las familias, y esto se hace estando en el aula”.
TIEMPO	9895 – 10053
INFORMANTE	Directora
INTERPRETACIÓN	Toda persona que ostenta el cargo de dirección, necesita un proceso de acompañamiento por parte de un mentor para asesorar sobre la organización y funcionamiento del centro educativo que a su vez sirve de sustento emocional.

Tabla 51 - Responsabilidad/ Soledad

SUBCATEGORIA N° 07. 14. 04. Frustración	
DEFINICIÓN	Encontramos en esta subcategoría otro rasgo que narran los directivos entrevistados durante los primeros años de rodaje en el desarrollo de su labor como directivo que recuerdan como momentos duros, complicados...
FRECUENCIA	3
EVIDENCIA 1	“ (...) Yo me frustro porque pienso que es por mí. No les llegas, no les sabes implicar esa ilusión. Te vas con muchas cargas, culpabilidad. Entonces, al final, sí que decides. Bueno, es así. Lo importante es que los niños estén bien. Es complicado”.
TIEMPO	12229 - 12654
INFORMANTE	Director 17
EVIDENCIA 2	<p>“ (...) Duró dos años y medio, era vacante. No tuve relevo; habíamos tenido conflicto la persona que se iba y yo; literalmente, me tiraron las llaves y aparecí así en la escuela; fue muy duro. También encontré personas que me ayudaron muchísimo, personas que pasaron de mí y personas que activamente quisieron oponerse o que no estaban contentos con ello. Fue muy duro y muy complicado apoyarme en las personas que me apoyaban, dar tiempo a las personas que todavía no se habían definido y con otras, aprendimos a trabajar juntas y llegamos a valorarnos. Tengo sabor dulce de esa experiencia dura, pero dulce.</p> <p>Me encontré dos situaciones: por un lado, había personas que querían un cambio de dirección, había una dirección muy cerrada y que querían proponer, había mucha presión, y por otro lado, otras que pensaban “cuidado que acabas de llegar, aquí estamos muy bien.</p> <p>Dar tiempo, conocer, escuchar, ver dónde podía entrar, dónde había una demanda más general, y empezar a ganarme la confianza”.</p>
TIEMPO	26512 -26972
INFORMANTE	Directora 25
INTERPRETACIÓN	En las evidencias registradas encontramos posibles resistencias por parte de algunos miembros del equipo lo que dificulta el desarrollo de la labor. Y por otro lado, encontramos la falta de confianza en uno mismo cuando se encuentra en puestos donde recae la mayor parte de la responsabilidad e un centro en una sola persona.

Tabla 52 - Frustración

3. Parte descriptiva Sección III. La savia recorre cada hoja, cada rama, haciéndose consciente de la fortaleza de la estructura

Los resultados que se presentan en este primer apartado, tienen su vinculación con la estructura que se ha mantenido en el Capítulo III correspondiente al Bloque I. Esta sección nos permite hacer un recorrido sobre los sistemas de acceso, seguimiento y selección de los equipos docentes en los centros de educación infantil tanto de gestión directa como de gestión indirecta.

CATEGORIAS (7)	SUBCATEGORIAS (15)
Rol del Directivo	Autocrático Actitud de cambio Detectar malas prácticas Tareas Burocráticas Colaborar en las aulas
Rol del docente	Tóxica Apertura
Pareja Educativa	Percepción errónea
Acceso al puesto de dirección	Escuelas de Gestión Indirecta Escuelas de Gestión Directa Según la personalidad Sin elección
Selección Personal	Incorporación de nuevos miembros Rasgos perfil Modelo lingüístico Selección pareja educativa Informar del proyecto
Seguimiento y valoración del personal	
Motivo o causa de despido	

Tabla 53 - Desglose Categorías-Subcategorías Sección III

CATEGORIA Nº 07. 04. Rol del Directivo

DEFINICIÓN	Partimos de esta cita de M. A Santos en la que recoge una de las premisas de las que se debe partir ante la coordinación de un equipo directivo: “Es fácil dirigir un equipo de profesores ilusionados, comprometidos, bien formados. Es imposible guiar adecuadamente un claustro integrado por profesionales desmotivados, incompetentes y enfrentados por los motivos más diversos” (M. A Santos, 2015).
FRECUENCIA	12
EVIDENCIA 1	“ (...) He intentado, tanto en el aula como en la dirección siendo cooperativa, dar voz a eso que no entendía y ahora entiendo, aunque suene un poco raro. Hay veces que te parece sencillo de gestionar y organizar, pero luego cuando estás en el papel de tener que hacerlo no es tan fácil, cuesta mucho. Depende de cómo sea tu forma de ser, si te dejas influenciar por sentimientos y emociones, aparte de por simplemente tu puesto de trabajo y la gestión que tienes que hacer de ello, empiezan a influir muchas cosas”
TIEMPO	2081- 2583
INFORMANTE	Directora 5
EVIDENCIA 2	<p>“ (...) Es un puesto que abarca tantas cosas que yo creo que, a no ser que estés en el puesto o alguien lo viva muy de cerca, la gente no sabe lo que es ser directora de una escuela infantil. Son tantos los frentes que hay que llevar y llevarlos bien. Yo llevo la parte administrativa, soy secretaria. Soy directora con las familias y las educadoras, las relaciones con los técnicos, administración, inspectores. No hay una carrera de “Cómo ser directora”, no existe esa carrera, entonces ¿cómo se aprende? Con la experiencia, cometiendo errores, sobre la marcha, haciendo lo que uno cree que es lo mejor”. La carga horaria es la mayor de horas 39 horas, que es mentira, yo hago muchas más. Desayuno cuando puedo, como cuando puedo, si me dejan en el turno. Tengo horario y luego la responsabilidad que tengo. El sueldo no tiene relación con eso, es que ganamos igual que una maestra, no tiene relación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Yo soy portera (30 m a las entradas, los recibo, les doy los buenos días, ayudo a plegar los carros, el horario...) Es una escuela seria, cierro la puerta el que llega tarde, todos los días pongo caras coloradas... • Voy por las aulas • A todo esto el teléfono sonando todo el rato. Tienes que coger todas las llamadas • Todo lo que es de despacho (correos, atender a las chicas, reuniones ...) • Arreglos • Preparar las PGA • Simulacros, prevención de riesgos laborables. <p>El día a día es un sin parar...</p>
TIEMPO	9282 – 9923/ 10054 - 10390
INFORMANTE	Director 15
INTERPRETACIÓN	Recogemos la diversidad de funciones y tareas que deben asumir desde la dirección, de las cuales muchas provienen de la falta de reparto de responsabilidades. Muchas directoras dedican la mayor parte de su actividad a resolver problemas, a encontrar respuestas, a dar consejos, a apagar fuegos. Siendo la figura de la dirección como única responsable y en quien se delega la mayor parte de las funciones.

Tabla 54 - Rol del Directivo

SUBCATEGORIA N° 07. 14. Autocrático

DEFINICIÓN	La siguiente subcategoría recoge el rol del directivo autoritario. Cuando un líder dicta las normas y dirige de una manera unilateral, jerárquica y totalitaria.
FRECUENCIA	2
EVIDENCIA 1	<p>“ (...) Yo he visto cuando he estado de educadora a muchas personas que son directoras, que están ahí, pero que realmente no saben cómo gestionar o llevar a cabo un equipo. Ellas son maestras. Un día les ha tocado subir ahí, aprender los programas de facturación como buenamente han podido, han gestionado a su equipo según modelos que han seguido de su trayectoria profesional. Yo he visto que han asumido mucho la dirección de manera autoritaria: “Yo soy la jefa y esto se hace así porque lo mando yo”. Para mí ser directora no es eso.</p> <p>Ser directora es que estemos en la misma línea, yo soy una compañera, yo tengo estas funciones, estoy para ayudarte para que salga el proyecto”.</p>
TIEMPO	7631 -7800
INFORMANTE	Directora 14
EVIDENCIA 2	Entonces ¿aquí que pasa? Llego y le digo a la gente qué es lo que deben y no deben hacer porque esa no es la manera de hacer. Yo imponía, pero imponía en beneficio de los niños. Porque creo y lo digo siempre que yo aquí soy la que velo por los derechos de los niños/as, soy la que tengo que velar por ellos y si hay alguien que comete algo que no está bien, pues tengo que decirlo: oye, ¿qué pasa?”.
TIEMPO	10805 -11179
INFORMANTE	Director 20
INTERPRETACIÓN	Evidencias como las registradas muestran el perfil de directivo autocrático o autoritario que en algunos casos ha servido como modelo para no reproducir el mismo sistema de gestión.

Tabla 55 - Autocrático

SUBCATEGORIA Nº 07. 04. 05. Actitud de cambio

DEFINICIÓN	Por y para la mejora de los centros educativos, los directivos deben mostrar una actitud abierta, de escucha que permita recoger, analizar y reflexionar las opiniones de cada uno de los miembros, los cuales pueden ofrecer una visión de cambio y mejora.
FRECUENCIA	4
EVIDENCIA 1	“ (...) Creo que después de siete años, no esperaba estar tanto tiempo, estoy viendo los frutos y eso me mueve a seguir; debería cambiar, ya son muchos. Pienso que debemos movernos, pasar por diferentes perfiles. Es verdad, que me cuesta. Ahora que veo que esto comienza a salir, empezamos a hacer equipo, las familias están contentas, me cuesta. Esto me va a permitir empezar a trabajar otros aspectos que teníamos aparcados”.
TIEMPO	14378 - 15002
INFORMANTE	Directora 29
EVIDENCIA 2	“ (...) Tengo la visión de conjunto de todos los niños; tengo una capacidad de observación muy superior incluso a la de las tutoras, porque les veo desde fuera, con una perspectiva de evolución, y también la empatía con las familias me hace ver a los niños de una manera distinta”.
TIEMPO	10879 - 11006
INFORMANTE	Director 18
INTERPRETACIÓN	Las evidencias recogen la necesidad de mantener en una actitud constante de cambio y mejora, contando con la visión de conjunto de que dispone el papel del directivo.

Tabla 56 - Actitud de cambio

SUBCATEGORIA N° 07. 15. Detectar malas prácticas

DEFINICIÓN	Cuando en una organización existen conflictos serios que dificultan el proceso normal de la productividad, es porque una minoría, a veces un solo individuo, bloquea el trabajo de los demás con su comportamiento indeseable y dificulta el desarrollo normal de la actividad del equipo, que se siente incapaz ante la prepotencia incontrolada del compañero "problemático".
FRECUENCIA	8
EVIDENCIA 1	<p>" (...) Efectivamente, cuando regresé de mi baja maternal había muchas cosas que no estaban en el proyecto y cómo queríamos que estuvieran los niños, tampoco. Es verdad que cada uno venía de un sitio muy diferente, con una manera de hacer diferente, pero que de alguna forma ya estaba impresa en las personas que trabajaban aquí.</p> <p>Nos echábamos las manos a la cabeza. Yo no entendía, cuando vine, por qué a los niños que no comían bien del grupo de mayores se los llevaban a la clase de bebés, porque eran bebés. Yo no entendía por qué una educadora, con su grupo, si había un niño que no quería comer se le apartaba del grupo y se lo sacaba fuera. Yo no entendía nada. ¿De dónde han salido? Yo no podía trabajar con esta gente: un educador que veía un biberón lleno de moho y le seguía dando agua a ese niño de ese biberón; no lo entendía".</p>
TIEMPO	9718 - 9928
INFORMANTE	Director 20
EVIDENCIA 2	<p>" (...) Es cierto que el primer año quedó muy poca gente para el segundo. Yo tenía una cosa clara: por encima de todo estaba el bienestar para el niño. Como había esa claridad, transparencia, si yo captaba malas prácticas, lo siento mucho, pero esa persona... no por mí, por los niños. Porque alguien tienen que poner voz a los niños.</p> <p>Generar un clima de confianza con todas ellas. Es cierto que para mi papel el darme cuenta de que no era parte del equipo al 100% desgasta mucho. Yo siempre me decía: por encima de todo está el niño. Cuando el profesional no se siente bien, puede que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Haya un problema personal detrás. • Necesita sentirse valoradas no solo por el equipo, sino también por ti. <p>Y ante todo, hay que cuidar como y que le dices...mide muchísimo lo que tú dices"</p>
TIEMPO	7244 - 9283
INFORMANTE	Director 18
INTERPRETACIÓN	Uno de las funciones desempeñadas por un directivo se encuentra el poder detectar malas prácticas en la relación adulto -niño o entre compañeros. Dicha responsabilidad no puede recaer únicamente en una persona. Todos los miembros que conforman la comunidad educativa deben velar por el bienestar y protección de los derechos del niño y de cualquier compañero/a.

Tabla 57 - Detectar malas prácticas

SUBCATEGORIA N° 07. 10. Tareas Burocráticas

DEFINICIÓN	El personal directivo debe desarrollar funciones de carácter administrativo y burocrático, a excepción de administraciones educativas o determinadas empresas que asumen la carga administrativa de la escuela para evitar la tramitación por parte de terceros.
FRECUENCIA	14
EVIDENCIA 1	“ (...)La dirección que tiene que ser el motor del equipo en algunos momentos y tienen que saber tirar del equipo, estas directoras no tiene ni la formación necesaria, porque nadie se ha ocupado, pero además están llenas de trabajo burocrático, no tienen la ayuda en el trabajo burocrático, entre que no saben, se sienten inseguras y nosotras se lo estamos pidiendo, no tiene tiempo, se inhibe de la tarea detrás de lo burocrático, pero resulta que no saben lo que está pasando en las aulas, cuando haces la visita, la directora es la primera sorprendida, es muy triste porque claro la coordinadora pedagógica tiene que estar muy presente en las aulas, te encuentras que este motor no funciona, si el motor no funciona.
TIEMPO	890-1025
INFORMANTE	Experta 4
EVIDENCIA 2	<p>“ (...) Sí que veo que ahora mismo es complicado por las circunstancias: no tenemos administrativo. Tenemos una educadora con adaptación de funciones de secretaria y educo-administrativas, pero está prejubilada. Era una educadora, no una administrativa como tal. Podía colaborar en cosas, te puede apoyar. Es mucho trabajo de gestión burocrática y administrativa, y poco el trabajo que a mí me llamaba más la atención, el trabajo pedagógico, de equipo. Es lo que muchas veces, por necesidad, casi abandonas más. A mí me está costando.</p> <p>Momentos en los que puedes trabajar más, pero se te va el tiempo en otros temas organizativos, o problemas de conflictos que, a veces, se dan en el equipo. Y no queda tiempo para trabajar lo que queremos trabajar: el análisis, la reflexión, la mejora, conocer y seguir formándonos. Se nos queda muy justo. Yo veo cómo he ocupado el día: asuntos de gestión administrativa, documentación que teníamos que presentar. Es muy complicado, te falta el trabajo en equipo, apoyo de personal, trabajo con los niños”.</p>
TIEMPO	10449 – 10968
INFORMANTE	Directora 29
INTERPRETACIÓN	Los directores viven reclusos en sus despachos, atendiendo las gestiones meramente administrativas y burocráticas. Muchos directores manifiestan, en algún momento a lo largo de la entrevista, su dificultad para atender a los equipos o para pasar más tiempo en el aula. Añoran sus momentos como maestras/os. Muchas/os manifiestan dejar todas las tareas burocráticas para la tarde y, de esta manera, poder disponer de más tiempo para atender–acompañar a las educadoras/es y disfrutar de la estancia de los niños/as en la escuela. Otros, sin embargo, solicitan una pareja educativa en el despacho de dirección para poder atender las tareas administrativas, atención a las familias, educadoras y niños. Pero, nos surge la siguiente duda: ¿nos refugiamos en nuestro despacho con las tareas burocráticas como mecanismo de defensa y protección ante la falta de herramientas y estrategias para acompañar a un equipo educativo?

Tabla 58 - Tareas Burocráticas

SUBCATEGORÍA Nº 07. 09. Colaborar en las aulas

DEFINICIÓN	Los equipos directivos de las escuelas infantiles, a diferencia de otros órganos de gestión, están liberados de permanecer en el aula como docente. Acompaña o sustituye en las aulas en tiempo de acogida, para cubrir una baja de la figura de referencia en el aula, siempre que no se cuente con personal de apoyo y/o pareja educativa. Dicha colaboración, se realiza principalmente para reforzar los momentos de descanso y alimentación.
FRECUENCIA	16
EVIDENCIA 1	<p>“ (...) Me encantaría, y lo estuve haciendo un tiempo. Mi equipo me reclama si tiene algo importante. Yo trabajaba algún taller, y me gustaba hacerlo con ellas.</p> <p>Estuve en otras escuelas haciendo talleres. He tenido a mis compañeras (actuales directoras) como modelo. A mí también me gustaría el poder no solo apoyar, sino también estar con los niños. Ciertamente, es complicado; tenemos que atender a las familias. Es mucho trabajo administrativo y poco el que tenemos de tiempo de trabajo en equipo y pedagógico, que es lo que a mí más me llena”.</p>
TIEMPO	11140 - 12493
INFORMANTE	Directora 29
EVIDENCIA 2	<p>“ (...) Nos perdemos sensaciones de aula, me da mucha pena porque todavía hay niños que no conozco, les pongo media cara. Esa parte de maestra la hemos perdido.</p> <p>Aquí es mucho de facturación, pedidos..., otro trabajo que no tiene nada que ver con lo que habíamos estudiado. Aun así, yo estaba encantada”</p>
TIEMPO	4800 - 5067
INFORMANTE	Directora 10
INTERPRETACIÓN	La mayoría de los entrevistados manifiestan la falta de tiempo para poder acompañar en el aula, debido al exceso de tareas y funciones principalmente de tipo administrativo.

Tabla 59 - Colaborar en las aulas

CATEGORIA Nº 04. 17. Rol del docente	
DEFINICIÓN	Los educadores llegan a ser lo que son no solo por hábito; la docencia está ligada con su vida, su biografía, los años de experiencia, el género..., con el tipo de persona que cada uno ha llegado a ser. Un modelo de educador/a cercano también a un modelo de ciudadano, crítico activo y comprometido con su entorno así como preocupado y con deseos de cambio y de mejora.
FRECUENCIA	9
EVIDENCIA 1	<p>“ (...) Vamos entendiéndonos un poco los adultos en cómo queremos estar y en las dificultades de esa manera de querer estar, porque venimos también de otras realidades distintas donde nos vemos en la necesidad de enseñar, cuando el niño lo que tiene es una necesidad de aprender aquello que necesita aprender, no aquello que se le quiere enseñar.</p> <p>Cuando existe ese conflicto entre el enseñar y el aprender, el educador también se ve en una situación donde le falta la mesa y la silla y, en realidad, sabemos que no las necesitamos, pero necesitamos un atril para transmitir.</p> <p>Entendernos nuestras propias dificultades, porque nos parece fundamental ganar conciencia en el aula. Nos parece extremadamente complicado ganar esa conciencia cuando venimos muy intoxicados de otras realidades que, incluso, han estado presentes en este mismo espacio. Asumimos lo que tenemos, pero queremos dignificarnos desde lo que hacemos, desde cómo nos puede mirar el de afuera o nuestros superiores. El trabajo es extremadamente interesante, complejo, nos va situando en lugares distintos, en la satisfacción, en la decepción. En esa montaña rusa que implica una escuela infantil, que cuando disfrutas de la montaña rusa es fantástico, pero cuando te provoca temor, te desestructura, te aleja de la verdadera realidad que es estar en una escuela infantil.</p> <p>Tenemos que celebrar que el niño venga a visitarnos, no que nosotros hayamos llegado. Cambiar esa mirada es bastante largo”.</p>
TIEMPO	23509 – 23509
INFORMANTE	Director 1
EVIDENCIA 2	“ (...) Los niños tienen que sentirse amados. Por equivocarse, no pasa nada. Los niños aprenden igual que los mayores, a partir de lo que tienen. Los adultos necesitamos tiempo y no les damos tiempo a ellos para que pregunten, se hagan sus cuestiones. Tienes que brindar un entorno para ofrecerles respuestas. Si los niños no se sienten queridos, es muy difícil”.
TIEMPO	4554 – 4851
INFORMANTE	Directora 4
INTERPRETACIÓN	Es necesario que los docentes se cuestionen constantemente sus propias prácticas y permanezcan abiertos a las nuevas ideas y a los modos potencialmente mejores de hacer las cosas. Así, como respetar el conocimiento y las ideas que los docentes ya tienen, y confiar en ese conocimiento y en esas ideas.

Tabla 60 - Rol del docente

SUBCATEGORIA N° 04. 17. 04. Apertura

DEFINICIÓN	El ámbito educativo requiere de profesionales que deben permanecer en constante reflexión sobre sus competencias, especialmente en su relación con todos los miembros que conforman la comunidad educativa.
FRECUENCIA	2
EVIDENCIA 1	<p>“ (...) Yo tengo clarísimo si alguien no se trabaja sus cosas. Yo lo pondría como obligatorio casi. Tienes que intentar estar lo mejor posible, no transportar nuestros problemas a los niños ni a las compañeras. El problema no es la escuela, es lo que la educadora lleva detrás. Sus frustraciones las trasladaban a la escuela. Tenemos que dar seguridad a las familias, no inseguridad.</p> <p>Trabajar cada uno su mochila es básico en el perfil profesional. El trabajo personal tiene que ser constante. Todos tenemos cosas que trabajarnos”.</p>
TIEMPO	31203 - 33097
INFORMANTE	Director 26
EVIDENCIA 2	“ (...) Apertura: ser una persona abierta y no pensar que sabes ya de todo. Ser un buen profesional aquí es tener la sensación de que no sabes todo, y esa es mi sensación todos los días, que no sabes. Yo me creo realmente que no tengo ni idea. Es humildad y querer aprender más.
TIEMPO	30245 - 31150
INFORMANTE	Director 26
INTERPRETACIÓN	Los testimonios recogidos muestran la necesidad de disponer de habilidades, actitudes y conocimientos que denoten la capacidad de escucha, reconocimiento y contención.

Tabla 61 - Apertura

CATEGORIA Nº. 04. 03. Pareja Educativa

DEFINICIÓN	La red de escuelas municipales de Madrid, en el año 2014, recoge en su nueva ordenanza la introducción de la pareja educativa. En el momento de realizar las entrevistas muchas escuelas únicamente llevaban meses con la nueva experiencia. Otras escuelas, como las municipales del organismo autónomo de Pamplona, llevan más de 20 años. Conozcamos de cerca la experiencia desde la visión de los equipos directivos. Los testimonios han sido recogidos durante los primeros meses de inmersión de la pareja educativa en las escuelas municipales de Madrid.
FRECUENCIA	14
EVIDENCIA 1	<p>“ (...) Es una oportunidad buenísima. Antes estaban la tutora y el apoyo, y fomentamos el diálogo. La tutora es la que manda. Ahora no es una cosa jerárquica, es una oportunidad muy buena para confrontar. Van a estar siete horas juntas en un aula. Hay que planificar, si no va a ser un desastre.</p> <p>Lo que pase en esa pareja educativa no es cuestión solo de la pareja, sino del equipo. De cómo se plantee el trabajo en pareja surgirá el trabajo en equipo educativo. Cada uno tiene sus diferencias de ser o actitudes, mejores unas que las otras”.</p>
TIEMPO	11184 - 11999
INFORMANTE	Directora 3
EVIDENCIA 2	“ (...) Nosotras, desde el principio que hemos tenido esta escuela y que se seguía trabajando con la tutora y el apoyo, siempre hemos tenido más personal del que el decreto nos obligaba, porque considerábamos por apoyo aquello que la gente no entendida por educadora de apoyo, siempre le hemos considerado como una parte fundamental del equipo; le hemos dado más valor que a una persona que está constantemente en el aula. Dos personas se hacían cargo de dos aulas cada una. Tenían que saber de todo y controlar de todo y saber dónde tenían que estar en cada momento, que es más difícil que saber que tienes que estar en un espacio. Por eso, para nosotras han estado consideradas laboralmente, económicamente y en la misma categoría profesional igual que el resto”.
TIEMPO	7101 - 8168
INFORMANTE	Directora 5
INTERPRETACIÓN	Muchas escuelas ponían a disposición de cada aula una persona que desarrollaba la función de apoyo y otra de tutora de aula. En este caso, no podemos hablar de pareja educativa al no partir de una igualdad de condiciones. Aspecto que actualmente se mantiene con la pareja educativa en las escuelas municipales al disponer de dos personas que desarrollan prácticamente las mismas funciones, pero disponen de diferentes titulaciones de acceso, lo que conlleva una diferencia considerable con respecto a su remuneración económica.

Tabla 62 - Pareja Educativa

SUBCATEGORÍA N° 04. 03. 05. Percepción errónea

DEFINICIÓN	La siguiente subcategoría recoge las evidencias que narran la percepción que tienen muchas educadoras y/o maestras del trabajo en pareja educativa.
FRECUENCIA	3
EVIDENCIA 1	“ (...) De momento, no lo ven con el concepto que lo veo yo. Ellas lo ven como dos manos más. Hay que ir pasito a pasito para ver como avanzamos por el camino”.
TIEMPO	14128 - 14480
INFORMANTE	Director 14
EVIDENCIA 2	<p>“ (...) Estrategias, claves para cambiar estas situaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar valor y espacio a las personas que tienen ganas, que son dinámicas, abusar de ellas. • Hacer parejas educativas por afinidad y permitir que se puedan desarrollar proyectos en aula. • Mezclar las parejas a ver si surge un contagio positivo. • Usar el sentido del humor. • Reforzar dar valor. se les entiende • Intentar facilitar estas situaciones, aunque es muy complejo, a la gente que se está jubilando con un sabor amargo de no poder dar lo mejor de sí, pero que no pueden con su alma. ¡Lo que cuesta acompañar a estas personas! Esa es una realidad. • No entrar a juicios de valor. • Terapia de deshago.”
TIEMPO	36712 -37315
INFORMANTE	Directora 25
INTERPRETACIÓN	El proceso de inmersión de la pareja educativa en las escuelas infantiles municipales coincidió con el proceso de recogida de datos. Los directivos entrevistados nos trasladaban la percepción de repartir a partes iguales el número de niños por aula.

Tabla 63 - Percepción errónea

CATEGORIA N° 07. 32. Acceso al puesto de dirección

DEFINICIÓN	Ostentar el cargo de directora en una Escuela Infantil de gestión indirecta e indirecta se rige por diversos mecanismos de acceso. Por un lado, encontramos la elección por puntuación y por otro lado, en el caso de cooperativas el ocupar el puesto de dirección generalmente suele ser por una socia que pertenece a la cooperativa. Las subcategorías que presentamos a continuación, muestran la diversidad que nos encontramos con respecto al proceso de elección del puesto de dirección.
FRECUENCIA	6
EVIDENCIA 1	“ (...) La comunidad de Madrid hizo una formación específica para directores, fue como ver la luz. La formación a las directoras y directores como no la tengas no sabes en que consiste tu tarea. Te encuentras con directoras muy jóvenes, con prácticamente poca experiencia en el aula a cargo de un equipo y te da miedo es imposible que sepan. No han tenido vivencias es burocracia.
TIEMPO	18653-19765
INFORMANTE	Experta 4
EVIDENCIA 2	A veces se cogen para la dirección a personas que están en puestos de maestras que pueden ser súper válidos, pero puede haber aquellos que estanquen de algún manera las entidades y hagan que finalmente les lleve a un decaimiento, porque la propia naturaleza pide crecimiento expansión. Es labor del director/a de provocar el cambio y de ir más allá, por eso yo hablaba de saber y trascendencia, saber es la sabiduría del propio maestro que sabe hacia dónde va y la trascendida de esa escuela que va a hacia ese punto hacer que la escuela perdure crezca...
TIEMPO	14809-15676
INFORMANTE	Experto 7
INTERPRETACIÓN	Las evidencias ponen de manifestó la importancia de revisar las competencias, méritos y reconocimientos que dan acceso al puesto de dirección.

Tabla 64 - Acceso al puesto de dirección

SUBCATEGORÍA N° 07. 32. 01. Escuelas de Gestión Indirecta

DEFINICIÓN	La siguiente subcategoría recoge los testimonios del proceso de selección de las directoras en escuelas que son gestionadas por cooperativas.
FRECUENCIA	5
EVIDENCIA 1	<p>“ (...) Cuando empezamos, de las cinco personas solo dos teníamos magisterio, actualmente somos cuatro. La otra persona no se atrevía mucho y yo dije: “Por algún lado saldremos”. Yo hace varios años les comenté que “Cuando queráis, rotamos” pero no me han dicho nada. No ha resultado muy difícil lo que es el trabajo en la escuela; cada una es coordinadora de nivel (socias), cada una está en un nivel; así, cuando tenemos reuniones, puedo saber lo que está ocurriendo en cada nivel. Empezamos a trabajar juntas hace más 13 años nos miramos y ya sabemos. Por eso me resulta muy fácil hacer este trabajo”.</p> <p>Hubo un año que una socia se quedó embarazada, le dejaron a una persona contratada. Hizo funciones de coordinadora de nivel y funcionó igual que nosotras. Ante la pregunta de si una contratada puede ocupar el puesto de dirección, la respuesta es: “ (...) Hay empresas que lo hacen y a mí me parece raro, no creo que surgiera. Se mezcla mucha empresa con dirección, lo veo difícil. No lo hemos planteado”».</p>
TIEMPO	1469 – 1562/9256 – 10025
INFORMANTE	Directora 16
EVIDENCIA 2	<p>“ (...) Cuando se abrió la escuela una de la cooperativista estaba como directora, pero justo la llamaron para irse a la bolsa de trabajo y yo estaba como directora en la otra escuela. La otra cooperativista no tenía magisterio, y entonces le propusimos ser directora a una educadora que venía de Dulcinea. Estuvo ella como directora hasta que perdimos Dulcinea y yo me vine aquí.</p> <p>¿Sabes lo que pasa? Que nosotras, al final, esto es tuyo y no es que desconfíes de la directora, porque ella sí es verdad que sigue tus directrices, tu línea, pero tú estás en el otro despacho escuchando para ver cómo se lo dice a los padres. Es verdad que les surgen muchas dudas, te van a preguntar a ti. ¿Para qué le vas a proponer a otra persona si al final lo vas a hacer tú? Porque estás pendiente, pero no es por desconfianza, de verdad. Las familias son una parte muy importante de la escuela, estamos aquí porque ellos han decidido estar aquí. Es una parte de la escuela y hay que mimarlas, tanto como a los niños. Nos hemos planteando alguna vez proponerle a alguna maestra de la escuela, pero al final hemos decidido que no. Ella estuvo bien. Al final, estás detrás. Mi compañera se sacó magisterio, pero esta vez ha sido consensuado, no ha sido impuesto”.</p>
TIEMPO	13225-14335
INFORMANTE	Directora 17
INTERPRETACIÓN	Encontramos que el ser socio o no delimita en cierta medida la posibilidad de acceder al cargo de dirección e incluso entre los socios, en las evidencias mostradas se puede detectar cierta desconfianza a la hora de ofrecer el puesto de dirección a una educadora/maestra que no forma parte de la cooperativa.

Tabla 65 - Escuelas de Gestión Indirecta

SUBCATEGORIA N° 07. 32. 02. Escuelas de Gestión Directa

DEFINICIÓN	La siguiente subcategoría recoge el acceso al puesto de dirección en centros de primer ciclo de educación infantil de gestión directa. Dependiendo del órgano gestor ayuntamiento o comunidad el proceso de selección para cubrir el cargo directivo es diferente.
FRECUENCIA	2
EVIDENCIA 1	<p>“ (...) Le doy muchísimo valor a que las personas que cogen dirección hayan pasado por las aulas. El funcionamiento de las direcciones son por posesión de plazas y yo tengo mis dudas, creo que no es el mejor sistema, me inclinaría por algo más compartido, que puedas presentar un proyecto de gestión o pedagógico y que el equipo esté de acuerdo, eso también involucraría más y da, además, un flujo mayor de intercambio personal entre dirección y educador. La mayoría de las personas tenemos magisterio; todas las educadoras podrían ocupar dirección por formación.</p> <p>Es muy enriquecedor pasar por el aula antes de entrar en dirección, muy enriquecedor estar en un aula después de haber pasado por dirección. Tenemos una visión muy concreta de nuestra aula, pareja, niños, grupo, familias, y a veces nos cuesta mirar alrededor y perdemos la perspectiva de escuela como un todo, y a veces la sentimos como un cúmulo de grupos, y tiene otra dimensión. Estar en dirección te hace ver eso. Por otro lado, estar en dirección sin pasar por el aula puede hacer, creo yo, que corramos el riesgo de ser frías, de no hablar de todo el conocimiento que deberíamos tener. Es importante ese intercambio de roles”.</p>
TIEMPO	11460 -12784
INFORMANTE	Directora 25
EVIDENCIA 2	<p>“ (...) Después me propusieron la secretaría del centro, y cuando la directora anterior decidió que ya estaba muy agotada de este trabajo y solicitaba un cambio, yo dije que sí, que conocía centro, las características de personal. Era más fácil para nosotros que alguien de la casa, por decirlo de alguna manera, se hiciera cargo de la dirección a correr el riesgo de que viniera otra persona y cambiara nuestra forma de entender lo que es la educación y nuestro proyecto educativo.</p> <p>No fue una cuestión de, ni tan siquiera, barajamos la posibilidad de abrir el abanico a otras maestras. Yo llevaba siete años como secretaria. Lo que es el funcionamiento de una escuela, lo tenía más que consolidado; era más fácil para mí coger la dirección que para algunas maestras de la escuela. Había un par de maestras en comisión de servicio. No se barajó el abrir el abanico a esas dos personas. Fue de un día para otro, no tuvimos tiempo de consulta. Había que llevar una respuesta a la administración ese mismo día”.</p>
TIEMPO	727 - 1042
INFORMANTE	Directora 22
INTERPRETACIÓN	Los testimonios expuestos recogen por un lado la importancia de haber desempeñado su labor como maestra en el aula, también recoge la importancia de generar un nuevo planteamiento de acceso al puesto de dirección valorando las competencias que se debe de disponer para desempeñar este cargo de la manera más efectiva.

Tabla 66 - Escuelas de Gestión Directa

SUBCATEGORIA N° 07. 31. Según la personalidad

DEFINICIÓN	Otro de los rasgos que recogemos en esta subcategoría hacer referencia a la personalidad. Dicha elección queda a criterio de las personas que desarrollan su labor en el centro educativo.
FRECUENCIA	8
EVIDENCIA 1	“ (...) Ya en el segundo año, que yo ya tenía la carrera y mis compañeras también, se eligió que fuera yo. A lo mejor por la personalidad, por la mano izquierda y porque a mí me gusta tener responsabilidades, me motiva; para mí son retos”.
TIEMPO	8602 – 8865
INFORMANTE	Directora 15
EVIDENCIA 2	“ (...) ¿Por qué decidimos que fuera yo la que me tenía que venir? Es verdad que yo soy una persona a veces germana, que sabía muy bien qué era lo que quería hacer y cómo lo quería hacer, y cómo ser capaz de impregnar a gente, a la que no conocíamos, de cómo queríamos que fuera la escuela. Elas pensaban que el timón del barco lo podía llevar bien y me dieron esa responsabilidad. Para mí era un reto. Yo siempre había trabajado con niños y familias. Es verdad que en la casa de niños era la persona que organizaba; siempre he sido muy organizadora y siempre tiraba del grupo: “Somos fantásticas, no podemos ser mejores”. Era la persona que tiraba del grupo y ellas pensaron que era la persona que tenía que venir”.
TIEMPO	7478 – 8380
INFORMANTE	Directora 20
INTERPRETACIÓN	En ambas evidencias podemos encontrar que la elección corresponde a otras compañeras –socias de la cooperativa que deciden que rasgos son más óptimos para ostentar el cargo de dirección en el centro educativo.

Tabla 67 - Según la personalidad

SUBCATEGORIA N° 01. 14. 01. Sin elección

DEFINICIÓN	Esta subcategoría muestra que en algunos casos la elección no queda a criterios como los anteriormente expuestos, queda expuesta en cierto modo a la imposición.
FRECUENCIA	4
EVIDENCIA 1	“ (...) En ese momento, yo estoy realizando labores de dirección; no por mi capacitación personal, sino porque me toca. Dentro del grupo el sentimiento cooperativista se entiende como igualdad en todo para todos/as; entonces, cada dos años, tocaba entrar al despacho y realizar las funciones de dirección. Como fui la última que entré, me tocó en el año 1998. Entrabas a pelo, te ayudaban las compañeras, pero no era opcional, lo hacías sí o sí”.
TIEMPO	2723 – 3194
INFORMANTE	Directora 24
EVIDENCIA 2	“ (...) En la nueva cooperativa, soy la única que tiene infantil; otra compañera tiene primaria y otra, música. La administración no las reconoce como para estar en la dirección; entonces me toca sí o sí. ¿Por qué seguimos con la filosofía de que nadie ajeno, en la medida de lo posible, esté en ese puesto?”
TIEMPO	3061 – 3411
INFORMANTE	Directora 8
INTERPRETACIÓN	Los testimonios recogen por un lado la opción de rotación del puesto directivo entre todos los miembros socios de la cooperativa, siempre que cumplan con los requisitos de titulación y por otro lado, encontramos que la única opción se encuentra en una persona del equipo.

Tabla 68 - Sin elección

CATEGORIA N° 04. 10. Selección Personal

DEFINICIÓN	La siguiente categoría recoge el proceso de selección de personal que llevan a cabo los socios que pertenecen a una cooperativa o desde los departamentos de recursos humanos pertenecientes empresas que gestionan escuelas de gestión indirecta.
FRECUENCIA	6
EVIDENCIA 1	<p>“ (...) Siempre valoramos que no baje la figura masculina, eso no quiere decir que el educador masculino valga. . . La mejor forma es contratar alumnas de prácticas, que durante cuatro meses hemos podido verlas y vienen filtradas del IES. Como llevamos años trabajando con IES, pues ya saben la línea que tenemos y la línea más afín.</p> <p>Nos gusta que sean heterogéneas en todo. Hace un año y medio rescatamos a una educadora de 40 años. Son personas que han perdido las escuelas, tienen ganas y aportan sus experiencias. Otro criterio es la formación o el interés secundario que tengan, los currículums con títulos. Pero tienen los cursos que tiene todo el mundo: ofimática. Pero si veo que ha viajado, un curso en música, me llama un poco más la atención. Esto no te garantiza el éxito”.</p>
TIEMPO	5962 - 7791
INFORMANTE	Director 3
EVIDENCIA 2	“ (...) Creo que eso es importante, que se empiecen las formaciones de cómo se está haciendo desde las universidades. Nosotras creemos que la labor de la cooperativa es la selección de personal. No tenemos un departamento de recursos humanos, porque no somos una empresa, pero tenemos claro lo que queremos. Tú te sientas en una entrevista y hay gente que te transmite; siempre intentamos coger a alguien que nos transmite algo. A lo mejor nuestras entrevistas no son A, B y C; es decir, no son estereotipadas, no tenemos un formulario, nos movemos por lo emocional, por lo que nos transmiten, porque es así como trabajamos en el día a día”.
TIEMPO	18296- 18338
INFORMANTE	Directora 5
INTERPRETACIÓN	En las evidencias puede apreciarse aquellos aspectos que predominan para cubrir el puesto de personal laboral docente de primer ciclo de educación infantil. Valoran aquellos rasgos más vinculados a lo emocional frente a la obtención de títulos o reconocimientos académicos.

Tabla 69 - Selección Personal

SUBCATEGORIA N° 04. 14. Incorporación de nuevos miembros

DEFINICIÓN	La siguiente subcategoría presenta las evidencias con respecto al proceso de incorporación de nuevos miembros al equipo. Para la elección de personal el procedimiento puede adoptar diferentes vías.
FRECUENCIA	23
EVIDENCIA 1	" (...) Empezamos en el equipo cinco socias, el resto eran contratados. A algunos los conocíamos porque habíamos trabajado con ellos en otras escuelas. Eso sí que nos resultó un poco difícil. Entonces poníamos anuncios"
TIEMPO	2739 - 3079
INFORMANTE	Directora 16
EVIDENCIA 2	" (...) Todas las personas que contratamos era gente que venía de la calle, por currículum y, además, los requisitos de cada pliego de condiciones te marca el tipo de equipo y eso no está en tu elección. En ese momento, se priorizaba una doble titulación; un equipo más formado te daba más puntos, con lo cual tenías más posibilidades de sacar la escuela. Eso llevó a que prácticamente todo el equipo tuviera una o dos titulaciones: tuvieran un técnico y un magisterio o dos magisterios, un magisterio y una licenciatura. Era un equipo muy formado"
TIEMPO	10334 - 10796
INFORMANTE	Directora 24
INTERPRETACIÓN	Los testimonios reflejan que no siempre toda la elección del personal queda a criterio del contratista, para crear un equipo docente competente. Por un lado, personal docente que llevan muchos años desarrollando su labor en centros de educación infantil mantienen contacto con otras profesionales, lo que les permite seleccionar a personal. Por otro lado, y cada vez es lo más común es proceder a la selección partiendo de las condiciones marcadas en los pliegos de condiciones de contratación.

Tabla 70 - Incorporación de nuevos miembros

SUBCATEGORIA N° 04. 10. 01. Rasgos perfil	
DEFINICIÓN	Las evidencias que se muestran a continuación narran los testimonios de directoras que delimitan los rasgos de personalidad que debe cumplir el personal docente.
FRECUENCIA	12
EVIDENCIA 1	<p>“ (...) En la formación, sobre todo de maestras ahora, (tenemos una de inglés porque lo solicitan) buscamos que se hayan instruido en las nuevas metodologías, que tengan una base, aunque luego nosotras seamos una mezcla de todo, pero necesitamos que tengan una base; por lo menos, que conozcan Pikler, Acouturier Reggio..., que hayan asistido a alguna charla. Les ponemos algún caso: ¿cómo actuarías si un niño en la comida no come?, ¿cómo te lo planteas?, ¿cuál es tu actitud?, ¿a las familias, qué les dices?</p> <p>Que tengan experiencias en escuelas similares, para nosotras también es un punto. Es verdad que hay escuelas que tienen su método, aunque son parecidas a nosotras y son de la red, pero al final tienen un poquito de experiencia de cómo trabajamos. Pueden moldearse, pueden aprender nuevas maneras de hacer las cosas. Sobre todo, valoramos el caso práctico para ver cómo se desenvuelven.</p> <p>Que sean personas dinámicas, activas, con <i>hobbies</i>. Ahora tenemos una monitora de patines, una que le encanta tener tiempo para irse a bailar. Queremos personas dinámicas. La lectura esta fenomenal, pero que se combine con cosas más activas que luego se reflejen aquí. Es un cúmulo de cosas, el <i>feeling</i>”.</p>
TIEMPO	15982 - 18125
INFORMANTE	Directora 8
EVIDENCIA 2	“ (...) Después de muchos años, hay algo que pongo por encima de todo: la honestidad, el respeto, la coherencia. Lo que toda la vida hemos llamado “eres buena persona”. Valoro mucho más a la persona que es buena persona que a aquella que tiene ochenta títulos y que está por encima del bien y del mal”.
TIEMPO	16160 - 16489
INFORMANTE	Directora 6
INTERPRETACIÓN	Ambos testimonios definen los rasgos que deben prevalecer ante un proceso de selección para su labor como educadora y/o maestra infantil en el primer ciclo de educación infantil. Destacan aspectos formativos inspirados en corrientes pedagógicas innovadoras y personales como la honestidad.

Tabla 71 - Rasgos perfil

SUBCATEGORIA Nº 04. 10. 09. Modelo lingüístico	
DEFINICIÓN	En los pliegos de condiciones de escuelas infantiles se solicita además de un proyecto de inglés que dependiendo de los pliegos la puntuación varia, así como personal docente con competencia en lengua inglesa.
FRECUENCIA	2
EVIDENCIA 1	“ (...) También estos años nos obligaban a coger gente con inglés, y eso ya te limita bastante. Tenía que poseer cierto nivel de inglés. Esa criba te quitaba gente. Parece que esto se está relajando un poco. Es buscar un equipo heterogéneo también, gente que sea adaptable. Nos gusta la gente que está trabajando en el sector turismo y luego se ha reenganchado, ha dado un giro; gente que está más motivada”.
TIEMPO	5962 - 7791
INFORMANTE	Director 3
EVIDENCIA 2	Muchas no te preguntan a nivel de formación. Entré porque una compañera trabajaba allí, me invitaron a quedarme un día, te vemos como cambias lo pañales, como te lo relacionas con los niños y si nos gustas te quedas. En algún centro te preguntan formaciones clave. El inglés siempre me lo ha exigido, nunca me han hecho una entrevista en inglés. Lo que más lo valoran es el trato con los niños y con las educadoras.
TIEMPO	757-800
INFORMANTE	Profesora 2
INTERPRETACIÓN	La siguiente subcategoría muestra las limitaciones a nivel de titulación para poder optar a un puesto de educador/a. El certificado en ingles sigue siendo un requisito imprescindible para muchos centros educativos de primer ciclo de educación infantil.

Tabla 72 - Modelo lingüístico

SUBCATEGORIA Nº 04. 03. 01. Selección pareja educativa

DEFINICIÓN	Ante la nueva incorporación de la pareja educativa en el aula, consultamos sobre quien recaía la decisión final, acerca de la distribución de las parejas educativas. La mayoría de los directores/as entrevistados manifestaba que procedían a la consulta de cada miembro sobre quien elegiría como pareja educativa, pero que finalmente son los equipos directivos los que tenían que ajustar la elección teniendo en cuenta criterios organizativos y afectivos
FRECUENCIA	15
EVIDENCIA 1	<p>“ (...) La selección no la hago yo solo, la hago con la coordinadora. Siempre nos han enseñado a hacer la carta a los reyes magos; con las peticiones intentas contentar a todos, pero eso es imposible. Yo sé qué compañeros míos va a ser poco eficaz ponerles juntos, no les pongo. Aunque crea que en la confrontación haya algo positivo, hay cosas que mejor no tocar. Tengo en cuenta la historia de cada uno dentro del equipo. Si sé qué hace diez años hubo un conflicto, pues a lo mejor me espero. La pareja educativa hay que planificarla mucho en función de los niños. Si pones a dos personas totalmente incompatibles, al final los afectados son los niños y las familias. Y si son muy amigas, eso tampoco funcionará.</p> <p>Elegimos por criterios profesionales. Si cojo personas nuevas o encuentro un perfil con más experiencia, las pondré con alguien con experiencia y compatibilidad. Creo más en las cosas que ya están que en que las personas se complementen, sean diferentes o se vayan de vacaciones juntas. La estructura a veces te lleva a dos personas que se llevan fatal o muy bien. Hay que hacer un esfuerzo por parte de cada uno: hacer críticas, exponer nuestras ideas, diálogo, negociación... La fuerza te la da el equipo”.</p>
TIEMPO	12852 – 13034
INFORMANTE	Director 3
EVIDENCIA 2	<p>“ (...) Nosotras somos así de pardillas, les preguntamos ¿con quién quieres trabajar y con quién no?</p> <p>Educadoras: “Por favor, no me pongas con... es que no lo soporto”. Por un lado, quieres que la gente este serena, pues eso nos ha llevado a hacer las parejas educadoras a hablarlo, porque entre ellas... (Ejemplo) <i>“dos educadoras que tenían a sus hijas con una educadora la acusaron de malos tratos a sus hijas”</i>. Llevaban 6 años juntas y no tenían confianza entre ellas, no lo supimos digerir, lo que había era una inquina, unas contra otras.</p> <p>No eran las mejores parejas en algún momento dado los momentos, pero no estar con las personas que nos habían pedido que “no por favor”, sino partíamos de mala historia desde el principio.</p> <p>Parte de nuestras compañeras de la cooperativa que podíamos haber dicho vamos a probar a ponernos con una de nosotras con ellas, pero lo hemos pasado tan mal, que nosotras no nos merecemos pasarlo mal. Fueron ellas las primeras en elegir, estábamos arriesgado nuestro dinero, buscando créditos... si encima no vamos a tener una paz laboral interior.</p>
TIEMPO	32174 - 33986
INFORMANTE	Directora 18
INTERPRETACIÓN	La implantación de la pareja educativa no sólo implica una mejora educativa 'cuantitativa' por la reducción de la ratio, tan importante en el primer ciclo de infantil. La pareja educativa implica además una mejora esencialmente 'cualitativa', por el hecho de concebir el papel del adulto en diálogo, y por la posibilidad de emprender simultáneamente iniciativas diversas por parte de cada uno de los docentes.

Tabla 73 - Selección pareja educativa

SUBCATEGORÍA N° 06. 09. 01. Informar del proyecto

DEFINICIÓN	En los procesos de selección, debe informarse del proyecto educativo que da vida al centro a todos los posibles miembros que pueden llegar a formar parte de la comunidad educativa. Cada centro educativo debe marcar su seña de identidad que lo diferencia de otros centros y hace que el candidato pueda elegir esa escuela u otra.
FRECUENCIA	
EVIDENCIA 1	<p>“ (...) El equipo era nuevo, a excepción de alguna compañera que sí conocía de otras escuelas. Éramos gente que no nos conocíamos. Entonces el proyecto estaba hecho, ellas tampoco lo conocían. Dedicamos muchas sesiones a conocer el proyecto pero, evidentemente, no pueden sentirlo igual que tú, además de la mala suerte de que no has generado vínculo. <i>Para mi uno de los pasos más importantes es que la dirección seleccione al personal</i>”.</p> <p>Entonces utilizamos los claustros de tres horas. Al final, terminaba hablando mucho yo y poco la gente. Tenía esa responsabilidad. No es lo mismo el funcionamiento que la puesta en marcha: los proveedores, la cocina... Eso lo tenía que hacer yo, y lo que más me preocupaba eran los niños”.</p>
TIEMPO	6302 – 7244
INFORMANTE	Director 19
EVIDENCIA 2	“ (...) Cuando no encuentras a gente de este perfil, nosotras en la entrevista si pecamos de algo es de hablar, pero les contamos en qué nos basamos, qué hacemos y así vemos si están de acuerdo, si se consideran capaces de trabajar así”.
TIEMPO	19754 -20155
INFORMANTE	Directora 5
INTERPRETACIÓN	Las evidencias recogen la importancia de compartir el proyecto educativo con los posibles candidatos al puesto de educadora o maestra.

Tabla 74 - Informar del proyecto

CATEGORIA Nº 04. 11. Seguimiento y valoración del personal

DEFINICIÓN	Una de las claves para el buen funcionamiento y organización de los centros educativos, es la elección, valoración y seguimiento de cada uno de sus miembros.
FRECUENCIA	17
EVIDENCIA 1	<p>(...) También como equipo directivo tenemos que tener cierta mano izquierda para que estas personas no se sientan excluidas, que vayan comprendiendo el valor de estas nuevas propuestas. Nunca te puedes olvidar de ninguna de las personas que estén en la escuela. Los que están al 100%, los que están al 80%, al 50%, o los que están al 5%.</p> <p>¿Qué es lo que tienen que intentar los equipos directivos? Hablar mucho con ellos, justificar las propuestas. Yo creo que en los equipos directivos la clave está en una organización que esté a expensas de lo educativo. La organización en sí misma no tiene valor. Yo lo estoy viendo porque han venido personas nuevas de otras escuelas y las organizaciones son matemáticas: dos personas aquí, dos allí, de 10. 00-11:00, toda la mañana en el mismo aula”.</p>
TIEMPO	14765 – 15231
INFORMANTE	Directora 2
EVIDENCIA 2	<p>“ (...) Esta escuela la gestiona una empresa. La empresa tiene más escuelas. Entonces, ¿Y nosotras tenemos que hacer este trabajo y velar que lo que les estamos diciendo a los padres que pasa en la escuela, pase de verdad? ¿Y quién es la encargada de esto?: la directora. Nosotras tenemos que estar implicadas y la empresa confía para que tú lleves a cabo eso, y tú tienes que tener tu papel. A algunas les cuesta aceptar la crítica, porque piensan que están poniendo en duda su trabajo. Ellas han estudiado su carrera. Tengo muchísima suerte, porque mis educadoras, a día de hoy, no son así.</p> <p>Yo tenía una educadora que se lo tomaba como un ataque personal hacia ella. El problema estaba en el resto de sus compañeras y en mí. Esta educadora le dijo a una madre que no iba a dar de comer a su hijo, porque tenía 13 niños más”.</p>
TIEMPO	25946- 28853
INFORMANTE	Directora 23
INTERPRETACIÓN	Los testimonios expuestos recogen la importancia de mantener un seguimiento constante y eficaz del personal docente. Se presentan dos evidencias desde los dos tipos de gestión tanto de directa como indirecta. En las escuelas de gestión directa la selección del personal, así como el periodo de estancia en la escuela no son dependientes de la dirección del centro, sino del área de educación de la comunidad de Madrid o del ayuntamiento. En el caso de gestión indirecta la dirección suele ser la persona encargada de valorar en el caso de las cooperativas o de trasladar la información a la empresa gestora.

Tabla 75 - Seguimiento y valoración del personal

CATEGORIA N° 04. 12. Motivo o causa de despido

DEFINICIÓN	Desde los equipos directivos nos encontramos ante la imposibilidad de poder prescindir de los servicios de educadoras que, tras varias solicitudes-peticiones de cambio, manifiestan dificultades para adaptarse al proyecto, para mantener relaciones cálidas y acogedoras con sus compañeras, para establecer unos vínculos afectivos y respetuosos con la infancia.
FRECUENCIA	18
EVIDENCIA 1	<p>“ (...) Esa educadora, al año siguiente, desapareció de la escuela. Creo que no era la persona que debía estar aquí. Porque, bueno, en otros sitios habrá trabajado así, pero en esta escuela no. Mucha de la gente que no está con nosotros, son maestras que han querido ir evolucionando; se han preparado las oposiciones y se han ido, y había otras muchas personas a las que no conocíamos y tuvimos que elegir. Muchas, desde luego, no pensaban como pensábamos nosotras (se refiere a las socias) sobre cómo tenían que acompañar a los niños. Era un tira y afloja que la dirección y ellos tenían. Si yo entraba en una clase y veía una acción que no era la adecuada, lo tenía que decir. Ellas se ponían en contra y se unían en grupo contra la dirección, contra nuestra manera de hacer. No lo entenderían. Pero nosotras sí entendíamos que había cosas que no debíamos consentir hacia los niños y las familias. A mí han llegado, compañeras que se han ido, a ponerme en contra de las familias. Creo que el tiempo nos pone a cada uno en nuestro sitio. Nosotras vinimos en el 2007 a hacer un trabajo. Con todo lo que hemos pasado, ver dónde estamos después de 10 años y poder hacer lo que estamos haciendo, es fantástico”.</p>
TIEMPO	11989 - 12638
INFORMANTE	Directora 20
EVIDENCIA 2	<p>“ (...) Claro que el problema es que despedir cuesta dinero y las pequeñas empresas no tenemos un duro. Yo me hubiera quitado más gente de en medio. Este año estamos mucho mejor. Los padres se dan cuenta. Este año está mucho mejor, la escuela está más cálida, es otro estilo. Quitarse los tóxicos es muy importante. Nosotras no somos especialistas o tenemos una coaching que sea capaz de colocarse todos los días o todas las semanas un rato para intentar modular a ese equipo, o con nuestra herramienta que es la experiencia. No es tan fácil. Si les decimos todas las semanas que se queden una hora, luego resulta que les debes tantas horas que no sabes quién va a estar con los niños. Es una cosa muy extraña. Es complicado. Estuve en los sindicatos hablando de la subrogación y les dije: ¿cómo firmáis esto? No se subroga personas, hay que hacer equipos. Y los equipos no se hacen con las personas que hay. Yo estoy contenta porque creo que tenemos cuatro años por delante. Espero que en un año podamos despedir a alguno más, porque al final no cobras tú; no tienes beneficio empresarial. Hay que quitarse a esta gente de en medio”.</p>
TIEMPO	30411 - 32159
INFORMANTE	Directora 18
INTERPRETACIÓN	Por un lado, nos encontramos empresas con posibilidades económicas de indemnizar al personal, pero que al estar fuera de la realidad y práctica educativa intentan disuadir a los equipos directivos para que mantengan a ese personal. Por otro lado, nos encontramos con socias de cooperativas que se encuentran en la imposibilidad de ejecutar un despido improcedente/procedente para velar por el respeto a la infancia y por un clima armonioso por falta de recursos económicos.

Tabla 76 - Motivo o causa de despido

4. Parte descriptiva Sección IV. La flor deviene fruto cuando interacciona.

Los resultados que se presentan en este primer apartado, tienen su vinculación con la estructura que se ha mantenido en el Capítulo IV correspondiente al Bloque I. Se recogen aquellas evidencias más significativas en torno a la formación del profesorado y la importancia con respecto a la elaboración de un proyecto educativo compartido por todos los miembros que conforman la comunidad educativa.

CATEGORÍAS (8)	SUBCATEGORÍAS (15)
Formación	Formación específica de directores Formación dirigida a equipos Promover formación Formación fuera del centro
Momentos de reunión	Reuniones pareja educativa
Elaboración del Proyecto Educativo	Socias Personal externo a la escuela Centros de nueva construcción
Imagen de Infancia	Líneas pedagógicas Malas Prácticas
Adaptación al nuevo proyecto	
Sentirse parte del proyecto	
Implementación proyectos o programaciones	Implementación Trabajo Fichas Pedagogías innovadoras Conocer otras experiencias educativas
Aislamiento del profesor en el aula	Claves para romper el aislamiento Ventajas

Tabla 77 –Desglose Categorías-Subcategorías Sección IV

CATEGORIA N° 04. 16. Formación

DEFINICIÓN	La siguiente categoría hace alusión a la importancia de generar formación permanente del profesorado que desarrolla su labor en centros educativos de primer ciclo de educación infantil. Es de obligado cumplimiento por parte de la empresa gestora ofertar las horas de formación necesarias para la percepción del complemento de desarrollo y perfeccionamiento profesional.
FRECUENCIA	2
EVIDENCIA 1	“ (...) Una formación debe ser permanente y continua. Sobre todo, que dentro de la escuela haya un modelo que se haga fuerte y sólido, porque todo el equipo educativo cree en ese diseño, en ese modelo, en esa forma de hacer, en ese proyecto que se crea conjuntamente”.
TIEMPO	7222 - 7265
INFORMANTE	Directora 6
EVIDENCIA 2	“ (...) Nosotros pagamos bastante formación. Si también quieren hacer algo que le interese, pues también. Luego lo traen al claustro. Si alguno había hecho un curso aparte, lo compartíamos. Lo reciben como diciendo: es importante. La gente dedica su tiempo. Parece que solo podemos dedicar el tiempo a la familia, pero también hay que dedicarlo a la formación de nuestro trabajo. Es un compromiso que sale de cada uno, que no lo imponemos; lo vivimos de tal manera que “si no me formo no puedo dar una respuesta a las familias para que ellas vean que soy un profesional”, y eso solo se hace si tienes formación. La gente están súper comprometida”
TIEMPO	20146 - 20717
INFORMANTE	Directora 20
INTERPRETACIÓN	Siguiendo XII Convenio colectivo de centros de asistencia y educación infantil, en su Artículo 40. Derecho a formación “Cuando se organicen cursos de perfeccionamiento y, voluntariamente los realicen los trabajadores, previa autorización del empresario, los gastos de matrícula, desplazamiento y residencia correrán a cargo de la empresa”.

Tabla 78 - Formación

SUBCATEGORIA N° 07. 16. 01. Formación específica de directores

DEFINICIÓN	La siguiente subcategoría recoge las evidencias de los directivos entrevistados en relación a la formación relacionada con la dirección de centros y/o equipos.
FRECUENCIA	3
EVIDENCIA 1	“ (...) En el año 2000 yo hice una formación muy intensa sobre gestión de equipos una especie de máster de casi 500 horas. Hice la formación con jefes de sección de la administración pública, sin nada que ver con la educación, pero yo tuve la capacidad de ver cómo llevar esto a mi espacio a mi terreno (hay que tener esta visión).
TIEMPO	5890 - 6246
INFORMANTE	Directora 29
EVIDENCIA 2	<p>“ (...)Llego y les digo a mis compañeros:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Me han enseñado la importancia de ir mejorando cada vez un poquito • Me han enseñado la importancia de saber a dónde vamos. De la misión y la visión, que son términos empresariales. • Me han enseñado a definir nuestro compromiso como centro, como institución. <p>“Creo que si nos ponemos de acuerdo en esto, tenemos mucho camino adelantado Confíaron en mí y no lo entendían. Al principio era una terminología muy empresarial hasta que los adaptamos”.</p>
TIEMPO	2777 - 3184
INFORMANTE	Directora 2
INTERPRETACIÓN	Pocos fueron los equipos directivos entrevistados que contaban con una formación específica inicial, la cual pueda habilitar u ofrecer determinados conocimientos y herramientas necesarias para liderar equipos. No es un requisito para poder acceder al puesto de dirección de centros educativos de primer ciclo de educación infantil. Las evidencias recogen los testimonios de algunos directivos que habían recibido dicha formación durante su permanencia en el cargo. La formación ofertada no va dirigida exclusivamente a centros educativos.

Tabla 79 - Formación específica de directores

SUBCATEGORIA N° 04. 16. 04. Formación dirigida a equipos

DEFINICIÓN	La oferta de cursos dirigidos al liderazgo compartido en centros de primer ciclo de educación infantil es muy limitada en la actualidad y son pocos los centros educativos que optan por recibirla.
FRECUENCIA	7
EVIDENCIA 1	“ (...) Sí que planteamos una formación con una mediadora externa, porque había diferentes formas de trabajar, personas ya mayores (quemadas) que no querían hacer nada; cualquier cosa que queríamos hacer era: “yo ya lo he hecho”. Mi nivel de frustración fue creciendo. Cada cosa que planteabas era: “No, no”, y luego, además, los conflictos que se iban generando en el equipo. El segundo año, planteamos esa información; en un principio el equipo quería. La primera sesión fue bastante bien; en la segunda reunión, ahí ya se reventó todo. Empezamos a hablar y una educadora salió llorando de la sesión. Se rompió la formación; la mediadora estaba asombradísima de lo que había detrás. Dijo que lo que había ahí era muy complicado”.
TIEMPO	8843 - 10192
INFORMANTE	Director 26
EVIDENCIA 2	“ (...) Una cosa que nos ayudó hace dos años fue un curso de pedagogía sistémica. Lo hizo todo el equipo. Y una de las cosas que nos ayudó fue el tema de la jerarquía: que cada uno tenga su lugar. A nosotras desde luego que nos ha ayudado. Era algo que nunca nos lo han pedido los trabajadores (se refieren a las explicaciones). Éramos nosotras; nos costaba separar, porque eres un trabajador más. Nos cuesta separar la parte de trabajador y la de empresa. Nosotras hemos aprendido a ser empresa con los años. Ni somos empresarias ni queríamos serlo. Nosotras queríamos ser maestras”.
TIEMPO	11708 - 13078
INFORMANTE	Directora 31
INTERPRETACIÓN	Las evidencias recogen que suele ser un tipo muy solicitado por los docentes y en el caso de llevarla a cabo, en algunos casos puede conllevar situaciones incómodas y desagradables. Consideramos que es necesario abordar este tipo de acompañamientos a los equipos para poder crecer como miembro de la comunidad educativa que se construye.

Tabla 80 - Formación dirigida a equipos

SUBCATEGORIA N° 04. 16. 03. Promover formación

DEFINICIÓN	Desde los equipos docentes y no docentes debe primar el interés, compromiso por una mejora en la calidad educativa, para ello es necesario que todos los miembros decidan generar el promover formación pariendo de un interés común y compartido.
FRECUENCIA	22
EVIDENCIA 1	“ (...) Lo que nos ayudó mucho es que hicimos mucha formación. Yo era la primera que me animaba; entonces, animaba a los demás y, al final, íbamos casi todo el Equipo”.
TIEMPO	7244 - 7415
INFORMANTE	Directora 19
EVIDENCIA 2	<p>“ (...) La formación se decide entre todo el equipo. Se parte de los temas que propone el equipo. Eso pasa también en las escuelas con las que nosotras tenemos contacto; en otro tipo de escuelas, no. Es importante que acuda el equipo. Las formaciones que hemos hecho en la escuela, revierten en la escuela.</p> <p>Lo cuidamos muchísimo, buscamos los mejores. Buscamos formadores que nos aporten que no sea cualquiera. Empezamos dando las formaciones nosotras mismas. ¿Qué escuela queremos? Y lo hacíamos nosotras”.</p>
TIEMPO	17704 - 18461
INFORMANTE	Directora 31
INTERPRETACIÓN	Invertir en una formación acorde a los intereses y necesidades de los equipos es necesario para introducir y mantener mejoras en educación infantil. Para ello, es importante seleccionar los contenidos y el formador experto en la materia y evitar el recibir formación para cubrir curriculum o la obtención de créditos.

Tabla 81 - Promover formación

SUBCATEGORIA N° 04. 09. 02. Formación fuera del centro

DEFINICIÓN	También encontramos oferta educativa no reglada fuera del ámbito y horario laboral de los centros educativos. Son las profesionales de manera voluntaria las que deciden realizar este tipo de especialización.
FRECUENCIA	8
EVIDENCIA 1	“ (...) Es un equipo del que, al ser tan nuevo, muchos no tenían conocimiento de nuestra línea pedagógica; lo que hemos hecho es fomentar mucho la formación. Organizamos los horarios de aquellas formaciones que consideramos eran importantes. Lo hicimos de tal forma que se pudiera asistir, rotando turnos, variando horas de trabajo... Si nosotras, como cooperativa, no facilitamos este tipo de cosas para motivar a la gente es bastante difícil, porque todo el mundo tiene una vida personal y privada”.
TIEMPO	14163 - 14802
INFORMANTE	Directora 5
EVIDENCIA 2	“ (...) El equipo de Dulcinea tenía muchas ganas de formarse. Aquí les cuesta un poco. Les proponemos cosas fuera del horario y responden: “uff, no entra dentro de mi convenio”.
TIEMPO	4644 -4893
INFORMANTE	Directora 17
INTERPRETACIÓN	Por supuesto, que toda formación es buena para el cumplimiento de unas buenas prácticas en educación infantil, pero debemos invitar a todos los miembros que conforman los equipos educativos a compartir este tipo de formación, de lo contrario puede ser motivo de generar aislamiento del profesor en el aula, al no encontrar sinergias con el resto de los miembros en base a la formación recibida. Como se recogen en las evidencias una de los mayores impedimentos es la voluntad de conciliar la vida laboral y familiar. En otros casos, podemos encontrar que no surge la necesidad o el interés.

Tabla 82 - Formación fuera del centro

CATEGORIA N° 04. 05. 02. Momentos de reunión

DEFINICIÓN	Localizar estrategias y herramientas para favorecer la comunicación entre todos los miembros que conforman el equipo docente y no docente, como mecanismo para que fluyan las relaciones y los intercambios de información. Los claustros de profesores suelen desarrollarse con una frecuencia semanal o quincenal, de aproximadamente dos horas de duración, según queda registrado en el convenio de trabajadores del sector. Este porcentaje de la jornada laboral también se destina a formación en el cetro.
FRECUENCIA	8
EVIDENCIA 1	<p>“ (...) Nos reunimos semanalmente los jueves (16:00-18:00) en sesiones reuniones de claustro. La primera hora se reúne cada nivel, toma decisiones para su nivel y luego, la siguiente hora, es de claustro. Se llevan las propuestas de nivel al claustro y se llegan a los acuerdos. Podríamos hacer un libro con nuestros acuerdos. Esos acuerdos son los que recibe una persona que entra nueva en nuestro equipo y le decimos: “¡Ala!, si estás de acuerdo con estos acuerdos podrás trabajar con nosotras, si no lo estás porque tu opinión es completamente contraria, pues a lo mejor no puedes trabajar con nosotras”. Están de acuerdo todas, porque quieren trabajar. Luego, la forma de modificar esos acuerdos es siguiendo el mismo procedimiento que hemos tenido para abordarlos; es decir, en claustro. Si tú estás en contra de cualquier cosa que se ha acordado: alimentación, rutina, higiene, sueño, decoración, forma de tratar a las familias..., si hay alguna persona con la que no estás de acuerdo, lo trabajarás con tu grupo, lo llevarás a claustro, lo tendrás que debatir y, si tienes suficientes argumentos para convencernos de que lo que tú traes es mejor, ese acuerdo se cambiará, pero se hará en claustro. No vale otro tipo de decisión, porque es nuestro corpus, es lo que somos, es nuestra esencia.</p> <p>En ese sentido, el funcionamiento es bueno porque está sustentado:</p> <p>1. - Estructura organizativa. Tienes que tener el espacio, los medios y el tiempo para tomar esas decisiones. Tiene que haber momentos planificados a principio de curso. De hecho, el plan de dirección consiste en eso: en planificar los momentos y proporcionar los medios, (personales, materiales...). Eso lo tiene que hacer el equipo directivo, tiene que proporcionar los medios para que la gente sea capaz de tomar decisiones de forma democrática, pero con un espacio y un tiempo, porque si no dispones de ese espacio y ese tiempo difícilmente puede llegarse a ello; después, lo vamos pulimentando desde los diferentes escalones que son la comisión de coordinación pedagógica, los niveles, y se sella ya en el claustro. Y de nuevo, vuelve a empezar”.</p>
TIEMPO	17232 – 21110
INFORMANTE	Directora 24
EVIDENCIA 2	<p>“ (...) Estamos muy justos porque el año pasado cambió el equipo de gerencia y dirección técnica y la idea de la gerencia nueva es generar espacio de encuentro a nivel de todas las escuelas y entre centros. Entre las horas que tenemos, solemos mantener una reunión a la semana, alternando una semana de pareja educativa y otra de equipo. Pero claro, este año, entre formaciones obligatorias, asambleas pedagógicas de todas las educadoras, reuniones interesuelas..., es verdad que nos hemos quedado con menos horas para el equipo nuestro y tenemos dificultades para reunirnos porque no hay horas. Hay muchas veces nos comunicamos en las comidas. Yo todos los días me paso por todas las aulas y hablo con las educadoras. A la mañana siguiente, me paso por todas las aulas para ver cómo están. Saber cómo están. Igual podemos hacer algo si han tenido un mal día. Pasarnos todos los días por las aulas es algo muy importante que aprendí en un curso de gestión de equipos.</p> <p>”El tema de las reuniones es darles el orden del día con antelación, un tablón con comunicación. Durante las comidas salen cosas de información”.</p>
TIEMPO	39233 – 40833
INFORMANTE	Directora 26
INTERPRETACIÓN	Las evidencias recogen la necesidad de generar encuentros entre los miembros del equipo, pero en muchos casos encontramos que al coincidir con el horario destinado para la formación de equipos, muchos centros destinan casi la mayor parte del curso escolar a formación en el centro, restando tiempo a compartir, reflexionar, analizar, dialogar...la práctica educativa.

Tabla 83 - Momentos de reunión

SUBCATEGORÍA N° 2. 3. 4. Reuniones pareja educativa

DEFINICIÓN	Espacios y momentos de encuentro entre pareja educativa son aspectos que se reflejan en esta subcategoría. Surgen dificultades y dudas ante la situación de encontrarse ante un nuevo planteamiento organizativo. Determinar momentos de reunión entre las diferentes parejas educativas, sin perder las reuniones de equipo.
FRECUENCIA	8
EVIDENCIA 1	“ (...) En ese nuevo escenario de equipo educativo mi papel sigue siendo el que ha sido estos años: coordinar el equipo. Yo nunca decido lo que vamos a hacer, llevo propuestas. También tenemos la coordinación pedagógica en la escuela, donde cada uno de los representantes de nivel y que, generalmente, nos reunimos quincenalmente, aunque ahora lo estamos haciendo semanalmente este curso, un poco por esta nueva situación, para abordar de la mejor forma posible los muchos temas nuevos que tenemos. El proyecto educativo, las nuevas compañeras no lo conocen y queremos que sientan que son parte de ese proyecto. Entonces, estamos teniendo muchas reuniones de pareja educativa y, por otro lado, de coordinación pedagógica y de nivel educativo. Porque la tarea de la pareja es fundamental, pero entendemos, en la escuela, que tiene que haber una coherencia total dentro del nivel y, desde luego, una coherencia dentro de todo el ciclo, porque de lo que se trata es de que haya una práctica similar, con unos planteamientos educativos, con una imagen de qué es el niño para que la compartamos todas”.
TIEMPO	19733 - 20117
INFORMANTE	Directora 9
EVIDENCIA 2	“ (...) Somos unas privilegiadas. Tenemos suficiente personal para mantener a dos personas en el aula. Tiene que haber un consenso y acuerdo entre las dos personas del aula; después, entre las personas de nivel; luego, de ciclo y, por último, en el claustro. Nuestros claustros son muy activos, muy comunicativos, pero no nos da tiempo para todo lo que hacemos en esta escuela. Todos los jueves por la mañana nos reunimos: la primera mitad de la mañana una parte del equipo y la segunda mitad de la mañana la otra parte del equipo. Estamos reunidos educadores, maestros de todas las edades y ahí estudiamos los documentos de escuela y consensuamos cómo vamos a trabajar (lógico matemática, alimentación, asamblea...). Es un equipo con mucha autonomía, con muchas ganas de hacer... Yo soy receptiva a todas las propuestas que vienen”.
TIEMPO	9175 - 9338
INFORMANTE	Directora 22
INTERPRETACIÓN	Las evidencias recogen la importancia de mantener reuniones entre las parejas educativas, sin olvidar que para mantener la coherencia del proyecto es necesario mantener las reuniones entre nivel e interniveles.

Tabla 84 - Reuniones pareja educativa

CATEGORIA N° 06. 01. Elaboración del Proyecto Educativo

DEFINICIÓN	La importancia de la elaboración del proyecto educativo por las profesionales o equipo educativo que habitan la escuela o centro educativo permite recoger la esencia y el modo de abordar el método de trabajo que, de manera individual, desarrolla cada profesional en ese centro. Permite recoger el bagaje profesional de cada miembro del equipo. Son necesarios unos años de recorrido en equipo, conocer, reflexionar sobre nuestra práctica educativa, basarse en nuestro contexto e inspirarnos en otras experiencias. Los concursos de adjudicación de escuelas infantiles solicitan la elaboración de un proyecto educativo.
FRECUENCIA	10
EVIDENCIA 1	“ (...) En el momento que entro empiezo a hacer proyectos educativos. Yo les dije que necesitaba estar en una escuela y ellos me respondieron que para qué me iban a llevar a una si ya había trabajado en escuelas. A lo que les contesté que en las escuelas, aunque sean iguales y estén en la misma calle, el proyecto es distinto”.
TIEMPO	26985- 27352
INFORMANTE	Director 21
EVIDENCIA 2	<p>“ (...) Me pedí una excedencia de dos años y me vine a la universidad. El rector que acababa de ser elegido tenía dentro de su programa electoral uno de los puntos fuertes: crear una guardería para los hijos de los trabajadores de la universidad. Les muestro el proyecto a los profesores de la facultad de Educación, a José Manuel Osoro, entre otros. Empezamos a trabajar. Lo primero que les planteábamos era que nosotros montábamos un chiringuito, que no queríamos una guardería, que queríamos un centro educativo y formativo. Dijeron que sí y entonces empezamos a montar el proyecto de la escuela infantil en junio 2004. Lo primero, fue buscar espacio porque no había nada, conseguimos encontrarlo y entre julio y octubre se hicieron las obras y dispusimos las líneas generales del proyecto educativo.</p> <p>Yo, como venía de muchos años de trabajo, me negué a hacer un proyecto educativo. No se puede hacer un proyecto educativo sin empezar a funcionar. Podemos tener unas ideas claras de dónde queremos ir, pero me niego a cerrar un proyecto educativo entre nosotros tres cuando vosotros no vais a trabajar en la escuela y yo voy a estar en la dirección. El proyecto tiene que surgir del grupo que esté trabajando, y tardaremos en escribirlo el tiempo que sea”.</p>
TIEMPO	3070 - 4573
INFORMANTE	Directora 32
INTERPRETACIÓN	Hacer referencia a un proyecto compartido es partir de las ideas, interés y necesidades de cada miembro que conforma el equipo. En las siguientes subcategorías encontraremos las limitaciones que pueden desarrollarse al no cumplirse este principio.

Tabla 85 - Elaboración del Proyecto Educativo

SUBCATEGORIA N° 06. 01. 01. Socias

DEFINICIÓN	La siguiente subcategoría recoge los testimonios de socias /os cooperativistas que gestionan escuelas infantiles. Cada cuatro o cinco años aproximadamente presentan sus proyectos educativos a los concursos de adjudicación de centros de educación infantil.
FRECUENCIA	2
EVIDENCIA 1	“ (...) Preparamos el proyecto en el equipo para que se mantenga nuestra línea. Para concursar a la escuela de Vicálvaro, nos dividimos mitad y mitad”
TIEMPO	12482 - 13520
INFORMANTE	Directora 9
EVIDENCIA 2	“ (...) Nuestra filosofía es que esto es de todas. En septiembre tuvimos la primera reunión. Hemos ganado el concurso. Es verdad que el proyecto lo hicimos las seis socias de la empresa. No les íbamos a dejar el peso a ellas, pero este es el proyecto. Sí que hemos decidido nosotras cómo es el proyecto, pero queremos hacer que lo hagáis vuestro; necesitamos vuestra implicación, vuestro esfuerzo para que salga esto adelante. Tenemos que implicarnos todas”.
TIEMPO	8918 – 9619
INFORMANTE	Director 8
INTERPRETACIÓN	Las evidencias muestran que los proyectos educativos son diseñados por el equipo de socias que pertenece a la cooperativa. Se puede interpretar que parten de la realidad del centro, pero no hacen partícipes al resto de la comunidad educativa con las posibles consecuencias que puede conllevar la diferencia en los equipos de socios- no socios y la falta de implicación, compromiso en los miembros del equipo por no contar con su participación.

Tabla 86 -Socias

SUBCATEGORÍA N° 06. 01. 02. Personal externo a la escuela

DEFINICIÓN	Como se ha señalado en la definición de categoría, un porcentaje de la baremación en los concursos de adjudicación de escuelas infantiles va destinada a la elaboración de un proyecto educativo. Dicho proyecto puede ser diseñado en algunos casos por personas ajenas a la realidad educativa del centro.
FRECUENCIA	3
EVIDENCIA 1	<p>“ (...) La empresa lo daba todo masticado, era un responsable único, una persona que era la encargada y marcaba las directrices de todo: estos son los boletines que haces, estas son las programaciones que haces, esto me gusta, esto no me gusta, esto lo hace el equipo, esto el personal de limpieza y esto el de cocina.</p> <p>He trabajado así mucho tiempo. De las tareas administrativas no me encargaba. También es verdad que no había tantas como ahora. He sido capaz de llevar a cabo una escuela de 12 educadoras y 180 niños y, hasta el año pasado, 18 personas de equipo. Ha sido difícil dirigir una escuela tan grande y poder abarcarlo todo”.</p>
TIEMPO	6221 - 6601
INFORMANTE	Director 12
EVIDENCIA 2	“ (...) Me daban el proyecto a conocer a mí, no a las educadoras: estas son las normas, esto se hace así; no se podía opinar. En tema de programaciones, ellos te decían: “este es el proyecto, vosotras hacéis las programaciones mensuales” Ahí teníamos algo más de libertad, pero realmente tú querías hacer algo o cambiar algo y no se podía cambiar. Eso hacía que el equipo se fuese quemando un poco”.
TIEMPO	5575- 6123
INFORMANTE	Director 13
INTERPRETACIÓN	En las evidencias registradas podemos detectar la falta de participación en la elaboración del proyecto educativo por parte del equipo docente de la escuela. Esto provoca posibles consecuencias como la desconexión con el proyecto, el no sentirse parte del proyecto al no sentirse reconocida su labor profesional como educadora en esa escuela.

Tabla 87 - Personal externo a la escuela

SUBCATEGORÍA Nº 6. 1. 3. Centros de nueva construcción

DEFINICIÓN	Un proyecto educativo puede ser diseñado por parte de los miembros que van a desarrollar su labor en un centro de nueva construcción y posteriormente involucrar al resto de miembros que conforman la comunidad educativa.
FRECUENCIA	4
EVIDENCIA 1	<p>“ (...) El proyecto ya estaba hecho antes de abrir. Estuvieron durante un año elaborando el proyecto, las líneas del proyecto y la imagen de infancia. Hay cosas de la organización que se van elaborando y se hace a lo largo del tiempo.</p> <p>Es una escuela en la que el proyecto estaba definido desde el inicio. El equipo de maestras que lo empezaron es un equipo tan potente. Eran nueve personas muy potentes, con lo cual, “a los que iban a trabajar a la escuela se les decía: <i>este es el proyecto, esta es la manera y aquí se hace así</i>”, pero había tanta convicción y mucha seguridad: este es el proyecto y así se hace. No había dudas, y esto es básico”.</p>
TIEMPO	10375 – 11272
INFORMANTE	Directora 28
EVIDENCIA 2	“ (...) El proyecto lo hemos ido diseñando muy poquito a poco, teníamos unos mínimos claros. Entramos en contacto con Alfredo Hoyuelos, luego, Koldo. El primer viaje a Reggio Emilia lo hicimos con Ikasi en 2007. Fuimos abriendo otras vías”.
TIEMPO	4907 – 6066
INFORMANTE	Directora 32
INTERPRETACIÓN	Las evidencias muestran las experiencias de directoras de escuelas de gestión directa que narran como se recogieron las líneas del proyecto y posteriormente ese proyecto se ha ido enriqueciendo con las aportaciones de todos los miembros del equipo. Un proyecto educativo permite que las personas que se van a ir incorporando al centro puedan conocer la vida de la escuela.

Tabla 88 - Centros de nueva construcción

CATEGORIA N° 06. 05. Imagen de Infancia

DEFINICIÓN	Todo proyecto educativo de centro debe recoger la imagen de infancia compartida por todos los miembros que van a desarrollar su labor práctica educativa en un centro de primer ciclo de educación infantil. Delimitar las líneas pedagógicas que definen esa imagen compartida permite mostrar a todos los miembros de la comunidad educativa su mirada.
FRECUENCIA	15
EVIDENCIA 1	<p>“ (...) Lo primero, es ir dejando a la gente hacer, ir soltando pequeñas pildoritas.</p> <p>Es una carrera de fondo, hay cosas que hay que imponer, son innegociables. Hay otras que no merecen la pena, ya iremos llegando. Por ejemplo: ahora no tenemos babi porque el babi limita la libertad de movimientos; los niños no lo necesitan.</p> <p>Con la imagen de infancia, ha sido igual. En un principio había ese modelo escolar: todos hacían todo a la vez (el trenecito), pero poco a poco vas incorporando, vas construyendo. ¿Qué es lo que quieres hacer? ¿Esto o lo otro? Es un modelo más satisfactorio para los niños y niñas y para nosotras como adultas. A las familias les descoloca, pero eso es bueno. Te permite justificar, enganchar. Todo el mundo está más a gusto.</p> <p>También es cierto que permite, a las que les gusta trabajar menos, esforzarse menos. La responsabilidad se diluye. Personas a las que en un principio podríamos tener en contra, al final se suben al carro.</p> <p>El día a día es gratificante; cada día descubres una cosa. El trabajar como trabajamos ahora nos permite disfrutar, nos permite acompañar sin estar encima de ellos. Yo digo: “cualquiera que nos vea en un cojín, apoltronadas...” Culturalmente choca, pero...”</p>
TIEMPO	9993 - 12547
INFORMANTE	Directora 31
EVIDENCIA 2	“ (...) Empezamos poco a poco a ir desprendiéndonos de, posiblemente, ese espacio de inseguridad que era la escuela y atreviéndonos a vivirla de otra manera, desde otras posibilidades y a hacernos poseedores de un mensaje, de un proyecto de niño que queremos trasladar a las familias para ser entendidos”.
TIEMPO	18745 - 19376
INFORMANTE	Director 1
INTERPRETACIÓN	Las evidencias recogen que en un mismo centro, con un mismo equipo se ha producido un cambio de mirada hacia la infancia. Este proceso de cambio es acertado cuando lleva un proceso de reflexión por parte del equipo docente y no cuando se produce por imposición.

Tabla 89 - Imagen de Infancia

SUBCATEGORIA N° 06. 13. Líneas pedagógicas

DEFINICIÓN	La subcategoría asociada a la categoría anterior pone en evidencia la importancia de delimitar las líneas pedagógicas que definen un proyecto educativo.
FRECUENCIA	2
EVIDENCIA 1	<p>“ (...) Si tienes claro que el principio básico es el respeto al niño, lo principal de la escuela es esta relación: es trabajar en equipo, tener un proyecto. Si esto lo tienes claro, poco a poco se va construyendo un proyecto que irá cambiando, al igual que tenemos que aprender a lo largo de la vida.</p> <p>Darle a cada uno de los niños aquello que necesita. Mirarles a los ojos y buscar esa complicidad, que les entiendes, que sabes cómo acompañarlos”.</p>
TIEMPO	3051 – 3285
INFORMANTE	Directora 4
EVIDENCIA 2	<p>“ (...) El año pasado se elaboró la línea pedagógica de las escuelas nuevas (ya estaba, pero sin escribir); se acordó entre todas las escuelas, se formó un grupo de redacción de la línea pedagógica para hacer los borradores y pasarlos a las escuelas. Con esa base tenemos que hacer el proyecto educativo. El proyecto educativo no está plasmado en un papel, pero la manera de trabajar viene fijada desde hace años, y la manera de hacer está porque hay gente con experiencia y eso se transmite. Hay un proyecto que es el que estaba, pero hay que modificarlo e ir cambiándolo. El año que viene cada escuela tendrá que partir de la línea pedagógica.</p> <p>Aquí han ido fluyendo las cosas. Lo básico está casi acordado sin hablar: ir aplicando borradores por temas e ir debatiéndolos en el equipo”.</p>
TIEMPO	40888 – 41707
INFORMANTE	Director 26
INTERPRETACIÓN	Mantener una misma línea pedagógica que defina la práctica educativa y que evite el que un maestro/a pueda destacar o diferenciarse de otro. Las escuelas no son establecimientos como una peluquería donde un profesional puede hacer alarde de que desarrolla su labor mejor que otro.

Tabla 90 - Líneas pedagógicas

SUBCATEGORIA Nº 03. 08. 01. Malas Prácticas

DEFINICIÓN	La falta de un criterio como el anterior unido a un aislamiento del profesor en el aula pueden ser algunas de las claves para que haya profesionales que puedan desarrollar malas prácticas en su grupo de niños/as o con el resto de compañeros/as del equipo educativo y directivo. Cuidar a cada profesional, acompañar, estar presentes en el acontecer de cada profesional para y por defender los derechos de la infancia.
FRECUENCIA	5
EVIDENCIA 1	<p>“ (...) Tú eres un proyecto. Tú eres una forma. Tú tienes que estar dentro. No vale nombrar cargos, porque eso no sirve de nada. El cargo tiene que hacer una demostración activa de cuál es la forma de trabajar y las personas tienen que saber exponer qué es lo que quieren. Por lo tanto, aquellos primeros despidos que tuvimos eran para que algunas personas de la cooperativa, al menos, estuvieran dentro de la escuela. Los demás, fuimos llegando porque una se fue, pero tres personas iban a estar dentro de la escuela para implantar poco a poco un sistema. Luego, hemos ido despidiendo. Hemos despedido a dos personas este año (curso 2017-2018): una, por la frialdad que ha demostrado con los niños. No se puede ser tutora de un aula de bebés y utilizar con los niños el método Stevell: tenerlos media hora sentados en las sillas antes de comer; no cogerles porque no puedes. No puedes ir diciéndoles a los padres: “no matricules aquí a los niños porque funciona fatal la escuela”, cuando es la que te da de comer. Otra era la negligencia total. Y otra, que está en excedencia, crea a niños que no los quiere, y a otros les produce una dependencia emocional de tal calibre que es enfermiza. Llega un momento que yo creo que eres una persona que no tiene vida; te falta algo en el mundo y haces que un niño sea tu apoyo. No saber establecer límites y normas, crearles un caos constante dentro del aula, con dependencias graves e independencias de niños que no saben por dónde tirar. ¡Esos dos elementos!</p> <p>No tener una relación emotiva, sana, básicamente ha sido el motivo para echar a las dos personas. Encima que están echando pestes de ti. “Un niño puede tener un día fatal. Tú tienes la hora de comer y ya se puede hundir ese niño que tú te tienes que ir a comer”</p>
TIEMPO	27571 - 29389
INFORMANTE	Directora 18
EVIDENCIA 2	« (...) Un día, entré en una clase y había un niño llorando (yo creo que tengo que tener algo con los atragantamientos; en otra vida me debió de pasar algo), había un niño que no quería comer, le tenían fuera, en el patio, con la boca llena de pan, llorando. Yo me acerqué y le pregunté, y me dijo que no quería comer. Le dije: “ven, no pasa nada”. Le senté. No quería comer el primero, le puse el segundo. Cogí a la educadora que estaba con ese niño y a la educadora de al lado -que estaba escuchando lo que le estaba pasando a ese niño- y les dije: mal ella, que no está haciendo lo que tiene que hacer, pero mal tú, que estás consintiendo que tu compañera haga eso y el niño no puede decir “dejadme”».
TIEMPO	11179 - 11989
INFORMANTE	Directora 20
INTERPRETACIÓN	Parece que es un tema tabú el hecho de hablar de malas prácticas en educación infantil, pero es imprescindible concienciar de la imperiosa necesidad para poder defender los derechos de los niños y niñas en nuestra sociedad.

Tabla 91 - Malas Prácticas

CATEGORIA Nº 06. 08. Adaptación al nuevo proyecto	
DEFINICIÓN	Cada cuatro o cinco años aproximadamente las escuelas infantiles de gestión indirecta salen a licitación. A excepción de los centros de nueva construcción, podemos encontrarnos ante la pérdida de la gestión por parte de la empresa o Cooperativa que la ha gestionado durante los últimos años, y la incorporación o entrada de una nueva empresa o cooperativa con sus posibles consecuencias o mejoras que esto conlleva.
FRECUENCIA	12
EVIDENCIA 1	« (...) Tienen mucha incertidumbre, tienen que cambiar el chip, con la mente más abierta, ¿no? Si han trabajado de una forma totalmente diferente a la que se plantea ahora que, gracias a Dios, se empieza a hacer desde la visión del niño, no de lo que les gusta a las familias, si lo tenemos interiorizado, es todo más fácil, más natural. Eso sí, está siendo un poco complicado. Sobre todo, vienen y te preguntan “¿esto lo puedo hacer?, ¿esto lo puedo poner aquí?” No están con seguridad. Desde dirección se les transmite lo siguiente: “No estéis tan agobiadas, que no pasa nada. Si a vosotras lo que se hacía el año pasado os funcionaba y los niños y las familias estaban contentas y les gustaba, seguid haciéndolo”».
TIEMPO	8772 – 9587
INFORMANTE	Director 10
EVIDENCIA 2	<p>“ (...) El proyecto se cambió en 2014. La empresa decidió apostar por un proyecto menos dirigido, donde los niños fuesen el principal objetivo. Nos dieron cursos. Nos hemos cuestionado muchas cosas a día de hoy en nuestros claustros, que son de reflexión. Día a día nos hemos planteado muchas cosas y hemos ido avanzando, e incluso creciendo como personas.</p> <p>Para nosotras el cambio de proyecto fue muy significativo. En ese momento, lo cambia la empresa. Empieza a ver que nos hemos estancando y no estamos favoreciendo el crecimiento del niño. Desde la empresa se hizo un plan de reflexión. Nos hicieron un curso con Javier Abad. Él nos abrió un poco a un mundo diferente. Las propias profesoras teníamos dudas de cómo lo van a hacer los niños. En 2014, una compañera y yo nos empezamos a plantear ¿por qué no probar? Hubo otras dos compañeras que dijeron: “queremos algo más dirigido porque controlamos mejor”.</p> <p>Cuando me hicieron directora, creía en ello. El equipo nuevo entró porque la escuela creció: Las educadoras que eran reticentes no se sentían cómodas”.</p>
TIEMPO	8127- 10166
INFORMANTE	Director 23
INTERPRETACIÓN	Los testimonios expuestos representan una muestra de los cambios realizados en la vida de un centro educativo al producirse una sustitución de la entidad gestora con su proyecto educativo propio. Esto conlleva que el personal subrogado tenga que adaptarse a las nuevas propuestas generadas en el nuevo proyecto.

Tabla 92 - Adaptación al nuevo proyecto

CATEGORIA N° 06. 09. Sentirse parte del proyecto

DEFINICIÓN	Esta categoría recoge las pautas necesarias para que los miembros de un equipo educativo puedan sentirse parte de un proyecto aun no habiendo participado en su elaboración.
FRECUENCIA	16
EVIDENCIA 1	<p>“ (...) Ahora hemos pasado otra vez a ese modelo: se deja libertad y se deja autonomía. Al final, son los educadores las que están en el aula, respetando las líneas pedagógicas y la metodología que ellos quieren que se implante. Ellos tienen que implantar el modelo por el que han ganado una concesión; tienen la obligación de implantar ese modelo. En ese sentido estamos dejando mucha más libertad, más independencia, para que ese proyecto se vaya forjando y para que ellas se sientan responsables, que todas se sientan cómplices de ese proyecto educativo que entre todos estamos sacando, pero siendo todas conocedoras de ese proyecto que queremos y teniendo claras esas líneas metodológicas.</p> <p>También hay muchas veces que nos surge: “esta pauta de esta metodología no me cuadra”. Desde la empresa se deja libertad: “perfecto, justifícamelo pedagógicamente”. Se lleva a claustro y se cambia”.</p>
TIEMPO	2456 - 3235
INFORMANTE	Directora 30
EVIDENCIA 2	“ (...) Para mí es muy importante que haya un proyecto definido y que las personas que estén dentro de este proyecto se sientan cómodas. Vayan hacia el mismo..., que la gente que viene que se acople en lo que estamos haciendo.
TIEMPO	5801 – 6367
INFORMANTE	Directora 26
INTERPRETACIÓN	Las evidencias hacen referencia a poner a disposición del equipo educativo las herramientas necesarias para que puedan adaptarse al proyecto que ha sido elaborado por otras personas.

Tabla 93 - Sentirse parte del proyecto

CATEGORIA N° 03. 01. Implementación proyectos o programaciones

DEFINICIÓN	La siguiente categoría hace referencia al trabajo por proyectos en el primer ciclo de educación infantil. Optando por la elección de temas que pueden resultar del interés de los niños y niñas.
FRECUENCIA	5
EVIDENCIA 1	“ (...) Nosotros decíamos que trabajábamos por trío, las dos aulas. Éramos las tres tutoras. Es difícil decir que tenían el mismo peso. La que lleva el hilo es la que esta constante, pero intentábamos que no fuera la figura de “apoyo”; era una más y, de hecho, programaba actividades. Empezamos haciendo actividades más dirigidas a la realización de proyectos; actividades más abiertas, más adaptadas a los niños”.
TIEMPO	15167 - 15676
INFORMANTE	Directora 19
EVIDENCIA 2	“ (...) El proceso y el curso sigue y empezamos a tomar decisiones distintas sobre otros aspectos: ¿cuándo una actividad?, ¿cuándo otra? Por imperativo legal teníamos que coger un proyecto anual. A mí no me gusta trabajar con temas muy recurrentes, porque entendemos que a los niños les interesan los piratas, el circo..., todas esas cosas. Yo, como me permito dudar de esas cosas y no quiero limitar al profesional, escogí un tema tan amplio como es el de los materiales”.
TIEMPO	27859 - 28612
INFORMANTE	Director 1
INTERPRETACIÓN	Las evidencias recogen el planteamiento a la hora de poner en práctica el trabajo por proyectos en el primer ciclo de educación infantil.

Tabla 94 - Implementación proyectos o programaciones

SUBCATEGORÍA Nº 03. 01. 01 Implementación Trabajo Fichas

DEFINICIÓN	Testimonios que muestran la evidencia de los cambios introducidos a nivel metodológico que han experimentado los equipos de las escuelas infantiles a lo largo de los últimos años. Algunos por imposición otros por elección, unos acompañados de una formación, otros sin recibir ningún tipo de acompañamiento para su implantación en su práctica educativa.
FRECUENCIA	4
EVIDENCIA 1	<p>“ (...) Cuando estaba como educadora o maestra lo he vivido. El hecho de no tener en quién apoyarte. Todas estamos igual, cada una en su aula. Si faltaba alguien, no podías hacer la actividad (yo prefería que mis niños estuvieran bien antes que hacer la ficha). Te obligaban a dar las fichas a final de curso. Terminabas quemándote.</p> <p>Desde dirección, impotencia. Esto es así. Mi equipo tiene un momento de ideas y otro de no. Era más rígido. Con la nueva empresa, llevo dos meses. Nos han dejado que siguiéramos trabajando como lo hacíamos, que os iremos formando, nos han dicho, y, poco a poco, iremos cambiando”</p>
TIEMPO	6123 - 6545
INFORMANTE	Directora 13
EVIDENCIA 2	<p>“ (...) Las metodologías que nosotros llevamos a cabo, ellas no las saben llevar porque, por lo que nos han contado, les daban la programación y solo tenían que ejecutarla. Era súper dirigida, de fichas para 0-3. ¡A mí eso me horroriza!</p> <p>El objetivo que me he planteado es partir de cero. “Desaprender para volver a aprender”. Darles formación sobre la metodología de la empresa y sobre la metodología y la línea pedagógica que quiere el Ayuntamiento de Madrid”</p>
TIEMPO	10726 - 10987
INFORMANTE	Directora 4
INTERPRETACIÓN	En esta subcategoría, podemos observar a partir de los testimonios de directores/directoras las consecuencias y posibles repercusiones que se obtienen ante la imposición de introducir nuevos métodos pedagógicos sin contar con la formación y acompañamiento de los miembros que conforman el equipo siendo los sujetos responsables de implementar dichas propuestas.

Tabla 95 - Implementación Trabajo Fichas

SUBCATEGORÍA Nº 06. 11. Pedagogías innovadoras

DEFINICIÓN	En estas subcategoría, se presentan la inmersión de nuevas corrientes pedagógicas en los proyectos de las escuelas infantiles. En la actualidad, están muy presentes líneas como la corriente inspirada en el modelo pedagógico de la pediatra Emmi Pikler y la filosofía de las escuelas reggianas.
FRECUENCIA	4
EVIDENCIA 1	<p>“ (...) En esta nueva etapa se están revisando muchas cosas que muchas educadoras hemos venido trabajando desde hace muchísimo años.</p> <p>A veces, es la transmisión de nuevas teorías lo que creo que no se hace de forma correcta, como si quisieran imponernos. Lo mismo cuando vino la escuela italiana de Malaguzzi. Me gusta mucho, pero la forma en que se nos quiso imponer esa manera de hacer, sin tener en cuenta la trayectoria que algunas de nosotras ya teníamos, y de repente, todo esto no sirve: años de debate, de reflexión... Esto es así y de esta manera. ¡Espera, espera un poco! Tengo ya muchas cosas incorporadas, la obligación y la exigencia.</p> <p>La teoría Pikleriana, cuando me llega de una forma adecuada, me digo: “a formarte”, y me voy dos veranos a la universidad del País Vasco con la hija de Pikler. Hay algo que no me cuadra de la formación, si por el camino perdiéramos el objetivo más importante que, para mí, quiere decir Pikler”.</p>
TIEMPO	11872 – 13854
INFORMANTE	Directora 27
EVIDENCIA 2	<p>“ (...) El proyecto no ha cambiado mucho, el de la anterior empresa era más puro, este tiene otras pedagogías, tiene la pedagogía sistémica, la pedagogía activa...pero en si el proyecto se está llevando más o menos igual. Porque esa es la tendencia, la tendencia a las escuelas de Pamplona. Tendemos a llevar el anterior proyecto, instalaciones o espacios de juego, se ve que las personas que han estado más tiempo con ese proyecto van por delante. Pero todos tenemos que aprender.</p>
TIEMPO	7980 - 8216
INFORMANTE	Directora 11
INTERPRETACIÓN	En estas categorías se recogen la evolución de diversos enfoques metodológicos que se han ido integrando a lo largo de los años sobre la práctica educativa de la mayoría de los centros educativos. El propio término “implementación” nos lleva a la definición de la incorporación de medidas y métodos necesarios para que algo funcione. Podemos observar a partir de los testimonios de directores/directoras, ante la imposición de introducir nuevos métodos pedagógicos sin contar con la formación y acompañamiento necesarios, que se necesita una formación específica para la correcta implementación en el aula.

Tabla 96 - Pedagogías innovadoras

SUBCATEGORIA Nº 4. 18. 4. Conocer otras experiencias educativas

DEFINICIÓN	Conocer otras experiencias educativas en centros de educación infantil nos invitan a descubrir, reflexionar e investigar otra mirada hacia la infancia.
FRECUENCIA	4
EVIDENCIA 1	<p>“ (...) Yo tenía experiencias en preescolar, pero la rigidez de la dirección donde intenté ampliar mis experiencias me llevó a conectar con las escuelas infantiles del ayuntamiento de Pamplona e introduje a Alfredo Hoyuelos en esas escuelas.</p> <p>Malaguzzi vino varias veces, y otras personas: Mariano Dolci, Sergio Spagiari, Carla Rinaldi, Veia Vecchi... Fue una formación muy amplia. Entraban todas las escuelas, menos una que se negó. Que no quería salirse del programa del ministerio...</p> <p>Iñaki Turrillas les descargó de horas de clase para que vinieran. Acudieron todos los profesores. Cinco escuelas que funcionaban. Yo conseguí más cosas, como pedir una beca a educación y se la dieron a Alfredo Hoyuelos. Pudo ir a Reggio y volvió lleno de ideas, vitalidad y proyectos. Hicimos un proyecto para dar una beca a alumnos de magisterio que estaban haciendo prácticas en escuelas del ayuntamiento que estaban implantando el modelo. Me lo deniegan en la sección de becas de educación, donde me responden que habían tenido una duda entre pagar una ayuda para la alimentación de los cerdos o pagar una ayuda para la educación infantil.</p>
TIEMPO	3456-4356
INFORMANTE	Experta 7
EVIDENCIA 2	<p>“ (...) Entramos en contacto con Alfredo hoyuelos con Pilar de Valencia y luego con Koldo. El primer viaje a Reggio Emilia fuimos con Ikasi (2007). Fuimos abriendo otras vías. Primero fuimos José y yo a Reggio y al año siguiente llevamos a educadoras. Dijo una educadora: “Es lo que hacemos en la escuela”.</p> <p>Que alguien más vea lo que yo he vivido es que, “he sido capaz de transmitir en estos años”. Cuando ellas fueron a Reggio fue otra mirada. En aquella época teníamos platos de plástico. La escuela se transformó. Las educadoras venían con un modelo muy escolar, antes no teníamos ni una mesa ni silla, solo para comer. Fue un cambio estético, de forma, pero que la forma también cambia el fondo.</p>
TIEMPO	8246 - 9352
INFORMANTE	Directora 32
INTERPRETACIÓN	Las evidencias muestran la inquietud e interés en conocer y acercar estas experiencias a municipios y comunidades que apuestan por el cambio y por otra mirada hacia la infancia.

Tabla 97 - Conocer otras experiencias educativas

CATEGORIA Nº 04. 30. Aislamiento del profesor en el aula	
DEFINICIÓN	La enseñanza ha sido, tradicionalmente, una actividad aislada que se prolonga en la continuidad de rutinas cotidianas que no alimentan el crecimiento de la escuela como colectividad.
FRECUENCIA	12
EVIDENCIA 1	<p>“ (...) Igual en otras escuelas en las que trabajas tú solo, te metes en tu clase y haces lo que quieres. Aquí es importantísimo, aquí tenemos el rol de pareja educativa. Tú estando solo puedes hacer lo que quieras, pero estando con otra persona se generan roces. Eso hace que haya educadoras que quitarían lo de la pareja educativa, porque les molesta. Para mí es muy enriquecedor y lo que hace que los equipos puedan crecer, si no cada uno se metería en su aula y ahí se quedaría.</p> <p>Aquí tenemos la figura de apoyo: hay dos apoyos durante las mañanas que pasan por todas las aulas, y eso es muy importante porque ven maneras de hacer diferentes y saben lo que pasa en las otras aulas. A veces pecamos que cada uno esté en su aula. Dentro de lo que se puede -tenemos tan cargado el calendario que no nos permite reunirnos- intentamos saber en qué están todas las demás. Que sepan que yo voy a ser justo y equitativo; en otra escuela me acusaban de ayudar a mis amigas.</p> <p>En este equipo saben que doy lo que puedo para que estén lo mejor posible en las aulas. El año pasado estábamos mejor, porque había alguna educadora más. Va a ser duro para todos; yo también tendría que estar más tiempo en las aulas. He pedido que me ayuden a mí. Saben que si pido ayuda es que la necesito”.</p>
TIEMPO	33145 - 34690
INFORMANTE	Director 26
EVIDENCIA 2	<p>“ (...) Es una escuela de dos líneas xxx. Cuando yo empecé tenía una maestra paralela, es como una persona que te acoge, te explica las cosas.</p> <p>En la escuela el trabajo es siempre comunitario; todas las reuniones son comunitarias, todo se prepara comunitariamente: se habla de los niños, se escogen los materiales, se diseña el espacio; no hay ningún trabajo que uno haga en su espacio, excepto sacar punta a los lápices.</p> <p>Escoger materiales, diseñar espacios, preparar documentaciones..., todo se comparte. Todo está abierto: no hay puertas en los espacios, grandes ventanales, todo es público. Nadie puede encerrarse ni para lo bueno, que uno pudiera decir: “yo me encierro aquí y hago lo mío”, ni para lo malo: “yo me siento sola aquí y no sé qué hacer”. En todo esto hay mucha capacidad para poder acompañar a una persona que tienes cerca”</p>
TIEMPO	12579 - 13102
INFORMANTE	Directora 28
INTERPRETACIÓN	Resulta clave un acompañamiento individual y grupal de los equipos: ¿cómo transformar la herencia del maestro aislado en una cultura de escuela comunitaria, democrática, libre y transparente?

Tabla 98 - Aislamiento del profesor en el aula

SUBCATEGORÍA N° 04. 30. 1. Claves para romper el aislamiento

DEFINICIÓN	La siguiente subcategoría nos lleva a plantearnos la siguiente cuestión: ¿Se debe respetar que haya educadoras en los centros que adopten la decisión de aislarse en su aula por no encontrar el apoyo personal, profesional y metodológico en el resto de compañeros? Para ello, se hace necesario establecer unos criterios compartidos que nos permitan evitar el encontrar nuestro refugio en el aula.
FRECUENCIA	6
EVIDENCIA 1	“ (...) Esas personas habrán entendido, en mayor o menor medida, que por encima del aula está el centro; eso ha costado años. Los proyectos de la escuela superan al aula. Es la única manera de entender que esto es un proyecto como escuela; es la única manera de compensar las carencias que podamos ir teniendo cada profesional dentro del aula, porque se compensa dentro de la escuela, como equipo. Vamos equilibrando un poco las carencias. Tú te creías la única persona que podía intervenir con tus alumnos o con tus familias y, de repente, ahora en esta escuela no está ocurriendo: estamos trabajando TODOS”.
TIEMPO	12505 -13230
INFORMANTE	Directora 2
EVIDENCIA 2	<p>“ (...) Independientemente de que cada grupo tiene sus profesoras de referencia, otro de los mínimos era que los niños y niñas, para empezar, no son nuestros, vienen a esta escuela, y que los responsables de las criaturas somos todos.</p> <p>Mi aula, mi grupo, no. El grupo con el que estás habitualmente, pero todos tenemos que hacernos responsables. Con lo cual, ese mantra que está ahí, plantea cierto rechazo, pero luego, con el funcionamiento, permite que los niños sean recibidos a las 8:00 por unas educadoras mientras otras están preparando la propuesta de clase. Como no tenemos tiempos para reunirnos sin criaturas, lo que hacemos es organizarnos de una manera en la que todo pueda fluir con normalidad. Unas están en el <i>hall</i>, y otras, realizando las propuestas. De 9:30 a 11:30 es el tiempo de propuestas de juego. En ese tiempo, hay momentos en que los grupos de edad están juntos en la asamblea, como en el del lavado de manos, pero luego hay otros momentos en que los niños van y vienen. Hay diferentes propuestas en el aula de 1-2 y en el aula de 2-3. Los bebés se van sumando en función de su evolución y su ritmo de desarrollo.</p> <p>Utilizamos las aulas de 1-2, 2-3 y el <i>hall</i>. Son las aulas propuestas más tranquilas. Un día a la semana hacemos ese taller. Acude un grupo mixto de edades; mientras, una educadora está montando otro taller. Si fueran mis niños, esto no se podría hacer”.</p>
TIEMPO	18106 – 20748
INFORMANTE	Directora 32
INTERPRETACIÓN	Para promover el cambio en educación, es necesario deshacer una herencia educativa individualista y construir una nueva cultura en la que todos y cada uno de los miembros de la comunidad son responsables del centro en su conjunto, de su organización y funcionamiento, y de sus resultados.

Tabla 99 - Claves para romper el aislamiento

SUBCATEGORIA N° 04. 30. 02. Ventajas

DEFINICIÓN	En la colaboración entre profesionales, el conocimiento se construye por consenso, a partir de la cooperación de cada individuo. Ello requiere llegar a acuerdos, plantear objetivos comunes consensuados, distribuir la autoridad y control, valorar las aportaciones individuales y tomar de conciencia del proceso, favoreciendo la participación.
FRECUENCIA	6
EVIDENCIA 1	<p>“ (...) Ventajas las tiene todas. Por un lado, te permite vivir la escuela con relajo y tranquilidad. La carga repartida entre todas es mucha menos carga; la responsabilidad repartida es menos responsabilidad, sin que deje de serlo. Eso te da una tranquilidad importante. Por otro lado, te permite trabajar con tus compañeras todos los días, con lo bueno que tiene eso: lo que puedes aprender y lo que te puedes cuestionar.</p> <p>Les permite a los niños/as sentirse acogidos, queridos en la escuela, independientemente de la persona que esté; eso es bueno. Ellos no vienen a la casa de manganito, vienen a la escuela, a un espacio pensado por y para ellos.</p> <p>Nosotros trabajamos en un entorno universitario: familias mayores, gente que ha optado por tener hijos, gente que tiene un vínculo.</p>
TIEMPO	20833 - 237336
INFORMANTE	Directora 32
EVIDENCIA 2	<p>“ (...) He tenido las dos experiencias. Tanto de sentirme acompañada, como totalmente sola y aislada. Además, yo he tenido que echar a un compañero y decirle: “¿ves la puerta? Este es mi aula, y de aquí para dentro tú no pasas”. Y también la experiencia, que además que fue maravillosa, de cuando asomaba la cabeza al pasillo y decíamos: “Chicassss, que he pensado que podíamos...” y respondían: “¡Vale!”. [...] pero, ¿lo habías dicho tú o lo había dicho yo? No lo sabíamos.</p>
TIEMPO	21638 - 23371
INFORMANTE	Profesora 1
INTERPRETACIÓN	Abrir las aulas y vincularlas entre sí, en búsqueda de una excelencia educativa, no sólo fortalecemos la posibilidad de crear un proyecto compartido, sino que también permite detectar y evitar malas prácticas en educación infantil.

Tabla 100 - Ventajas

5. Parte descriptiva Sección V. En las raíces se hace latente el corazón.

Los resultados que se presentan en este primer apartado, tienen su vinculación con la estructura que se ha mantenido en el Capítulo V correspondiente al Bloque I. Se presentan las categorías y subcategorías que han sido seleccionadas en relación a las evidencias que nos permiten conocer por un lado el nivel de implicación que presentan los miembros de un equipo y por otro lado, las relaciones y posibles conflictos que pueden generarse entre los educadores/as. Finalizamos este apartado con la importancia del cuidado del profesional de la educación infantil.

CATEGORÍAS (6)	SUBCATEGORÍAS (14)
Implicación del profesorado	Falta de implicación Claves para generar implicación Permanencia fuera del horario establecido
Relaciones miembros del equipo	Relación equipo educativo-directivo Relación con las personas
Incorporación de nuevos miembros	Traslados de personal Figura Mentor Valorar lo positivo
Resolución de conflictos	Mecanismos de resolución de conflictos Detección de conflictos
Toma de decisiones	Fomentar la comunicación y el diálogo Dificultades
Cuidado del personal	Desgaste profesional Desmotivación grupal

Tabla 101 - Desglose de Categorías-Subcategorías Sección V

CATEGORIA Nº 04. 08. Implicación del profesorado

DEFINICIÓN	La siguiente categoría nos refleja las consecuencias de generar un equipo implicado y comprometido. Promover acciones y propuestas que permiten ir introduciendo cambios y mejoras en los proyectos educativos.
FRECUENCIA	9
EVIDENCIA 1	“ (...) En la medida de lo posible, ilusionar a la gente con lo que hacemos. Les han pedido publicar un artículo en la revista de INFANCIA. Fuera de este entorno la gente te está valorando. Si quieres esto, hay que cambiar. Cada uno tienen su tiempo, su impronta... Se trata de ceder, de renunciar, no es algo racional. Lo afectivo tiene mucho peso. Darnos tiempo y valorar lo que ha salido muy bien hace que nos reforcemos. Hay gente que no ha trabajado de otra manera, no conoce otra manera que la de esta escuela. Hay una planificación general aceptada por todas (descanso, salidas...). En ese engranaje tenemos que ir encajando las otras piezas. ¿Por qué las criaturas están cansadas? Porque he visto, he descubierto que cualquier cosa que hagamos es siempre lo mismo: ES JUEGO. Es juego con materiales diversos, materiales que no están al alcance, ricos en posibilidades, con toros, solo. Todo tiene que tener una presentación estética. Me da igual el material que ponga, porque las bases siempre son las mismas: que puedan elegir jugar individualmente o en grupo. Una planificación que te ayuda a organizarte. Es un proceso muy lento. Está claro que hemos empezado a construir el proyecto en el que creíamos”.
TIEMPO	38750 - 40393
INFORMANTE	Directora 32
EVIDENCIA 2	“ (...) Cada cosa que ha entrado a la escuela ha sido gracias al esfuerzo de gran parte del equipo. El meternos luego en proyectos de ciencia o proyectos de arte, nos ha supuesto trabajar mucho tiempo fuera de nuestro horario. Sin embargo, ha sido un trabajo que hemos disfrutado, porque hemos visto unos resultados muy importantes, y el reconocimiento de personas dentro del mundo de la educación Pero sobre todo, las familias son las que nos han devuelto, de una manera muy emocional y muy real, ese agradecimiento por el trabajo hecho. Eso es impagable”.
TIEMPO	7906 - 8064
INFORMANTE	Directora 2
INTERPRETACIÓN	Las evidencias muestran la satisfacción de todos los implicados. Recibir el reconocimiento y valoración de la comunidad educativa y que permite instaurar un estilo propio y que otorga identidad al equipo que habita esa escuela.

Tabla 102 - Implicación del profesorado

SUBCATEGORIA N° 04. 08. 04. Falta de implicación

DEFINICIÓN	La ausencia de implicación o compromiso es uno de los ámbitos que generan más preocupación dentro de la cultura escolar. Las siguientes evidencias narran las causas que pueden generar la falta de implicación en los miembros de un equipo.
FRECUENCIA	7
EVIDENCIA 1	“ (...) Parte del equipo es antiguo, y parte del equipo está bastante rehacia al cambio, además yo me he encontrado con un equipo como muy desgastado a nivel de no tener ganas de implicarse, a nivel de toma de decisiones, sino simplemente debían estar acostumbradas a: “Esto se hace así” ... hasta el punto que alguna ha cambiado el mueble de su aula y ha venido a preguntarme”. Yo les respondo: “el aula es tuya, tú decides, y tienes que verlo mejor para tu grupo, yo te puedo aconsejar que quieras, darte ideas... pero la que tienes que verlo eres tú, es tu aula.”
TIEMPO	10050 - 10251
INFORMANTE	Directora 14
EVIDENCIA 2	“ (...) Muchas veces lo hablamos mi socia y yo: La edad. Pero no sé, todas hemos tenidos 23-24 años y muchas ganas de aprender. También nos planteamos la situación tan inestable que tenemos dentro de las cooperativas. Somos escuelas que salimos a concurso cada cuatro años. No te permite tener una estabilidad, y pensamos: “Teniendo la experiencia de la anterior escuela que creíamos que duraría eternamente, tenerla para siempre, y la perdimos”. O, ¿para qué voy a hacer más si cuando salga a concurso me voy a la calle?” Y eso que ahora existe la subrogación. Ese miedo a perder tu puesto de trabajo, a hacer más esfuerzo “si luego me voy a ir de aquí”, puede ser una de las razones por las que la gente se sienta tan inquieta”.
TIEMPO	5125 - 5776
INFORMANTE	Directora 17
INTERPRETACIÓN	Los concursos de adjudicación cada cuatro o cinco años puede ser una de las causas registradas en la mayoría de los testimonios recogidos. El personal puede ser subrogado por otra empresa y/o cooperativa, pero cuando se pierde una escuela, se pierde su proyecto educativo y con ello todo el recorrido que había desarrollado los miembros de ese equipo.

Tabla 103 - Falta de implicación

SUBCATEGORÍA Nº 04. 08. 06. Compromiso ético y pedagógico

DEFINICIÓN	La subcategoría nos aporta los interrogantes que se plantean los equipos directivos a lo largo de su trayectoria profesional en centros educativos de primer ciclo de educación infantil en relación a cómo generar la implicación de los docentes. Partimos de la premisa que, todos formamos parte de la institución, la institución es el reflejo de cada uno nosotros. De la manera cómo yo me relacione, hable... a las familias o respecto a los niños a otra compañera.... habla de la institución. La manera como yo me comporte, habla de la institución....
FRECUENCIA	11
EVIDENCIA 1	<p>“ (.) El Compromiso ético y pedagógico, yo debo ser honesta, debo aplicar lo que creo, si estoy de puerta para dentro, de puertas para fuera. Si se construye el concepto puerta la escuela está abierta ya no hay esos espacio de dejarme ir de manera informal. De puertas para dentro se tiene un comportamiento con cierta informalidad y en cambio de puertas para fuera hay otro discurso Esto es una traición y es una mentira, no puede nutrirnos.</p> <p>Por más que al principio requiere un esfuerzo con cada uno, no hay diferentes versiones. Entre nosotras tenemos que hablar con el mismo respeto que cuando hablamos con las familias porque ese es el contenido que está hablando de nuestra forma. Si yo velo por el contenido que me llena, que nutre, que muestra lo que soy sea limpio, sincera, sea ético. La forma de lo que yo exprese que los otros vean la forma de nuestra escuela eso es lo que van a percibir. Ese contenido a través de la forma. Esto nos conecta con el Principio holográfico en cada parte está contenido el todo y el todo está formado por cada una de las partes.</p>
TIEMPO	19925-22136
INFORMANTE	Directora 33
EVIDENCIA 2	<p>“ (...) Hace dos años, entré al equipo directivo. Estos años, como coordinadora de la comunidad de pequeños con un equipo de gente nueva, hice trabajo sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo crear un equipo? Con un montón de gente ilusionada y con ganas. • ¿Cómo continuamos con la línea y con el trabajo que han hecho otras personas antes de nosotras? • ¿Cómo empezamos a hacer cosas a partir de nosotras? • ¿Cómo hacer que todo el mundo sienta que es parte y tiene que llevar esto adelante? <p>A lo largo de estos años he aprendido mucho de esto. He pensado mucho sobre ello, porque la sensación en el inicio y que dura mucho (es algo que puede pasar) de estar tirando y sosteniendo, a veces hay momentos en los que puedes sentir que no puedes seguir.</p> <p>Lo que veo son cosas sobre las que hemos discutido en el equipo: ¿si el compromiso es personal o grupal? Yo siento que tengo mi compromiso personal, pero que tiene que ver con un compromiso de grupo; mi compromiso personal es muy alto porque sé que hay un grupo comprometido, es decir, es aquello que miramos a veces en los proyectos. Yo, si me decís que lo hacemos, me lanzo, pero sola no lo hubiese hecho. El compromiso personal tiene que ver con el compromiso de equipo, pero luego cada compromiso personal es distinto, y ¿cómo conviven estos distintos grados de compromiso? “En los intereses, si cada persona busca cosas distintas, es algo muy rico, pero difícil; es dónde cada uno pone sus límites en cuanto a la dedicación de la escuela”.</p>
TIEMPO	19042 - 21605
INFORMANTE	Directora 28
INTERPRETACIÓN	Hay mucha reflexión sobre esto: ¿por qué se da esta situación?, ¿por qué hay personas que no se sienten tan comprometidas?, ¿personas que ponen los límites muy justitos? Hay personas que no han llegado nunca al límite. Realmente son temas que tienen que abordarse continuamente, porque si no causan rupturas en el equipo.

Tabla 104 - Compromiso ético y pedagógico

SUBCATEGORIA N° 04. 09. 01. Permanencia fuera del horario establecido

DEFINICIÓN	La jornada laboral de las profesionales de la educación infantil dirigida a formación e investigación es muy reducida, esto conlleva a destinar horas fuera del horario establecido según convenio, sin remuneración económica.
FRECUENCIA	3
EVIDENCIA 1	<p>“ (...) Normalmente si se tienen que quedar se quedan, pero luego les tienes que devolver la hora, sino te lo recuerdan, y haces como que no hacía falta. Pero ahora, si se quedan, te lo recuerdan, o lo hacen a cambio de una tarde libre.</p> <p>En este equipo, ahora continúan las mismas que empezaron en el 2013, están casi todas. Siempre tenemos a gente de prácticas para poder continuar económicamente, el resto está indefinido”.</p>
TIEMPO	10196 - 10541
INFORMANTE	Directora 17
EVIDENCIA 2	<p>“ (...) Es complicado. Las maestras tienen 32 horas. Hacen de 9:00-16:00. Están con niños, priorizando los niños, y más en el periodo de adaptación. Ahora no pueden salir. ¡Pobrecitos niños! Ahora, por mucho que quieran, no pueden salir. Luego va a ser más fácil, o por lo menos eso espero”.</p>
TIEMPO	15464 - 15865
INFORMANTE	Directora 10
INTERPRETACIÓN	Los equipos educativos necesitan más horas destinadas a formación dentro de su convenio laboral. Las reuniones son muy limitadas por lo que no permite profundizar, analizar, reflexionar...sobre la práctica educativa compartida.

Tabla 105 - Permanencia fuera del horario establecido

SUBCATEGORÍA Nº 07. 06. Relación equipo educativo-directivo

DEFINICIÓN	En la siguiente categoría se recoge la relación entre el equipo educativo y directivo de un centro educativo. Para ello, es importante fomentar la comunicación, el respeto y la asertividad para crear relaciones fluidas frente a relaciones estancas y contaminadas. La consecuencias de estas últimas, puede conllevar un mal ambiente entre los diferentes miembros de la comunidad educativa.
FRECUENCIA	25
EVIDENCIA 1	<p>“ (...) Llevo cuatro años, tres direcciones, la última se fue por jubilación y tiro la toalla porque es una escuela muy complicada de gestionar por el personal. El año pasado entró una directora joven, maja con ganas, ilusiones...cada vez que íbamos al claustro la cosa era revocar todo lo que decía la directora. Al final, a esta chica se lo pusieron muy difícil y en el mes de julio se marchó. Ha llegado otra la pone la Comunidad de Madrid por servicios de comisiones. Todas podemos ser directoras, tendrá dos carreras, pero es una incompetente. He ido a comisiones a decir que es una incompetente y esto está creando más malos rollos, porque ella no es capaz de gestionar la escuela. La comunidad de Madrid sabe perfectamente que es una escuela complicada, se han abierto expedientes. Ella ha tomado partido con las personas complicadas, me voy a estar peleando...no quiero que me des la vida mártir.</p> <p>En un claustro se me faltó al respeto y la persona que estaba en dirección no abrió la boca. Yo salí muy mal me vi agredida verbalmente y yo creía que me iba a llamar del despacho para saber que tal. No me llamo, y a los 20 días la secretaria me ha dicho que le había venido de sopetón. Baje al despacho y callada. Yo le dije aquel al siguiente pongo una denuncia. Ahora la dirección no me habla. Nadie quiere los puestos de direcciones en la Comunidad de Madrid porque son muy complicados.</p>
TIEMPO	52634 -53292
INFORMANTE	Profesora 4
EVIDENCIA 2	<p>“ (...) Para mí el puesto de dirección no puede estar metido en un despacho, eso lo tengo clarísimo, tiene que estar en la realidad, es lo que siempre he defendido, más que dirección me gusta coordinador. No ponerse encima, sino ponerme con el equipo en la toma de decisiones. Siempre he intentado que a mí me vean como uno más y que no me vean como uno que está metido, y eso sucede. Cuando llevan en las direcciones 20-30 años, sí que sucede esa separación de dirección con educadoras. Para mí es importante y tengo clarísimo que tengo que cuidar al equipo, a todo el equipo, no solo a las educadoras, sino a la cocina y la limpieza. Yo tengo clarísimo que si no estamos todos contentos, no funciona: es un engranaje. Si algo no funciona, se va cayendo el equipo. Si tú vas cuidando a la gente y las personas están contentas, la escuela funciona mejor, las familias están contentas y eso repercute en los niños. Yo siempre he intentado mimar mucho a las educadoras, se necesita para desarrollar el proyecto, eso repercute en mi trabajo”.</p>
TIEMPO	6367 – 7409
INFORMANTE	Director 26
INTERPRETACIÓN	Esta subcategoría invita a reflexionar sobre la sostenibilidad emocional, la relación con nosotros mismos y con los demás y promover el seguimiento en relación al desarrollo emocional de los miembros de sus equipos. En los estamentos laborales concretamente en el ámbito educativo, encontramos casos de mobbing laboral vertical.

Tabla 107 - Relación equipo educativo-directivo

SUBCATEGORIA N° 07. 04. 08. Relación con las personas

DEFINICIÓN	La escuela infantil vista como una comunidad abierta, inclusiva, viva...como un espacio que alberga relaciones entre diferentes miembros de la comunidad educativa.
FRECUENCIA	3
EVIDENCIA 1	“ (...) Es un trabajo que si te gusta te llena muchísimo. La relación con las personas me encanta: que venga gente, nuevas familias, educadoras; gente que forma parte de este mundo. La gente te plantea cosas. La parte de relacionarte con funcionarios también tiene su lado bueno. Yo de todo saco provecho”.
TIEMPO	15470 -15954
INFORMANTE	Directora 15
EVIDENCIA 2	“ (...) Creo que una de las tareas fundamentales es crear un buen ambiente en la escuela, entre todo el personal de la escuela, no solo el equipo educativo, también las compañeras de cocina y limpieza por las tareas que tienen que realizar, porque también forman parte de un todo, y tenemos que intentar que haya una buena relación de compañerismo. Somos compañeras que tenemos entre manos una tarea fundamental con los niños/as y que hay que compartir con las familias: sacar este proyecto adelante”.
TIEMPO	21371 - 21811
INFORMANTE	Director 9
INTERPRETACIÓN	Fomentar un clima acogedor y amable no solo dirigido a los niños y niñas, sino también crear un ambiente que favorezca las relaciones entre los adultos y donde prevalezca la sinceridad y la amabilidad entre las personas que habitan una escuela. Para ello, es importante como se recoge en la evidencia numero dos las sinergias que se producen cuando predomina el cuidado de las personas ante otras necesidades o intereses personales y/o grupales.

Tabla 108 - Relación con las personas

CATEGORIA Nº 04. 14. Incorporación de nuevos miembros

DEFINICIÓN	La siguiente categoría hace referencia a la incorporación de personal docente. Los testimonios recogen que a pesar de un proceso de selección previo, la inmersión de la educadora/ maestra en el centro educativo es compleja por diversos aspectos que influyen en la vida de un centro educativo.
FRECUENCIA	24
EVIDENCIA 1	<p>“ (...) Entonces, lo que vemos es que las personas que llegan a la escuela es siempre una sorpresa. Es como si te llegara en septiembre un regalo: lo abres y no sabes lo que hay dentro. Tú esperas que te guste mucho y pones toda la ilusión. Aquel día, estás mirando a las personas con mucha ilusión; son las personas con las que tiraremos adelante.</p> <p>Vas conociendo y puede pasar de todo. Personas que pueden encajar muy bien en la escuela, tengan o no tengan experiencia. Lo que hemos visto a lo largo de los años es si tienen experiencia o no. Si vibran o no vibran con lo que hacemos en la escuela, vivir con los niños, y esto lo tienes o no lo tienes, y no hemos encontrado qué es lo que hace que alguien lo tenga o no.</p> <p>Creo que tiene que ver con la vivencia personal que uno ha tenido. Para mí, tiene mucho que ver con cómo pudo vivir la niñez cada uno, si la pudo vivir plenamente conectada. Si no, ¿qué hace que haya gente que entre y otra que no? Ahora hacemos una explicación es en la escuela. Aun así, hay personas que no vibran con toda la poesía que puedes recuperar”.</p>
TIEMPO	14945 - 15282
INFORMANTE	Directora 28
EVIDENCIA 2	“ (...) Son majísimas, estamos encantadas con ellas. Estamos en esa idea con las compañeras nuevas. Cada una viene de una trayectoria distinta, han trabajado en escuelas, algunas de ellas hasta que les dijeran: “No, no el aula se decora así”. Aquí cada pareja en este momento era muy libre de crear su propio ambiente, teniendo en cuenta un criterio común.
TIEMPO	20117 - 20389
INFORMANTE	Directora 9
INTERPRETACIÓN	La llegada de personal docente nuevo a una escuela es un proceso para el cual todos los miembros de un equipo tienen que estar preparados, docentes, familias, niños/as...toda la comunidad educativa acoge a un nuevo miembro.

Tabla 109 - Incorporación de nuevos miembros

SUBCATEGORIA N° 04. 14. 02. Traslados personal

DEFINICIÓN	Encontramos en escuelas de gestión directa e indirecta el cambio o trasladado del personal docente cuando por proceso de interinidad acuden a un centro para cubrir una sustitución, o empresas y/o cooperativas que gestionan más de una escuela mueven al personal de un centro a otro.
FRECUENCIA	11
EVIDENCIA 1	“ (...) Cuando nos vinimos aquí, decidimos venirnos las dos, teniendo dos casas de niños y Gorriones. ¡Era una escuela tan grande! Para una sola era mucho descoloque, porque nos apetecía empezar algo las dos. Habíamos pasado unos años muy duros con el declive de la escuela. Entonces, nos trajimos a dos personas, curiosamente las más conflictivas. Eran las más fuertes y queríamos que aquello funcionara. A estas personas las pusimos de coordinadoras aquí para compensar el traslado, para que estuvieran implicadas. En la Escuela Infantil dejamos a una compañera. Le propusimos la dirección; es una dirección compartida. No toman decisiones sin el apoyo nuestro. En las decisiones del día a día tienes que tener una autonomía porque si no, no se puede funcionar. Si no, nos piden ayuda. Es todo compartido”.
TIEMPO	13221 - 14526
INFORMANTE	Directora 31
EVIDENCIA 2	“ (...) Sí hay movimiento, porque surgen bajas y es verdad que tenemos una baja complicada, que lleva tiempo, pero se ha cubierto por una persona. Ha habido intentos de personal que ha querido venir aquí. El personal no se quiere mover, está cerca de sus casas, creo que está cómodo. Ha venido una persona desplazada de otro centro que se ha adaptado bien, que lleva cuatro años y otra que se ha ido a una consejería. En general, no ha habido nada. Tenemos el mismo equipo. Ellas llevan desde el 2007. Se mantiene el mismo equipo, excepto dos o tres personas que hemos venido más tarde”.
TIEMPO	15002 -15750
INFORMANTE	Directora 29
INTERPRETACIÓN	Esta subcategoría nos lleva a la siguiente reflexión basándonos en principios de la pedagogía sistémica: “Cualquier cambio o variación de cualquiera de los elementos puede determinar cambios en todo el sistema»

Tabla 110 - Traslados personal

SUBCATEGORIA N° 04. 14. 03. Figura Mentor

DEFINICIÓN	La figura del Mentor corresponde a un miembro del equipo educativo que cuenta con una trayectoria profesional y un recorrido dentro de la escuela que permite poder acompañar a miembros que se incorporan al centro.
FRECUENCIA	5
EVIDENCIA 1	“ (...) Es obligación nuestra informar y formar a la gente que se incorpora al centro. Hay documentos escritos y es verdad que, una vez que te metes en la vorágine, tienes poco tiempo en la escuela para leer nada. Trabajamos con un <i>pendrive</i> para estar en continua comunicación con tu compañera de nivel. Es muy difícil para el que viene nuevo y no ha oído hablar de nosotros; es una locura. La escuela está muy organizada para hacer todo lo que queremos, pero esa organización, para aquella persona que viene de fuera, parece que estemos estresados, y en cierta medida puede que lo estemos”.
TIEMPO	11402 – 12235
INFORMANTE	Directora 22
EVIDENCIA 2	<p>“ (...) Personas con plaza definitiva intentamos pensar: “haré lo que pueda para que esta persona pueda estar con nosotras, pero no está en mis manos”. Lo bueno es que se ve muy rápido. Conozco a la persona y lo veo rápido, y en la escuela se ve rápido. Solo pisar la escuela te remueve por dentro; solo miras y aquello te remueve por dentro. Explicamos cuatro cosas y hay personas a quienes les brillan los ojos; mi experiencia de muchos años de acompañar a personas en la escuela. A lo largo de los años que llevo en la escuela he puesto mucho esfuerzo en acompañar, porque vemos que es básico. Si en nuestro equipo somos 28 maestras y media, pues no somos más de 12 o 13 las que estamos entusiasmadas, que hacemos, que tiramos. Todo el trabajo lo realizamos las mismas personas. Pero si la mitad de la gente no se compromete, no aporta nada en las reuniones..., todo el trabajo lo hacen las mismas personas, con lo cual se llega un punto que es muy duro, porque estás haciendo el trabajo de los demás, y eso crea mal rollo entre la gente también. Es algo en lo que hemos puesto mucha atención. ¿Cómo acogemos a la gente que llega? Y hablamos muchísimo sobre ello. Hemos probado cosas distintas, y aun así hay gente a la que no llegas y personas a las que sí. Si no hiciéramos este trabajo, no llegaríamos.</p> <p>Y luego encontramos a gente que, sin haber tenido experiencia sobre esto y jamás habérselo planteado, de repente, se le abre un mundo y se apasiona, y esto es súper emocionante. Y maestras que dicen: “yo nunca podré ser la de antes”, pero se tienen que marchar. Cuando lo has visto y sentido no hay marcha atrás. Ver cambios en algunas maestras de cómo empiezan en septiembre y cómo finalizan, no solo a nivel de maestra, sino a nivel personal, es bonito.</p>
TIEMPO	15282 – 17713
INFORMANTE	Directora 28
INTERPRETACIÓN	Únicamente hemos encontrado un centro que cuenta con la inmersión de la figura de mentor dentro de un equipo docente. Como se recoge en la segunda evidencia, permite acompañar a los nuevos miembros que se incorporan al centro informándoles del proyecto educativo y evitando la soledad y el individualismo que se produce al aislarse el educador en su aula.

Tabla 111 - Figura Mentor

SUBCATEGORIA N° 07. 05. 01. Valorar lo positivo

DEFINICIÓN	Al hilo de las subcategorías anteriormente citadas, dentro de las relaciones entre los miembros de un equipo es necesario fomentar una mirada crítica pero a la vez compensadora de las diferencias que puedan surgir entre los miembros, desde una visión positiva exenta de negatividad y rabia.
FRECUENCIA	2
EVIDENCIA 1	“ (...) No sé cómo decirlo: depende del talante o de cómo se plantean las cosas por parte de la dirección, o de la habilidad de sacar lo bueno que cada uno tenemos, porque todos tenemos cosas buenas o malas. Intentar poner en valor, delante del equipo, lo que cada uno hacemos mejor, o para lo que servimos más. Yo sí creo que es una tarea, porque tienes una visión más global”.
TIEMPO	21811 - 22153
INFORMANTE	Director 9
EVIDENCIA 2	“ (...) En la relación con los equipos educativos, he tenido de todo, he tenido experiencias maravillosas y siguen siéndolo. La calidad de las escuelas se mide también por la calidad de los equipos, por la relación entre ellos y porque entre todos se tenga muy claro que no hay que trabajar para demostrar ser el mejor dentro de un equipo, sino que tu equipo sea el mejor de todos por la aportación de todos. Esto no siempre me ha sido fácil ni de observar, ni de transmitir”.
TIEMPO	7265 – 7661
INFORMANTE	Director 6
INTERPRETACIÓN	Las evidencias narran la importancia de percibir lo positivo de cada persona desde la visión de águila o periférica de quien dirige, coordina o lidera un equipo y como recoge la evidencia segunda saber observarlo y trasmitirlo a los miembros del equipo como mejora de su relación.

Tabla 112 - Valorar lo positivo

SUBCATEGORIA N° 04. 04. 01. Mecanismos de resolución de conflictos

DEFINICIÓN	En la siguiente subcategoría encontramos aportaciones que nos presentan los directivos de centros de educación infantil ante la resolución de conflictos.
FRECUENCIA	5
EVIDENCIA 1	“ (...) Estamos construyendo esto entre cuatro personas. Se produce mucha retroalimentación, mucho encuentro, mucha empatía; también algún desencuentro. Y los problemas que surgen en una escuela los hacemos una virtud donde el problema está súper permitido, desde la mirada del error (¡ay!, que esto no me ha salido bien). ¡Fantástico, poderlo compartir! Nos mete en esa posibilidad de vernos con unos deseos muy interesantes, de ir cambiando cosas”.
TIEMPO	25885 – 26437
INFORMANTE	Director 1
EVIDENCIA 2	“ (...) Yo creo que ahí, las dinámicas de los equipos se equivocan. He pasado por situaciones muy difíciles, incluso dentro de las personas que circunstancialmente han formado parte de la escuela como profesionales. Hay muchas personas que siendo fieles al proyecto, desde mi punto de vista, dejaban de ser fieles a lo que es ser honesto con el otro. Cuando esto se rompe, es muy difícil tratarlo; es muy complicado. Ha habido momentos dentro del recorrido. Yo pregunté uno por uno: ¿te parecería interesante que hiciéramos entre todas alguna dinámica, <i>coach</i> , asesoramiento..., alguien externo que analice como podíamos mejorarlo? Había quien claramente decía que sí y quien claramente decía que no. Ni lo necesito, esto no tiene arreglo, la solución está muy clara... “Las soluciones las daban individualmente, eran capaces de decírtelo a ti en <i>petit</i> comité, pero cuando se generaba la situación (en claustro), se lanzaban esas mismas preguntas, se cortaba el silencio. Aunque el día a día iba bien, no había esa dinámica”.
TIEMPO	10607 – 12018
INFORMANTE	Directora 6
INTERPRETACIÓN	Las narrativas recogen posibilidades de mejora y dificultades que surgen en los equipos. Tenemos que partir de momentos de encuentro y de disposición para escuchar y empatizar. Reconocer que solos no podemos. Esto implica, desde la humildad, pedir ayuda. Esta ayuda puede consistir en que nos orienten. Los sistemas organizacionales suelen necesitar a menudo expertos o consultores. A muchos sistemas les cuesta reconocer y asumir que solos no pueden superar determinados momentos.

CATEGORIA Nº 04. 04. Resolución de conflictos

DEFINICIÓN	Conocer que en estos entornos al igual que en los hogares nos encontramos con situaciones que conllevan enfrentamientos o conflictos entre los miembros que conforman los equipos. Conocer cuáles son los motivos que generan estos conflictos y nos ayudan a conocer que elementos favorecen o por el contrario disminuyen se den estas circunstancias en dichos colectivos.
FRECUENCIA	2
EVIDENCIA 1	“ (...) Tener apertura de mente y saber cuál es tu papel. Yo hice un discurso para todo el equipo en la primera reunión. Les dije que no me iba a temblar el pulso ante las decisiones que tuviera que tomar, y las asumo. No todo es de color de rosa en el centro, y en el personal hay de todo. Ha habido cosas puntuales. Vestirte de dirección es parte de mi trabajo, no puedo mirar para otro lado”.
TIEMPO	27285 - 28058
INFORMANTE	Directora 22
EVIDENCIA 2	“ (...) Tú, como educadora, no sabes lo que la directora está pasando, pero cuando te pones ahí, te vienen todas: “Sois muy pesadas”, “es que estáis todo el día aquí”. Si tienes un problema con tu compañera, lo tienes que solucionar tú. Se lo dije en claustro: si tenéis un problema con una compañera, tenéis que solucionarlo entre vosotras; somos un equipo. No puedes venir a mí a que yo te solucione la papeleta. Yo, como educadora, lo he hecho, y ahora, al estar en dirección, lo entiendo”.
TIEMPO	17956 - 18050
INFORMANTE	Director 13
INTERPRETACIÓN	Los miembros que conforman un equipo en los centros educativos de primer ciclo suele ser un número reducido a diferencia de otras instancias escolares donde el número de miembros suele ser mayor a veinticinco. Es frecuente encontrar en estos espacios enfrentamiento entre compañeras, creación de grupitos y lo que coloquialmente conocemos como “Hablar por la espalda” estos aspectos entre otros suelen ser los motivos que conllevan a encontrar conflictos entre educadoras/maestras que desarrollan su labor en escuelas infantiles.

Tabla 113 - Resolución de conflictos

SUBCATEGORIA N° 04. 04. 02. Detección de conflictos	
DEFINICIÓN	Saber detectar posibles conflictos a tiempo suele ser una de las mayores dificultades y a su vez de las grandes ventajas en la gestión de un centro educativo de primer ciclo de educación infantil.
FRECUENCIA	2
EVIDENCIA 1	“ (...) Hemos tenido que renunciar a convicciones personales porque la escucha, a veces, entra en contradicción con lo que uno piensa y, a lo mejor, no puedes entender al 100% una propuesta de la familia. Pero sí que estamos obligados a nivel profesional a darles una escucha, un espacio y una respuesta, al margen de lo que uno pueda pensar a nivel personal. Somos profesionales de la educación ante todo, y eso no es fácil. Sobre todo, en estas edades de la educación infantil donde lo emocional y lo personal se mezcla mucho con lo profesional”.
TIEMPO	10286 - 11088
INFORMANTE	Directora 2
EVIDENCIA 2	“ (...) Conflictos siempre hay. En estos tres años, en este equipo donde estoy lo ves todo como si estuvieras en un balcón, si estas en el aula no te enteras. Y sí que he visto, o seguramente haya los mismos conflictos, o la gente lo va llevando mejor. Se junta todo. Te vas haciendo más mayor, relativizas todo, como el hecho de que ocho personas nos hayamos hecho socios” o aprendes a llevarlos.
TIEMPO	2284 - 3148
INFORMANTE	Director 3
INTERPRETACIÓN	Como se recoge en la evidencia segunda la figura de dirección puede contar con una perspectiva o visión que le permite observar y conocer posibles focos de conflicto, desde una mirada objetiva y con una ética y moral libre de prejuicios. Desde el enfoque de liderazgo compartido no debería recaer esta responsabilidad únicamente en uno de los miembros del equipo.

Tabla 114 - Detección de conflictos

CATEGORIA Nº 07. 04. 02. Toma de decisiones

DEFINICIÓN	A través de la narrativa los directores de escuelas infantiles nos invitan a conocer el nivel de participación de los miembros de los equipos, que limitaciones y mejoras surgen en la toma de decisiones un aspecto decisivo para garantizar la calidad y continuidad de un centro educativo.
FRECUENCIA	16
EVIDENCIA 1	“ (...) Dialogante, básicamente dialogante. Mi forma de entender el trabajo es desde un trabajo en equipo. Yo no soy la más indicada, puesto que apenas voy a las aulas en este momento, porque mi trabajo se ha convertido en un trabajo burocrático. Estamos en un proyecto europeo. Yo soy una burócrata, no soy una maestra ni nada por el estilo, no entro nada más que a apoyar. Soy la menos indicada para decir cómo se tienen que hacer las cosas. La forma de trabajar en el aula, viene desde el consenso de las personas que están en el aula”.
TIEMPO	8743 - 9199
INFORMANTE	Directora 22
EVIDENCIA 2	“(...) Ellas hacen propuestas, damos libertad, no damos muchas directrices. Hay unas líneas generales, hay libertad de cátedra. En cuanto a la decoración, sí que cuidamos cada espacio, pero no decimos esto va a ser negro o blanco, sino como se sientan más cómodas. Eso sí, tendrán que hablarlo con su pareja educativa y decidir. Ellas se sienten a gusto porque tienen libertad. Nos ponemos todas de acuerdo: “chicas, vamos hacer un proyecto”, pero cada uno va diciendo cómo lo puede hacer, conociendo a sus alumnos. El que seamos seis de la cooperativa beneficia, porque ven cómo tiramos del carro y ellas tienen que tirar también”.
TIEMPO	9619 – 10161
INFORMANTE	Directora 8
INTERPRETACIÓN	La libertad de elección es una alternativa muy eficaz en la toma de decisiones siempre que sea compartida y no se adopte de manera individual. Lo que podría conllevar a una pérdida de un proyecto educativo compartido y comunitario. La escuela podría quedar parcelada como un “Blíster”.

Tabla 115 - Toma de decisiones

SUBCATEGORÍA N° 04. 28. 02. Fomentar la comunicación y el diálogo

DEFINICIÓN	La siguiente subcategoría recoge la importancia de generar encuentros para favorecer la escucha, la comunicación y la confrontación necesaria para construir cultura escolar en los centros educativos.
FRECUENCIA	14
EVIDENCIA 1	“(…) El recibimiento de cara está bien, pero lo que pasa es que he detectado que de cara es todo muy bonito, pero por detrás es cuando hacen las triquiñuelas. Pienso que es mejor discutirlo. Habrá cosas que me vas a decir con tus argumentos y otras cosas que vienen impuestas por la empresa y yo no puedo cambiarlas. O que lleve yo razón, que veamos que es mejor hacerlo así y ya está. Por ejemplo, les propuse introducir dinámicas en la reunión con familias. Las antiguas eran súper reacias, las nuevas tienen otra visión; al final, les dije que íbamos probarlo. Si no funciona, lo valoramos y en la reunión que viene vemos otra manera de hacer las cosas. Me están diciendo que están todas encantadas, que el ambiente de la reunión fue más agradable. Es ir poco a poco. Les propongo hacer dinámicas en el claustro: el trabajo en equipo, la reflexión... Ahora se está generando un grupo de las antiguas y hay una pared, un obstáculo”.
TIEMPO	12267 - 12678
INFORMANTE	Directora 14
EVIDENCIA 2	“(…) Aprender a comunicar lo que quieres decir de manera que se entienda, y si hay algún conflicto (familias, compañeras) buscar la manera de transmitir de la forma más clara y menos ofensiva. Como todas las decisiones se toman en conjunto, si hay algo que tengamos que modificar se tiene que hacer en el claustro, con el equipo. Si algo es importante para el grupo de 2-3 tenemos que decidirlo entre todos”.
TIEMPO	28187 - 28569
INFORMANTE	Directora 22
INTERPRETACIÓN	Las evidencias narran la necesidad de trasladar la toma de decisiones al claustro para evitar que se adopten medidas de manera individual o pequeño grupo, lo que conllevaría una ruptura de un proceso democrático y compartido.

Tabla 116 - Fomentar la comunicación y el diálogo

SUBCATEGORIA N° 04. 05. 06. Dificultades

DEFINICIÓN	La subcategoría muestra las dificultades o limitaciones que encuentran los directivos en la toma de decisiones dentro de los equipos educativos de un centro de primer ciclo de educación infantil.
FRECUENCIA	6
EVIDENCIA 1	“(…) Sé que me va a costar. Soy de consensuar, de trabajar democráticamente con el equipo las propuestas. Proponemos todos y, de todas las propuestas, entre todos elegimos la que mejor queramos. Me he encontrado con que no son capaces de hacer eso. Por un lado, voy a tener que partir de “esto va a ser así”, y después, empezaremos a abrir y a consensuar”.
TIEMPO	14843 – 15594
INFORMANTE	Directora 14
EVIDENCIA 2	“(…) Los primeros años son una luna de miel entre las compañeras, y además ahí sucede algo que nos deja estupefactas: pasamos a ser la EMPRESA. Nosotras nunca habíamos sido la empresa, habíamos sido las compañeras que teníamos un proyecto. De repente, tú eres la empresa y dices: “vale, pero yo no me siento así”. Las circunstancias te van situando en un lugar y, bueno, aceptas que eso es así, desde esa realidad, porque aquello que tú viste ya nunca volverá. Y tu forma de funcionar cambia, y tú forma de entender las relaciones laborales, porque también descubres que se puede funcionar muy bien y se puede tener una escuela con un buen clima de participación democrática, sin tener que ir de clase en clase preguntando si se puede comprar un sacapuntas. Pasamos de una toma de decisiones donde todo se decidía entre todas a jerarquizar la toma de decisiones. Los primeros años trasladamos el modelo de la escuela XXX a la escuela XXX y nos salió fatal. No se puede dejar a la gente que haga de forma independiente y autónoma a su parecer cuando el parecer no está unificado. Además no responde al proyecto que tú has presentado, cuando somos 27 y ellas no han llevado la trayectoria que tú has llevado hasta llegar donde tú estás. No partimos del mismo punto y, sin embargo, pensamos que puedes dar libertad u ofrecer la libertad de actuación, pero al final es una finca sin vallado. Es un conflicto entre ellas, porque tú haces, yo no hago...Yo voy aprendiendo también, y de lo que me doy cuenta es de lo tremendamente importante que es la estructura organizativa de un centro, en primerísimo orden. Voy aprendido con el ensayo y el error”.
TIEMPO	12681 – 14477
INFORMANTE	Directora 24
INTERPRETACIÓN	Los testimonios de las directoras presentan las dificultades que encuentran en los equipos para crear relaciones fluidas, constantes, democráticas, participativas y que generen reflexión desde la crítica constructiva en relación a nuestra labor diaria.

Tabla 117 - Dificultades

CATEGORIA Nº 07. 05. Cuidado del personal

DEFINICIÓN	En un centro educativo todo el personal docente y no docente debe sentirse acogido, reconocido, identificado y valorado frente a la expresión que puede escucharse en muchas empresas u organismos “Nadie es imprescindible”. Esto puede llevar a generar malestar y apatía en/entre los profesionales, y afectar al desempeño de sus funciones.
FRECUENCIA	26
EVIDENCIA 1	<p>“(…) He tenido que modificar esos objetivos que yo tenía a corto plazo, querer abarcar demasiado, abarcar muchos objetivos, por tu experiencia, por lo que has visto. Lo primero es tomarse tiempo para observar, escuchar, no querer hacer las cosas con demasiada prontitud sin tener en cuenta esa participación y colaboración de todo el equipo.</p> <p>Tomarse tiempo y, sobre todo, escuchar es importante. Por otra parte, en otros momentos, hay que mantener una actitud de ser flexible con criterio; si tienes los criterios claros, sabes qué va a ser lo más adecuado. Hay que mantenerse ahí, pero eso es difícil, aunque a veces resulta efectivo. Esa actitud de apertura, de apoyo, de colaboración, creo que eso es importante. Hay que estar ahí, tienes que hacer casi terapia.</p> <p>Por una parte dices “No tengo casi tiempo, pero esta persona necesita un poquito de escucha”. Somos personas.</p> <p>Las relaciones en los centros son un contacto muy intenso, de muchas horas, diario y con una responsabilidad y un compromiso tremendo que son esos niños del 0-3.</p> <p>Las familias dejan en tus manos su mejor tesoro, responsabilidad que tú sabes que tienes que hacer un esfuerzo para que ese niño se encuentre feliz, ofrecerle todas las posibilidades que estén a nuestro alcance para una evolución positiva, que ese niño es una presión que a veces es normal que desborde.</p> <p>Hay que hacer ese papel de escucha: “Yo me siento implicada”, “me gustaría apoyarte más”, “lo estás haciendo fenomenal”. En este trabajo hay que hacerlo.</p> <p>Estaban acostumbradas a otra cosa y en algunos momentos se han sentido, incluso, casi juzgadas. Yo intento transmitir, recibo la información que me dan y lo veo en directo, porque entro al aula. Corroboro lo que me están diciendo y lo veo: “Es verdad que tenéis unas ratios tremendas, espacios que son los mismos”. ¿Cómo lo estamos haciendo?: vamos a pensarlo.</p> <p>Eso, de inmediato, hace que ellas se sientan juzgadas. Ese trabajo me está costando mucho. Intento decirles “yo estoy con vosotras, me siento como vosotras y lo que quiero es que entre todas busquemos fórmulas de trabajo con esas condiciones: ¿cómo podemos trabajar, conseguir los objetivos que queremos con los niños, trabajar a gusto, disfrutar?</p> <p>A veces echamos de menos ese disfrute, vamos tan deprisa, apenas tenemos tiempo para comentarlo por los pasillos, en el desayuno, en la comida, anécdotas con los niños que disfrutamos. ¡Qué pena no tener más tiempo para compartir eso y prestarle más atención!</p> <p>”Está bien sacarlo a debate entre todas; a veces estamos en esa dinámica. Es difícil, tenemos esa presión y se sienten como juzgadas. Las trayectorias, sus experiencias...; se piensan que el director es un ente que está en el despacho, y no debe serlo. Tenemos que descartar esa visión”.</p>

TIEMPO	30308 - 34260
INFORMANTE	Directora 29
EVIDENCIA 2	<p>“(…) Un parte fundamental es que nosotras no lo creemos, partiendo que yo en mi caso me lo he creído tanto. En mi caso me lo he cuestionado tanto cuando he sido madre que lo he podido llegar a transmitir en muchos momentos personales, en las circunstancias que cada una hemos tenido.</p> <p>Aquí hemos pasado del símbolo del niño (se llama Hugo y no se llama seta) es un niño con voz, voto y con un estar y una presencia que hay que respetar. Hacer ese pasó, nosotras nos hemos formado, no lo hemos creído y lo hemos ido contando las cosas que hacíamos, no lo hemos ido imponiendo. Llevamos desde el 2007 trabajando y creyéndonos esto y estamos en el año 2017, son 10 años trabajando con personas formando un equipo con nosotras hay otras que han empezado más tarde, tenemos un núcleo que ha empezado a formarse con nosotras. Para que la gente vaya a los viajes y a las formaciones, no voy a negarlo, nosotras les hemos dado facilidades para ir a las formaciones, y a los viajes, para librar el viernes, en lugar de trabajar los claustros vamos a formaciones, nos hemos ido organizando dependiendo de la demanda.</p>
TIEMPO	2583 - 3197
INFORMANTE	Directora 5
INTERPRETACIÓN	<p>A veces nos olvidamos que los seres humanos, como seres sociales que somos, necesitamos sentir a las personas con las que nos relacionamos. Puede parecer obvio en la educación infantil, por esa condición de protección, cuidado y acogimiento. Al igual que defendemos una imagen de INFANCIA y unas buenas prácticas en educación infantil, deberíamos hacerlo con los adultos, compañeros/as de profesión. Como profesionales que desempeñamos una labor social, necesitamos cariño, atención, motivación. . . En el día a día, en una escuela con ratios elevadas, ritmos muy establecidos y marcados, el personal debe sentirse acompañado y respetado por todos y cada uno de los miembros del equipo docente y no docente.</p>

Tabla 118 - Cuidado del personal

SUBCATEGORIA N° 04. 09. 06. Desgaste profesional

DEFINICIÓN	El síndrome de Burnout, se basa en las dificultades que viven muchos docentes para desarrollar su tarea profesional educativa y ejercer en plenitud su liderazgo. Puede ser un agente de desgaste habitual que incide directamente en su estado de ánimo. Las consecuencias directas son el agotamiento emocional que se genera como resultado de una relación personal con los compañeros/as y con la población más vulnerable la INFANCIA.
FRECUENCIA	8
EVIDENCIA 1	<p>“ (...) El problema en los equipos donde hay conflictos serios, es de incompatibilidades entre momentos profesionales y personales, actos de rebeldía, donde realmente hay peligro por muchos aspectos. Es muy difícil y doloroso trabajar en un equipo así: un equipo de 13 personas, una persona amargada.</p> <p>Las personas que llegan que no tienen experiencia, no sé por qué tienden a posicionarse donde no hay motivación, donde hay cansancio. ¿Un miembro del equipo puede arrastrar al resto? Tienes dos alternativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vuelvo a la república independiente de mi aula. • Es supervivencia. Sobrevivo. <p>Tienes dos personas en el equipo que boicotean.</p> <p>”No se puede. Es un problema grave como dirección”.</p>
TIEMPO	28855 – 30230
INFORMANTE	Directora 25
EVIDENCIA 2	<p>“ (...) Luego hay gente que a lo mejor tú ya has hablado con ella y ese problema perdura en el tiempo. Pues hay poco que hacer. En la medida de lo posible, es que ese comportamiento no repercuta ni en tus familias, ni en tus niños, ni en el resto de compañeras. Yo he tenido compañeras que han empezado a trabajar en el 0-3 y ha pasado un año y te dicen: “es que no soy feliz en mi trabajo”. Lo valiente es, cuando te pasa esa circunstancia, decir: “me voy”. No tengo derecho a hacer infeliz ni a mis familias, ni a mis niños, ni a nadie. Es un paso muy valiente que no todo el mundo da. A mí me parece muy valiente. Y sobre todo ante un cambio de estructura como el que estamos teniendo ahora mismo con la Nueva Red Municipal del Ayuntamiento de Madrid. Es cuando más se notan esas actitudes en las educadoras; cuando te dicen: “entro o salgo, no me queda otra”. Yo creo que sí, es un paso muy importante para educadoras y educadores que digan este es mi momento”.</p>
TIEMPO	12495 - 13608
INFORMANTE	Directora 30
INTERPRETACIÓN	Lo valiente es tomar esa decisión como se recoge en la evidencia segunda, lo cobarde es mantenerse en el puesto.

Tabla 119 - Desgaste profesional

SUBCATEGORIA N°. 04. 06. 02. Desmotivación grupal

DEFINICIÓN	Como consecuencia de la categoría anterior encontramos en determinados equipos un sentimiento compartido de falta de motivación.
FRECUENCIA	3
EVIDENCIA 1	“(…) Cuando empezábamos, se oían más las risas desde el despacho en el momento de la comida; luego, es verdad que entrabas y había más tristeza, se hablaba menos... No sé cuáles son los motivos”.
TIEMPO	6836 - 7077
INFORMANTE	Directora 16
EVIDENCIA 2	“(…) cuando empezamos el curso preguntamos al personal qué formación quieren hacer, qué les gustaría trabajar en las aulas, para que se sientan parte implicada de la escuela. Y nos dicen los temas que quieren trabajar. Muchos de ellos se llevan a cabo. No sé qué es lo que falla. Es algo muy general. Lo hablamos con otras compañeras: “A ver si somos nosotras que no les motivamos”, y te dicen que es igual. No sabemos. No sé qué es. No sé si falta información. Es algo que nos planteamos todos los años: ver cómo ilusionamos al personal”.
TIEMPO	6777 - 8048
INFORMANTE	Directora 17
INTERPRETACIÓN	Cuando nos encontramos con equipos educativos desmotivados se deben tomar medidas urgentes y abordar la situación tan pronto como sea posible. Siendo nuestro principal interés el niño, tenemos que garantizar el cuidado de nuestro personal. La capacidad de los profesores para ser resilientes en circunstancias adversas y mantener lo que llamamos «resiliencia cotidiana» está influida por y asociada con su funcionamiento psicológico, emocional, comportamental y cognitivo (académica o profesionalmente) dentro de una gama de entornos personales, relacionales y organizacionales. No es, por tanto, una cualidad innata y fija, sino algo que los entornos sociales, culturales e intelectuales en los que los profesores viven y trabajan, moldean y cultivan.

Tabla 120 - Desmotivación grupal



BLOQUE IV

1. Discusión

El Equipo Directivo sigue siendo un objeto de estudio poco frecuente en nuestro país, encontrándose un reducido número de investigaciones en Teseo. Como ha quedado registrado en diferentes momentos a lo largo del presente estudio, no existen investigaciones que aborden la dirección escolar desde un liderazgo compartido en centros que desarrollan el primer ciclo de educación infantil. Este apartado de discusión nos permite hacer inferencias partiendo de los datos obtenidos en el presente estudio, a partir de las más de cuarenta entrevistas biográfico-narrativas realizadas principalmente a los equipos directivos de los centros educativos, contrastándolos con los estudios e investigaciones realizados por otros autores. Para ello, seguiremos la estructura que ha dado coherencia a todo el trabajo de investigación realizado, partiendo en primer lugar del objetivo general recogido en el apartado Estado de la Cuestión:

Identificar las necesidades que permitan alcanzar una cultura de escuela comunitaria, democrática y participativa basada en el liderazgo compartido en los centros de primer ciclo de educación infantil.

SECCIÓN I

Partimos de la pregunta de investigación y el objetivo planteado para la sección I en el apartado estado de la cuestión:

Pregunta de investigación: ¿Qué tipos de apoyos reciben las escuelas infantiles de gestión directa e indirecta por parte de la administración educativa?

Objetivo específico: Describir la participación de la ciudadanía/administración educativa en la gestión escolar, esencial para el funcionamiento democrático de los centros.

La primera sección recoge, desde un enfoque macropolítico, la importancia de contar con la colaboración, participación e implicación de la administración educativa para generar el cambio. Pero son diversas las fuentes detectadas que

refuerzan la idea que persigue nuestro campo de estudio: «el cambio se produce de dentro hacia fuera y no de fuera hacia dentro».

Coincidimos con la afirmación recogida por Rojas: «Lo que posibilitará el cambio no será lo que ocurra fuera de la escuela, en las casas o en las calles. Tampoco será la acción de las autoridades. Lo que posibilitará el cambio será la mirada nueva con que los docentes encaren su trabajo, pues esa mirada nueva les hará organizarse, relacionarse y actuar de manera diferente. Y esa manera diferente de organizarse, relacionarse y actuar traerá frutos nuevos. El cambio se habrá iniciado desde dentro, desde el corazón de las escuelas. Y sus impulsores serán los/las directivos/as líderes». Rojas & Gaspar(2006, pág. 39).

Y con Fullan: «Somos conscientes de cómo la cultura escolar (en particular la cultura del individualismo) es un factor resistente al cambio educativo, pero también que sin el cambio cultural (del Centro escolar como unidad básica del cambio) este no ocurrirá (i. e. no se institucionalizará). El cambio, para que no quede en maquillaje cosmético, debe generarse desde dentro, más que por mandato externo; y proponerse capacitar al centro para desarrollar su propia cultura innovadora y desarrollo profesional (Holmes Group, 1990), implicando al profesorado en un análisis reflexivo permanente en contextos de colaboración». Fullan (1992, págs. 97-112).

Los datos obtenidos en el presente estudio nos muestran que existe un deterioro a lo largo del tiempo con respecto a épocas anteriores, donde la implicación y la participación de toda la comunidad educativa quedaba patente en cada una de las acciones desarrolladas que daban vida a la escuela infantil . Eran los miembros de los equipos educativos quienes hacían un llamamiento a la administración educativa para defender una mejora de las condiciones laborales.

Así queda recogido en las evidencias de aquellas directoras que llevan décadas en la dirección y que manifiestan abiertamente un notable descenso de la participación e implicación del profesorado.

Otro aspecto que queda recogido en los datos y del que no se han encontrado estudios previos es el relacionado con los concursos de adjudicación que cada cuatro o cinco años remueve toda la vida de la escuela. El personal queda subrogado por otra empresa y/o cooperativa, pero cuando se pierde una escuela se diluyen su proyecto y acción formativos por parte de todos los miembros que conforman la comunidad educativa.

SECCIÓN II

Necesitamos descender a nivel de microsistema para conocer cuáles son los factores que frenan el avance de los equipos educativos.

Para esta segunda sección se planteaba la siguiente cuestión y objetivo:

Pregunta de investigación: ¿Existe un liderazgo compartido en centros de primer ciclo de educación infantil?

Objetivo específico: Identificar los rasgos para desarrollar una cultura colaborativa escolar, donde sea posible delegar responsabilidades entre todos los miembros del equipo.

En primer lugar, se aborda un acercamiento hacia los diferentes tipos de liderazgo, coincidiendo con Gordó i Aubanell (2010, pág. 125) en el siguiente pronóstico: «El futuro próximo comportará que los centros educativos sean liderados, de manera colaborativa y coordinada, gracias a redes funcionales de apoyo y estimulación mutua al servicio de la innovación. En estos escenarios el liderazgo ya no podrá ejercerse de forma única».

Entendiendo el liderazgo compartido como señalan Harris & Chapman (2002)

Una cultura que necesita del compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa, aprovechando los conocimientos, actitudes y habilidades de cada uno. Un liderazgo compartido, cuyo principal objetivo es evitar que recaiga toda la responsabilidad sobre uno o dos miembros del equipo, evitar ocupar una posición formal en la cumbre de la pirámide. Siendo necesario crear un escenario de relaciones fluidas, constantes, democráticas, participativas,

que generen reflexión desde la crítica constructiva en relación a nuestra labor diaria. (págs. 10-13).

Por un lado, nuestros datos ponen de manifiesto que la delegación de responsabilidades se lleva a cabo con dos o tres miembros que pertenecen a la cooperativa o que ostentan el cargo de coordinación o administración. Lo que conlleva una estructura jerárquica, que hace que en equipos tan reducidos la comunicación y relación quede delimitada por niveles.

Y por otro lado, encontramos que la mayor parte de la responsabilidad recae en una única figura: generalmente la persona que desarrolla la labor de dirección. Por este motivo, se presentan evidencias claras de crear estructuras jerárquicas frente a horizontales.

SECCIÓN III

En la presente sección se parte de la siguiente pregunta de investigación y objetivo:

Pregunta de investigación: ¿Qué procesos de selección, formación y seguimiento se llevan a cabo ante la incorporación de personal docente en el centro?

Objetivo específico: Describir los principios que rigen el acceso, seguimiento y formación del personal docente en escuelas infantiles.

Seguimos descendiendo vinculándola en cierta manera con la sección anterior en lo que respecta al proceso de acceso, selección y formación de la figura directiva, destacando, por un lado, las desigualdades detectadas con respecto al acceso por parte de las escuelas gestionadas por cooperativas, donde únicamente tienen posibilidad de ostentar el cargo de dirección aquellos miembros que pertenecen a la cooperativa en calidad de socio/a. Por lo tanto, no partimos de una igualdad de oportunidades entre socios y no socios.

Por otro lado, lo unimos a la falta de preparación de los directivos. Pocos fueron los equipos directivos entrevistados que contaban con una formación específica inicial, como quedo recogido en los datos de perfil; una formación que pudiera habilitar u ofrecer determinados conocimientos y herramientas necesarias

para liderar equipos. No se considera este tipo de formaciones como un requisito para poder acceder al puesto de dirección de centros educativos de primer ciclo de educación infantil. Resulta muy interesante, en relación con lo expuesto, la aportación que realiza Barnes (1997) comparando la forma tan diferente de crear un atleta de éxito y un líder: «En el mundo del deporte, cuando se descubre a un atleta potencial se le entrena, se invierte mucho dinero en su preparación y se le proporcionan medios para su mantenimiento. Al principio, la participación en competiciones no tiene por objeto ganar medallas, sino adquirir destrezas, aprender estrategias, medir sus propias capacidades. En el mundo de las organizaciones, la gerencia localiza al talento que promete sacar adelante resultados de éxito y, sin preparación previa, lo arroja a ejecutar tareas difíciles, da un paso atrás y espera a ver qué sucede. Los pocos supervivientes que no se queman deben tener verdadera madera de líderes, además de ser unos cínicos». (pág. 125).

Uniendo ambos aspectos, destacamos la investigación realizada por (López Belmonte, 2017), donde pone de manifiesto que los «socios de cooperativas son auténticos líderes de la entidad a la que pertenecen, pero presentan ciertas carencias formativas a nivel empresarial, a las cuales no ponen remedio mediante formación complementaria, centrandó ésta en otros ámbitos del conocimiento. En cuanto al colectivo de estudiantes de Magisterio, se ha demostrado que confían en el Cooperativismo como modelo de inversión económica, basado en el liderazgo, para obtener y liderar un puesto laboral que permita desarrollar la vocación docente en estos tiempos tan complicados».

Y por último, señalar de esta sección el rol burócrata o gestor que encontramos en la mayoría de los directivos entrevistados, donde ponen de manifiesto que la mayor parte de su jornada laboral se destina a solventar la ingente cantidad de trámites burocráticos para dar respuesta a las demandas de la administración, quedando relegado el papel de la dirección pedagógica. Coincidimos con los siguientes autores:

En primer lugar, Camarero (2015, pág. 271) donde recoge la siguiente conclusión: «El principal componente para un buen desempeño del cargo y una buena dirección, según los directores, es la gestión. Esto nos evidencia la visión de la dirección escolar entendida como gestora del centro educativo (parte más administrativa y burocrática). De hecho, el modelo basado en la gestión es el que casi la mitad de los directores reconoce tener».

En segundo lugar, Bennett, Wise, Woods, & Harvey (2003) quienes mantienen que: «Esta visión de liderazgo conlleva una revisión del papel que ejercen los equipos directivos de los centros educativos, que en lugar de ser un mero gestor burocrático pasa a ser agente de cambio que aprovecha las competencias de los miembros de la comunidad educativa en torno a una misión común. Este ejercicio de dirección como liderazgo se ve como una práctica distribuida, más democrática, dispersada en el conjunto de la organización, en lugar de ser algo exclusivo de los líderes formales (equipo directivo)». (págs. 10).

En tercer lugar, Harris (2012, pág. 15): «La capacidad de cambio de una escuela dependerá no de una cúspide en un modelo burocrático agotado, sino de que el liderazgo de la dirección se diluya, de modo que como cualidad de la organización genere el liderazgo múltiple de los miembros y grupos».

Por último, coincidimos en el siguiente planteamiento que recoge Murillo Torrecilla (2006, págs. 12-24) sobre la importancia de revisar los modelos de dirección actuales: «Porque sólo se conseguirán escuelas de más calidad y más equitativas si los directivos se comprometen en la tarea de transformar la cultura de la escuela, transformación que pasa inevitablemente por una reformulación profunda del modelo de dirección».

Con respecto a la importancia de la selección, formación y seguimiento del personal docente, es interesante recabar la siguiente información que nos aportan los datos recogidos en este aspecto:

En relación a la formación, destacamos, por un lado, las evidencias que hacen referencia a la necesidad de poner a disposición del equipo educativo las

herramientas necesarias para que puedan adaptarse al proyecto que ha sido elaborado por otras personas. También hemos podido detectar las posibles consecuencias y repercusiones que se obtienen ante la imposición de introducir nuevos métodos pedagógicos sin contar con la formación y el acompañamiento de los miembros que conforman el equipo, siendo los sujetos responsables de implementar dichas propuestas.

Por otro lado, las evidencias recogen la falta de espacios y tiempos para compartir, reflexionar, analizar y dialogar la práctica educativa, lo que permitiría escoger aquella formación que parte de los intereses y necesidades del equipo.

Por lo tanto, coincidimos con los siguientes autores en la importancia de promover formaciones dirigidas a los equipos que recojan las necesidades e intereses de los miembros que conforman el equipo educativo.

Andreas Schleicher, director de educación de la OCDE, en una entrevista realizada a un periódico nacional, destaca varios aspectos señalados anteriormente y añade la importancia de la formación permanente del profesorado: «Los profesores enseñan planes de estudios, pero no son dueños de su práctica, no tienen tiempo de estar con los compañeros, no pueden participar en las decisiones del centro... Es como si trabajasen en una fábrica, en una cadena de producción. Lo que tienen que ser es trabajadores que conozcan su trabajo, que sean dueños de su carrera. Hablamos mucho de la educación permanente, pero los alumnos no van a estar siempre formándose si ven que sus profesores no lo hacen». Silió (2018, pág. 1).

Albertín Lasaosa y Zufiaurre Goikoetxea (2006) nos hablan de la importancia de enfocar la formación como práctica de innovación pedagógica: «Gestionar mediante un equipo de trabajo la formación permite redefinir los cursos de formación y que estos permitan la investigación e innovación creativa en las escuelas, generando propuestas que construyan un proyecto pedagógico vivo y en común; internalizar su gestión permite la escucha de las demandas y necesidades de las propias escuelas infantiles y todos sus participantes: directoras, maestros y maestras, niños y niñas, familias, personal no docente... Esto es posible enfocando

la formación como práctica de innovación pedagógica mediante grupos de trabajo, realizando “investigación-acción” y “seguimiento en escuela” de las propuestas, encaminadas a transformar su realidad». (pág. 32).

A su vez, Imbernón, (2007, pág. 25) en su crítica a los programas formativos dirigidos al profesorado en formato receta, dice: «han dejado de tener sentido en favor de una consideración de las situaciones a las que hacemos frente en la práctica como únicas, contextualizadas y fruto de un conjunto de relaciones específicas que sólo se dan en ese contexto».

En las evidencias puede apreciarse aquellos aspectos que predominan para cubrir el puesto de personal laboral docente de primer ciclo de educación infantil, valorando aquellos rasgos más vinculados a lo emocional frente a la obtención de títulos o reconocimientos académicos.

También queda reflejado que no siempre toda la elección del personal queda a criterio del director/a; muchas empresas que gestionan escuelas infantiles cuentan con su departamento de recursos humanos desde donde se procede a seleccionar a los futuros candidatos sin conocer la vida de las escuelas.

SECCIÓN IV

Con respecto a la sección IV, planteamos la siguiente pregunta de investigación y objetivo específico:

Pregunta de investigación: ¿Existen proyectos y espacios educativos compartidos en los centros de educación infantil?

Objetivo específico: Detectar los elementos necesarios para diseñar, ejecutar y realizar un seguimiento de proyectos educativos compartido.

Para dar respuesta a esta pregunta de investigación, antes es necesario tener en cuenta un aspecto importante que puede ser considerado como uno de los más influyentes para construir una cultura colaborativa: el aislamiento del profesor en su aula y la falta de proyectos compartidos.

Son cada vez más evidentes las manifestaciones sobre el aislamiento del maestro/a en el aula, y diversas las fuentes encontradas que ponen en evidencia esta herencia educativa, tal queda recogido en nuestros resultados, tanto en lo que respecta a los muros arquitectónicos, como a los emocionales.

De acuerdo con lo que nos dice Álvarez, (2010, pág. 283). «Los profesores trabajan siempre en forma de archipiélago, cada uno en el espacio aislado de su aula o laboratorio lejos de la mirada de sus colegas y directivos. Este trabajo solitario necesita estructuras ágiles y flexibles que les faciliten la reflexión y la toma de decisiones compartidas en diferentes ámbitos según las necesidades del alumnado y del propio docente».

Según Fullan & Hargreaves (2000), señalan que: «La cultura del aislamiento, o más bien la no participación institucional, acaba introduciéndose en la rutina, provocando el desencanto y la desilusión en la pasión por lo que se hace y favoreciendo un tipo de sociedad egoísta, insolidaria y competitiva en la que el profesorado acaba penetrando y, consiguientemente, transmitiendo. El compartir con otros dudas, contradicciones, problemas, éxitos y fracasos es importante en la formación de los docentes y en su desarrollo personal y profesional». (pág. 12).

Como afirma Crawford, (2005, págs. 213-215), «los directivos facilitan e impulsan el desarrollo profesional, creando una visión compartida de la escuela. Esta visión supone romper con el aislamiento y el individualismo de las prácticas docentes, apoyando que la comunidad se mueva en torno a dicha visión».

Estos aspectos los abordaremos a lo largo del presente estudio, al considerarse factores necesarios para alcanzar un liderazgo compartido en los centros de educación infantil.

Con respecto a los proyectos compartidos, las evidencias nos muestran la falta de participación en la elaboración del proyecto educativo por parte del equipo docente de la escuela, lo que provoca consecuencias como la desconexión con el proyecto, el no sentir reconocida su labor profesional como educadora y/o maestra.

Las evidencias muestran las experiencias de directoras de escuelas de gestión directa que narran cómo se recogieron las líneas del proyecto y cómo, posteriormente, este se ha ido enriqueciendo con las aportaciones de todos los miembros del equipo. Un proyecto educativo permite que las personas que se van a ir incorporando al centro puedan conocer la vida de la escuela. Únicamente nos habla de la importancia de la figura del mentor en los centros una de las directoras entrevistadas. A su vez, encontramos un dato significativo en las escuelas infantiles de gestión indirecta: que cada cuatro años salen a concurso público, lo que conlleva que el personal subrogado tenga que adaptarse a las propuestas generadas en el nuevo proyecto.

Coincidimos con Rubiol Capdevila, (2007, pág. 118) respecto a la elaboración del proyecto educativo por parte de los miembros del equipo educativo, cuando dice: «El mismo proceso de elaboración será una herramienta de transformación organizacional potente, y tendremos una identidad estratégica. No se trata de poseer la mejor o la definitiva sino que, precisamente, lo más importante es tener una. Sin estrategia, no hay camino; sin camino, cualquier proyecto será estéril».

SECCIÓN V

Por último, damos respuesta a la pregunta de investigación planteada en el apartado estado de la cuestión: ¿cómo son las relaciones entre los miembros de los equipos educativos?, junto al objetivo Parte V: Reconocer la carencia de habilidades interpersonales, como el manejo de conflictos y la resolución creativa de problemas.

Para dar respuesta a esta pregunta y teniendo en cuenta los resultados obtenidos, debemos descender al lado más personal, más humano, del que debe partir toda la necesidad de cambio en un centro de educación infantil.

Los testimonios de las directoras presentan las dificultades que encuentran en los equipos para crear relaciones fluidas, constantes, democráticas, participativas y que generen reflexión desde la crítica constructiva en relación a su práctica educativa. Coincidimos por tanto con la aportación de Bryk & Schneider

(2002, págs. 40-45) cuando dice: «la organización social de la escuela, cuando se caracteriza por tener relaciones de apoyo, de confianza y amistosas entre colegas y entre los diferentes agentes de la comunidad, fomenta la capacidad colectiva de los profesores, su compromiso y eficacia».

Las evidencias recogen la necesidad de generar y crear relaciones que permitan la escucha, el respeto y la confianza entre los diferentes miembros que conforman el equipo educativo de un centro, al igual que manifiestan las personas entrevistadas que la figura de dirección cuenta con una perspectiva que le permite observar y conocer posibles focos de conflicto. Coincide con la visión de Álvarez (2010): «Es responsabilidad ética del liderazgo velar por el buen clima de la organización y crear las condiciones de bienestar para que la gente trabaje a gusto, motivada por el logro. El hacer la "vista de gorda" frente a los irresponsables que con su actitud destruyen el trabajo de los equipos es más cómodo que enfrentarse personalmente y tomar medidas correctivas, pero también es menos ético, porque el dirigente que se inhibe convalida con su actitud la conducta irresponsable y da un pésimo ejemplo de convivencia con la irresponsabilidad». (pág. 39).

Los datos arrojan otro aspecto importante como es la mala praxis o los posibles casos de *mobbing* laboral que suceden en las escuelas, como señalan Sierra y otros (2012): «Un sistema cultural tóxico, que niega la importancia que tiene para el desarrollo la conexión con lo demás, es perjudicial, y lo es de dos maneras que están interrelacionadas entre sí: por un lado, devalúa nuestra necesidad de los demás y de nuestra habilidad para dirigirnos a ellos en busca de apoyo en momentos de sufrimiento; por el otro lado, supone un reto para nuestra capacidad para conformar una construcción de relaciones de apoyo y resiliencia». (pág. 74).

Álvarez (2010) coincide una vez más con nuestros resultados: «Todos sabemos que el 80% de la gente es cumplidora, respetuosa con los planteamientos institucionales y con las normas. La mayor parte de la gente quiere hacer bien su trabajo y obtener los resultados que se esperan de ellos y, sobre todo, no quiere tener problemas de carácter personal ni con los compañeros ni con sus jefes. Esto

nos lleva a la conclusión de que, cuando en una organización existen conflictos serios que dificultan el proceso normal de la productividad, es porque una minoría, a veces un solo individuo, bloquea el trabajo de los demás con su comportamiento indeseable y dificulta el desarrollo normal de la actividad del equipo, que se siente incapaz ante la prepotencia incontrolada».

Por último, cerramos este apartado ante la necesidad detectada en los resultados obtenidos que manifiestan la importancia de reconocer y valorar la labor que desempeñan las educadoras y maestras en el primer ciclo de educación infantil. Lortie (1975, pág. 120) denominó «“compensaciones psicológicas de la docencia” a los placeres y satisfacciones de preocuparse y trabajar con y por los niños», las cuales son decisivas para mantener un sentimiento de valía de la labor docente.

A su vez, Fullan & Hargreaves, (1996, pág. 59), aportan valor a la figura del docente cuando señalan que «cada profesor es una persona con historia, sentimientos, percepciones, posibilidades y limitaciones. Los educadores llegan a ser lo que son no solo por hábito; la docencia está ligada con su vida, su biografía, los años de experiencia, el género..., con el tipo de persona que cada uno ha llegado a ser».

2. Conclusiones

A continuación, se exponen las conclusiones derivadas del estado de la cuestión y del proceso de investigación. Toda la información registrada nos ha permitido conocer cuáles son las necesidades existentes en la actualidad, teniendo en cuenta el recorrido histórico de muchas escuelas. Seguimos la estructura planteada, a lo largo del presente estudio:

SECCIÓN I

Necesidad de reconocimiento por parte de la administración

Como queda de manifiesto en los testimonios de los entrevistados, se puede apreciar un reconocimiento por parte de los profesionales de la educación infantil

ante una mejora en la actual Red Municipal de Escuelas Infantiles de Madrid. Mientras, que por otro lado, detectamos una demanda y un abandono por parte de la Red Pública de la Comunidad de Madrid para que esta etapa, con identidad propia, adopte una serie de medidas que permitan obtener el reconocimiento y visibilidad que merece dentro del sistema educativo:

- Mejorar las condiciones laborales de las/os trabajadoras/es de las escuelas infantiles, tanto en el personal docente como en el no docente. La mayor parte de los profesionales que desarrollan su labor en el primer ciclo cuenta con la titulación de Magisterio. Las escuelas infantiles quedan despobladas debido a la emigración de maestras hacia centros educativos de educación infantil y primaria, buscando una mejora considerable respecto a sus condiciones laborales, como salario, periodo de vacaciones, jornadas más reducidas, disponer de más horas dentro de su jornada laboral para el diseño y preparación del trabajo de aula...
- Revisar las leyes educativas para que sean ajustadas a las necesidades reales de las criaturas, poniendo el foco en la importancia del primer ciclo dentro del sistema educativo, igualándolo en reconocimiento al resto de etapas.
- Promover unas prácticas y una concepción de la infancia basada en el respeto y la validación de las niñas y niños como personas acreedoras de todo derecho y con necesidades.
- Eliminar el término obsoleto e inadecuado «guardería» para referirse a las escuelas infantiles, especialmente en las administraciones y organismos oficiales y medios de comunicación.
- Empoderar a los docentes del ciclo 0-3, promoviendo una actitud de diálogo con todos los miembros de la sociedad.
- Investigar sobre otros procesos de adjudicación de Escuelas Infantiles.
- Instaurar mejoras en el seguimiento y control por parte de la administración educativa de la puesta en práctica del proyecto educativo.

- Realizar un seguimiento exhaustivo en relación al papel del educador/a, valorando el perfil profesional y emocional de los docentes que desarrollan su labor en el primer ciclo de educación infantil.
- Implicar a las familias en la mejora de la calidad educativa y las condiciones en el ciclo 0-3.

SECCIÓN II

Las evidencias recogidas ponen de manifiesto que la falta de una figura dentro del equipo de una escuela que pueda desarrollar las labores puramente administrativas y burocráticas hace que la mayoría de los equipos directivos entrevistados expresen que una gran parte de su jornada laboral está dirigida a solventar tramites de tipo administrativo, restando tiempo de dedicación a las labores más pedagógicas y más propias de la dirección de un centro. Por lo tanto, detectamos la siguiente necesidad:

Necesidad de fomentar un liderazgo compartido en los centros de educación infantil.

Ir introduciendo progresivamente una cultura colaborativa que pueda romper con el personalismo e individualismo pedagógico del personal docente y no docente y la necesidad de reemplazar la idea de una profesión subsidiaria donde otros dictaminan lo que hay que hacer, diseñando nuevas estructuras organizativas que permitan:

- Promover momentos de encuentro, de diálogo y de reflexión, que posibiliten a los docentes compartir sus necesidades a través de la comunicación verbal y no verbal e identificando, reconociendo y comprendiendo su lenguaje.
- Compartir procesos metodológicos, teniendo en cuenta que no necesariamente la colaboración comporta consenso de estar de acuerdo con todo.

- Potenciar la autoestima colectiva ante los problemas que van surgiendo a lo largo de la vida de un centro.

SECCIÓN III

Necesidad de revisar el acceso y el seguimiento del personal docente

Como puede apreciarse, tanto en la fundamentación teórica como en los resultados, los procesos de selección quedan relegados a la elección y opción en base a los recursos e intereses de cada centro. Por un lado, encontramos que el acceso al puesto directivo en escuelas de gestión indirecta queda abierto a lo recogido en los pliegos de condiciones de los concursos de licitación de escuelas infantiles. En las escuelas infantiles pertenecientes a la Red Municipal del Ayuntamiento de Madrid, el requisito es disponer de tres años de experiencia como maestra y en las escuelas infantiles pertenecientes a la Red Pública de la Comunidad de Madrid un año de experiencia como maestra. Por otro lado, el acceso al puesto de dirección queda subordinado a la condición de socio perteneciente a una cooperativa y en el caso de las empresas, la mayoría disponen de un departamento de recursos humanos, cuyo proceso de selección se lleva a cabo por una persona ajena al centro y sin contar con la colaboración de la dirección del centro.

Por ello, se hace evidente que la importancia de poseer una adecuada cualificación para poder optar al puesto de dirección y entre todos los miembros delimitar el perfil del personal docente.

Se observa también un abandono de instrumentos de recogida de información en relación a la práctica educativa del personal docente de una manera constante y procesual. Pudiendo otorgar valor al desempeño de buenas prácticas en educación infantil, los instrumentos de evaluación deben ajustarse a unos principios pedagógicos y dar respuesta a un decálogo de buenas prácticas diseñado por toda la comunidad educativa.

SECCIÓN IV

Necesidad de una reconversión profesional

Los equipos docentes y no docentes necesitan conjuntamente participar en procesos de innovación y formación unidos a proyectos globales de la institución educativa para asumir un mayor protagonismo en su trabajo, teniendo muy presente que la formación colaborativa surge:

- De un proceso que lleva tiempo y requiere un considerable esfuerzo.
- De la necesidad individual de cada miembro del equipo, desde su realidad, desde su cotidianidad. No se trata de dar recetas; lo que en algunos centros puede funcionar, no es garantía de que funcione en otros.
- De ejercer como un espejo de la realidad educativa de los centros de educación infantil, donde la mayor parte de las veces se sienten poco escuchados, valorados por sus compañeros/as, equipos directivos, familias y sociedad en general.
- De la escucha activa, sincera y constructiva de lo que necesita cada miembro.

Todo esto es necesario para poder alcanzar el objetivo específico señalado: Detectar los elementos necesarios para diseñar, ejecutar y realizar un seguimiento de proyectos educativos compartidos.

Necesidad de crear proyectos educativos compartidos

Diseñar el proyecto educativo de centro en colaboración con todos los miembros que conforman la comunidad educativa, lo que va a permitir que surjan posibles sinergias entre todos/as y hacerles sentirse parte de ese proyecto. Resulta fundamental, para una organización educativa, el aprendizaje que se produce entre todos sus miembros cuando se afronta la tarea de elaborar de forma conjunta un proyecto común

- que parta de la misma imagen de infancia y sea alcanzable por todos/as,

- que sea consolidado. Cada escuela siente la necesidad de DEFINIR su proyecto, partiendo de las necesidades e intereses de las personas que lo habitan: niños/as, espacios, familias...

Necesidad de romper los muros de las aulas

Para promover el cambio en educación, es necesario deshacer una herencia educativa individualista y construir una nueva cultura en la que todos y cada uno de los miembros de la comunidad se sientan responsables del centro en su conjunto, de su organización y funcionamiento, y de sus resultados.

Para ello, se hace necesario abrir las aulas y vincularlas entre sí, en búsqueda de una excelencia educativa, no sólo para fortalecer la creación de un proyecto compartido, sino que también permite generar un ambiente que fomente la comunicación, participación e implicación del profesorado.

Construir espacios de aprendizaje compartidos es lo más próximo a un trabajo en equipo por diversas razones:

- Los adultos necesitan comunicarse con otros adultos.
- Generar momentos de ocio y distensión entre los miembros del equipo. Estos momentos favorecen las relaciones; salir de nuestro espacio y jornada laboral nos hace sentir más liberados.
- Somos seres creativos, sociables, sensibles, comunicativos...; por lo tanto, se hace imprescindible crear espacios y tiempos que nos permitan aunar criterios, acercar miradas...

SECCIÓN V

Necesidad del cuidado del profesional

No podemos permitir que haya educadoras que puedan encontrarse en sus centros en un continuo estado de soledad, abandono, de no sentirse valoradas, cuando la mayoría de estas situaciones vienen generadas por personas que presentan comportamientos tóxicos. Es importante escuchar, sentir, la necesidad

de muchas profesionales que callan, que resisten su malestar por miedo a posibles represalias.

Descuidar al profesional de la educación infantil puede conllevar unas malas prácticas hacia la infancia. Nos encontramos ante una población muy vulnerable que está expuesta a una estrecha relación estable y continúa durante más de 4 horas diarias con su educadora o persona de referencia en el centro.

Concluimos con la siguiente premisa que es lo que despertó en el investigador iniciar esta tesis doctoral: **si no cuidamos a nuestros docentes, ponemos en riesgo el cuidado y la protección de los derechos de la infancia. Si queremos mejorar la enseñanza, debemos revisar las culturas y comunidades de las que forma parte. Promoviendo la creación de una cultura colaborativa es posible crear un Centro de Cultura por y para la Infancia.**

LIMITACIONES

Ha sido una experiencia maravillosa el poder desarrollar esta investigación. La recogida de datos ha sido un proceso muy sencillo, gracias a la predisposición de todos los participantes. Cabe destacar que ha predominado un factor importante que es lo que ha hecho posible la obtención de resultados de una manera eficaz, natural y sencilla: la mayoría de las profesionales estaban ávidas de poder compartir su experiencia personal y profesional, así como, en cierto modo, reivindicar la situación en la que se encuentran los centros educativos de primer ciclo de educación infantil en nuestra comunidad. El principal obstáculo que hemos encontrado ha sido señalado al principio del estudio: la falta de documentación narrativa, histórica, pedagógica, política, de lo acontecido en el primer ciclo durante las últimas décadas; la falta de bibliografía en torno al liderazgo compartido en centros de educación infantil, ya que su estructura organizativa es muy diferente a la que se da en un centro educativo que alberga la mayoría de las etapas obligatorias en nuestro país.

Somos conscientes de que existen numerosas experiencias de gran éxito que confirman que cuando la comunidad escolar está presente en la ejecución y seguimiento de los proyectos educativos, éstos son más eficaces y productivos, aumentan los recursos, se consigue mayor participación por parte de las autoridades. Entonces, ¿por qué no se logra en todos? Habría que analizar con detalle cada centro para así conocer su causa.

PROSPECTIVA

La presente investigación ha llevado a cabo un análisis descriptivo-narrativo de la realidad de los centros de educación infantil desde la mirada de sus equipos directivos. Los resultados obtenidos permiten abrir nuevas vías de investigación desde diferentes campos de estudio como la Antropología, Sociología, Psicología, Pedagogía, etc.

En particular, nuestra propia investigación ha arrojado datos que marcan nuevos caminos a recorrer. Cada dificultad que se presenta es un reto que plantea nuevas posibilidades y se convierte en prospectiva.

3. Modelo Curso

A modo de ejemplo, presentamos una propuesta formativa que ha sido realizada por un grupo de expertos. Maestras, psicólogos y pedagogas con una amplia experiencia en la dirección de centros educativos han diseñado esta propuesta formativa dirigida a generar el cambio en centros educativos de primer ciclo de educación infantil.

El diseño del presente programa formativo parte de las necesidades recogidas a partir de los resultados obtenidos en el proceso de investigación:

- Necesidad de reconocimiento por parte de la administración
- Necesidad de fomentar un liderazgo compartido en los centros de educación infantil
- Necesidad de crear equipo
- Necesidad de revisar el acceso y el seguimiento del personal docente

- Necesidad de una reconversión profesional
- Necesidad de crear proyectos educativos compartidos
- Necesidad del cuidado del profesional

Es un programa dirigido al primer ciclo de educación infantil, las evidencias recogidas nos han permitido identificar y detectar aquellos ejes vertebradores para un liderazgo compartido, educativo, crítico y transformador de los centros que imparten este ciclo.

¿CÓMO ACOMPAÑAR EN UN PROCESO DE CAMBIO COMPARTIDO? CONOCER y RE-CONSTRUIR

Objetivos:

- Acompañar al equipo en un proceso de cambio compartido.
- Conocer el contexto del centro en cada una de sus dimensiones. Reflexionar juntos sobre sus puntos fuertes y sus áreas de mejora.
- Tomar conciencia de equipo, alcanzar decisiones de forma compartida sobre las prioridades del centro.
- Analizar las dinámicas de trabajo, las soluciones intentadas con anterioridad ante los retos cotidianos y su grado de eficacia.
- Presentar las herramientas necesarias para recoger información, reflexionar sobre ella y llegar a acuerdos de forma compartida.
- Atender a las necesidades de cada una de las personas que componen el equipo como los protagonistas del cambio.

Contenidos:

- Modelo de liderazgo.
- Innovación incremental.

- Ventajas de realizar un proceso de cambio compartido.
- Definición del trabajo en equipo del profesorado. Algunos consejos prácticos.
- Elaboración de un proyecto, definición de objetivos e indicadores de evaluación.
- Modelo de plan de actuación. Su diseño y puesto en marcha.

Metodología de trabajo:

- Presentación de contenidos.
- Realización de cuestionarios y reflexión sobre los resultados.
- Momentos de trabajo en equipo: reflexión individual + reflexión grupal.
- Entrevistas individuales

Producto final:

Fase I – Conocemos nuestra realidad:

- informe sobre las características del centro, sus puntos fuertes y sus áreas de mejora.
- Imagen de infancia acordado por los profesionales del centro y que será la guía que deberá orientar el proyecto.
- Valores y principios de la organización.

Fase II – Pensamos juntos qué queremos cambiar:

- Informe que recoja los retos más urgentes de la organización.
- Dinámicas de trabajo adquiridas que favorecen y dificultan el trabajo en equipo. Nuestras propuestas.

Fase III – Pensamos juntos cómo cambiar nuestra realidad:

- Definición de objetivos.
- Plan de actuación.

- Informe sobre los problemas detectados, en cuanto a relaciones o situaciones personales, que puedan dificultar la implementación del proyecto.

Herramientas:

Tabla de doble entrada que contenga ítems relacionados con el PEC de cada centro y que contenga información sobre:

- Imagen de infancia.
- Aspectos generales de la organización del centro.
- Valores y principios de la organización.
- De cada ítem anotarán:
 - A izquierda: porcentaje del nivel de logro.
 - A la derecha: grado de importancia que le concede.
 - Perfiles de liderazgo.
 - Soluciones intentadas.

Otras posibilidades:

- Realizar un nuevo PEC o modificar el anterior.
- Asesoramiento en el proceso de implantación.
- Asesoramiento en la evaluación del proceso.

Fase I. Diagnóstico

DIAGNÓSTICO		
Sesión Nº de horas	Contenido	Herramientas
Sesión 0 Equipo directivo o empresa 2 horas	Presentación el contenido del taller al equipo directivo o a la empresa. Nuestro modelo de cambio: <i>innovación incremental</i> . Estilo de liderazgo necesario para generar los cambios que necesita un equipo. Algunos consejos prácticos.	Esquema del taller. Documento que recoja nuestra propuesta. Presentación PowerPoint.
Sesión 1 Claustro 2 horas	Presentación del contenido del taller. Nuestro modelo de cambio: <i>innovación incremental</i> . Trabajo en equipo del profesorado. Como final de la 1ª sesión, presentamos un cuestionario que deberán rellenar individualmente (modelo en Anexo I). (Valoramos si sería posible ofrecerles la posibilidad de rellenarlo de forma telemática, con la aplicación para Formularios de Google o con <i>Kahoot</i>). Recogeremos los resultados para analizarlos.	Presentación PowerPoint. Tabla de doble entrada.
	Nuestra tarea	Producto final
	Corregir los cuestionarios. Reunión para valorar los resultados y determinar los ítems que —según el cuestionario— constituyen áreas de mejora.	Informe que recoja: ○La imagen de infancia. ○Valores y principios de la organización. ○Todos los aspectos positivos del centro. ○Las áreas que, a su juicio, son importantes y tienen bajo nivel de logro. Propuesta de los aspectos que, según el criterio del claustro, se consideran como más urgentes. Constituyen el Mapa de Necesidades.

Tabla 121 - Diagnóstico

Fase II. Pensamos juntos qué queremos cambiar

ESTABLECEMOS NUESTRAS PRIORIDADES		
Sesión/nº de horas	Contenido	Herramientas
Sesión 2 Claustro 4 horas.	<p>Presentación al claustro del Mapa de Necesidades elaborado por nosotros. Su validación a través de la reflexión grupal.</p> <p>Acuerdo sobre los aspectos más urgentes a tratar.</p> <p>Reflexión y análisis de «soluciones intentadas» en situaciones similares. Identificar las dinámicas que puedan conservar y las que deban modificar. Realizar nuevas propuestas.</p>	Mapa de Necesidades.
Nuestra tarea	Producto final	
Reunión para valorar el proceso.	<p>Informe que recoja:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Los retos más urgentes de la organización. ▪ Dinámicas de trabajo adquiridas que favorecen y dificultan el trabajo en equipo. ▪ Nuestras propuestas. 	

Tabla 122 - Pensamos juntos qué queremos cambiar

Fase III. Pensamos juntos cómo cambiar nuestra realidad.

ELABORAMOS UN PLAN DE ACTUACIÓN		
Sesión/nº de horas	Contenido	Herramientas
Sesión 3 Claustro 4 horas	Presentación al claustro del documento de programación (modelo en Anexo II). Análisis y concreción de cada uno de los conceptos. Algunos consejos prácticos: <i>ser realistas, hacer una planificación que incluya a todos...</i>	Presentación PowerPoint. Concretar cada concepto. Documento para la programación del plan de actuación.
Sesión/nº de horas	Contenido	Herramientas
Sesiones individuales (sin especificar el número de horas)	Con cada profesor: sobre emociones, necesidades personales no satisfechas, percepción de problemas o conflictos...	Documento guía de observación.
Nuestra tarea	Producto final	
Analizar los resultados.	Informe sobre los problemas detectados, en cuanto a relaciones o situaciones personales, que puedan dificultar la implementación del proyecto.	
Sesión/nº de horas	Contenido	Herramientas
Sesión 4 Equipo directivo 1 hora	Presentación del informe. Puntos fuertes y retos del proyecto.	Informe

Tabla 123 - Pensamos juntos cómo cambiar nuestra realidad.

Fase IV. Evaluamos juntos. (Opcional)

PENSAMOS CÓMO MEJORAR LA EXPERIENCIA		
Sesión/nº de horas	Contenido	Herramientas
Sesión 5 Claustro 4 horas	<p>Presentamos nuestro modelo de evaluación, explicamos para qué sirve:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Analizar lo sucedido y aprender de ello.</i> ○ <i>Medir impacto, satisfacción y transferencia.</i> <p>Mostramos al claustro del documento de evaluación (modelo en Anexo III).</p> <p>Los profesores se reunirán en pequeño grupo homogéneo para comentar los resultados individuales.</p> <p>Lectura de los acuerdos en gran grupo.</p> <p>Acuerdos sobre los aspectos a modificar y las áreas de mejora.</p>	<p>Presentación PowerPoint. Concretar cada concepto.</p> <p>Documento para la evaluación de la experiencia.</p>
	Nuestra tarea	Producto final
	<p>Analizar los resultados.</p> <p>Determinar los pasos a dar a continuación en función de los resultados.</p>	<p>Informe final de evaluación que recoja los aspectos a modificar y las áreas de mejora.</p>
Sesión/nº de horas	Contenido	Herramientas
Sesión 6 Equipo directivo 1 hora	<p>Presentación del informe.</p> <p>Consejos prácticos sobre cómo transmitir la información al claustro.</p>	<p>Informe.</p>

Tabla 124 - Evaluamos juntos

Anexo I: tabla de doble entrada

(Los ítems recogen aspectos generales del modelo de infancia y de la organización del centro. Los datos se obtienen del PEC)

NUESTRO MODELO DE INFANCIA		
Logro 1% al 100%	Ítem	Importancia (del 1 al 5)
Nuestros alumnos son niños autónomos		
Nuestra organización		
Logro 1% al 100%	Ítem	Importancia (del 1 al 5)
Coordinamos todas las actividades del centro		

ANEXO II: plan de actuación para el desarrollo de lo acordado como prioritario

Objetivo:					
Áreas	Responsables	Recursos	Agenda		Indicadores de logro
			Curso	Trimestre	
			Fecha		

ANEXO III: documento de evaluación

Objetivo:		
Lo positivo que vamos a conservar	Lo negativo que vamos a eliminar	Propuestas de mejora

BIBLIOGRAFÍA

- Agirre, A., Gallastegi, A., Sacanell, E., Fernández, I., & Sarasola, M. (2012). *Coaching de Equipos. Apuntes para una formación desde la práctica*. Madrid: Vudumedia. Recuperado el 12 de 02 de 2020
- Albertín Lasaosa, A. M., & Zufiaurre Goikoetxea, B. (2006). *La educación infantil como tarea de maestras*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Alheit, P., & Dausien, B. (2008). Procesos de formación y aprendizaje a lo largo de la vida. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 1, núm. 1, 25-28.
- Álvarez Fernández, A. (2010). *Liderazgo Compartido: Buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Álvarez, M. (2008). Gestión de los procesos internos de cambio en el centro educativo. Innovación y cambio . *Congreso Internacional sobre dirección de centros educativos* (págs. 257-291). Bilbao: ICE. UNiversidad de Deusto.
- Álvarez, M. (2010). *Liderazgo compartido. Buenas prácticas de dirección escolar* . Madrid: Wolters Kluwer España.
- Argos González, J., Castro Zubizarreta, A., & Ezquerro Muñoz, M. D. (2017). *Fundamentos teóricos de la educación infantil* . Santander: Universidad de Cantabria .
- Aymerich Balagueró, R., Lloró Lacalle, J. M., & Roca i Casas, E. (2011). *Junts a l'aula? Present i futur del model d'educació comprensiva a Catalunya Barcelona*. Barcelona: Fundacio Jaume Bofill.
- Bardisa Ruiz, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13-52.
- Barnes, T. (1997). *Como Lograr Un Liderazgo Exitoso: Guie Su Organizacion Hacia El Mejor Futuro* . New York: McGraw-Hill Companies .
- Bass, B. (2000). The Future of Leadership in Learning Organizations. *Journal of leadership studies*, 19-40.

- Beijaard, D. B., Meijer, P., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20, 107-128.
- Benavides Amarís, C. (2010). *Tesis doctoral: Liderazgo pedagógico basado en el trabajo colaborativo del cuerpo docente*. Madrid : UNED.
- Benet, N., Wise, C., Woods, P., & Harvey, J. (2003). Distributed Leadership: A Review of Literature. *National College for School Leadership*.
- Bennett, N., Wise, C., Woods, P., & Harvey, J. A. (2003). *Distributed Leadership: A Review of Literature*. London : National College for School Leadership.
- Blase, J. (1991). *The politics of life in schools: Power, conflict, and cooperation*. Newbury Park: Sage.
- Bolivar Botia, A. (1999). *Ciclo de vida profesional del profesorado de Secundaria. Desarrollo personal y formación*. Bilbao: Mensajero.
- Bolívar Botia, A. (Mayo de 2011). Una dirección pedagógica con liderazgo en los centros escolares. *Monográficos escuela*, 4-6.
- Bolivar Botia, A., Segovia, D., & Fernández Cruz, M. (1997). *Ciclo de vida profesional de profesores y profesoras de Secundaria. Bases para su desarrollo y propuesta de itinerario de formación*. Granada.
- Bolivar Botia, A., Segovia, D., & Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Muralla.
- Bolivar, A. (2002). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor*, Vol 171, No 675, 559-678.
- Bolivar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos. Revisión de la investigación y propuesta. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 79-106.
- Bolivar, A., & Domingo Segovia, J. (2006). La investigación Biográfica-Narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7 (4).

- Bruner, J., & Weisser, S. (1995). La invención del yo. La autobiografía y sus formas. *Cultura escrita y oralidad*, 177-202.
- Bryk, A., & Schneider, B. (2002). Trust in Schools: A Core Resource for School Reform. *Educational Leadership*, 40-45.
- Bullough, R. V. (2000). Convertirse en profesor la persona y la localización social de la formación del profesorado. *La enseñanza y los profesores*, 99-166.
- Cabanes, R. (1996). El enfoque biográfico en sociología. *Cuadernos del CIDS, serie II, núm. 1*, 17.
- Cabanes, R. (1996). El enfoque biográfico en sociología. *Cuadernos del CIDS, serie II, núm. 1*.
- Camarero Figuerola, M. (2015). *Tesis doctoral: Dirección escolar y liderazgo: análisis del desempeño de la figura directiva en centros de educación primaria de Tarragona*. Tarragona: Universidad Rovira i Virgili.
- Carbonell Sebarroja, J. (2017). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Chacón, R. G. (4 de Diciembre de 2019). (A. Fernández, Entrevistador)
- Chokler, M. (1998). "Neuropsicosociología del Desarrollo – Marco conceptual para la práctica. *La Hamaca* n^o9.
- Christopher, D., & Gu, Q. (2015). *Educadores resilientes, escuelas resilientes. Construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles*. Madrid: Narcea.
- Colen Riau, M. T. (2001). *La formación del profesorado : proyectos de formación en centros educativos*. Barcelona: Grao.
- Connelly, M., & Clandinin, J. (1998). Stories to live by: Narrative understandings of school reform. *Curriculum inquiry*, 28 (2), 129-162.

- Connelly, M., & Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (págs. 11-59). Barcelona : Laertes.
- Contreras Domingo, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 61-82.
- Costantini, L. (26 de octubre de 2016). El Ayuntamiento desvincula sus escuelas infantiles de la red regional. *El País* .
- Cousinet, R. (1967). *La escuela nueva*. Barcelona: Luis Miracle.
- Crawford, M. (2005). Distributed leadership and headship: a paradoxical relationship. *School Leadership & Management*, 213-215.
- Crespo Comesaña, J. M., & Lorenzo Moledo, M. (2016). Los espacios de la escuela primaria inclusiva: conexiones y desarmonías entre la normativa de construcciones escolares y las finalidades del sistema educativo. *Bordón*, 1 (68), 131-144. doi:10.13042/Bordon.2016.68108
- Cuevas, L. M., García Carmona, M., & Leulmi, Y. (2014). Mujeres y liderazgo: Controversias en el ámbito educativo. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 79-92.
- Cussiánovich, A. (2007). *Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura*. Lima: Iteja.
- Deal, T., & Kennedy, A. (1982). *Corporate cultures: the rites and*. Reading: Addison Wesley Publishing Company.
- Denzin, N. (1990). "Triangulation". En J. P. Keeves, *Educational Research Methodology, and Measuremen*. Pergamon Press.
- Domingo, J., & Bolivar, A. (2001). Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución. En *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución* (págs. 51-68). Barcelona: Octaedro.

- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham : Open University Press.
- Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington: The Albert Shanker Institute.
- Equipo docente de la Escuela Riera de Ribes. (2012). Crecer dando valor a cada uno. *Aula de innovación educativa*, 24-28.
- Eslava, C. (2019). ¿cómo serán las escuelas en el 2050? *Aula de infantil* (100), 31-34.
- Estruch Tobella, J. (2004). La selección de directores escolares en Europa. *Organización y Gestión Educativa*, 21-24.
- Fernández Cruz, M. (1995). Ciclos en la vida profesional de profesores. *Revista de Educación*, 306, 153-203.
- Fidalgo, Á. M., & Piñuel, I. (2004). La escala Cisneros como herramienta de valoración del mobbing. *Psicothema*, Vol16, nº4, 615-624.
- Fontanet, T. (10 de Noviembre de 2017). (A. Fernández, Entrevistador)
- Foster, W. (1989). Toward a critical practice of leadership. En J. Smyth, *Critical perspectives on educational leadership* (págs. 39-62). London: Falmer Press.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar en*. México: Amorrortu editores.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (1992). *Successful school improvement. The implementation perspective and beyond*. Mylton Keynes: Open University Press.
- Fullan, M. (1994). La gestión basada en el centro. *Revista de Educación*, 147-161.
- Fullan, M. (2007). *Las fuerzas del cambio, con creces*. Madrid: Akal.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2006). *La escuela que queremos*. México : SEP.

- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1991). *Working together for your school: Strategies for developing interactive professionalism in your school*. Melbourne: Australian Council for Educational Administration.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school? Nueva York: Teachers*. Toronto: Ontario Public School Teachers Federation .
- García Garduño, J. M., Slater, C., & López -Gorosave, G. (2011). El director escolar novel: Estado de la investigación y enfoques teóricos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 31-50.
- García Márquez, G. (2002). *Vivir para contarla* . Barcelona : Mondadori.
- García, G. (10 de Junio de 2020). La ministra de Educación anuncia que el curso en septiembre será presencial. *El Boletín*.
- García, M., Vallejo, M., & Nieto Cano, J. M. (2013). La identidad profesional de las docentes de educación infantil. *Revista Iberoamericana De Educación*, 62 (1), 1-13.
- Gilligan, C. (1985). *In a different voice. Psychological theory and women's development*. England: Harvard University Press.
- Goodson, I. F. (1997). Representing Teacher. *Teachin and Teacher Education* 13 (1), 111-117.
- Gordó i Aubanell, G. (2010). *Centros educativos: ¿Islas o nodos? Los centros como organizaciones-red*. Barcelona: Graó.
- Gunter, H. (2003). The Field of Educational Leadership: Studying Maps and Mapping Studies. *British Journal of Educational Studies*, 254-281.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Capital profesional* . Madrid: Morata.
- Harrington, J. H. (1996). *The complete Benchmarking implementation guide management*. New York: Mc Graw Hill.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed. *School leadership & Management*, 313-324.

- Harris, A. (2012). *Liderazgo y desarrollo de capacidades de la escuela*. Santiago de Chile: Centro de Innovación en Educación de la Fundación Chile.
- Harris, A., & Chapman, C. (2002). Leadership in schools facing challenging circumstances. *Sage Journals*, 10-13.
- Helgesen, S. (1995). *The Female Advantage: Women's Ways of Leadership*. New York: Currency Paperback.
- Hoyuelos Planillo, A. (2014). Pedagogía y política en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. *RELADEI*, 43-61.
- Huberman,, M., Thompson,, C. L., & Weiland, S. (2000). Perspectivas de la Carrera del Profesorado. En B. J. Biddle, T. L. Good, & I. F. Goodson, *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar* (págs. 18-97). Barcelona: Paidós.
- Huchim Aguilar, D., & Reyes Chávez, R. (2013). La investigación biográfico - narrativa. Una alternativa para el estudio docente. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 13, núm. 3, 1-27.
- Imbernón, F. (2007). *Diez ideas clave: la formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Jago, A. G., & Vroom, V. H. (1990). *El nuevo liderazgo: dirección de la participación en las organizaciones*. Madrid: Diaz de Santos .
- Jordan Sierra, J. A. (2004). *La formación permanente del profesorado en educación*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Katzenbach, J., & Smith, D. (1996). *Sabiduría de los equipos. El desarrollo de la organización de alto rendimiento*. Madrid: Diaz de Santos.
- Kelchtermans, G. (1999). Narrative-Biographical Research on Teachers' Professional Development: Exemplifying a Methodological Research Procedure. *Non-Journal*, 22.
- Kelchtermans, G., & Vandenberghe, R. (1996). Becoming Political: A Dimension in Teachers' Professional Development. A Micropolitical Analysis of Teachers' Professional Biographies. *RIE*, 18.

- Kornblit, A. L. (2007). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Lassalle, F. (2001). *Qué es una Constitución*. Bogotá: Unión Ltda.
- Levinson, D. J. (1978). *The seasons of a man's life*. New York: Knopf.
- López Belmonte, J. (2017). *Análisis de los factores relacionados con el desempeño del liderazgo en las cooperativas de enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.
- Lorenz, K. (1991). *I am Where are you? The Behavior of geese*. Munchen: Piper.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. London: University of Chicago Press.
- Malaguzzi, L. (1991). Gli orientamenti non orientati. *Bambini*, 7.
- Martín, L., & Thío de Pol, C. (2007). La escuela de la infancia. *Grao*, 13-34.
- Martín Moreno, C. (2008). *Organización y dirección de centros educativos innovadores : el centro educativo versátil*. Madrid: McGraw-Hill.
- Martínez-Salanova Sánchez, E. (2009). Participación social y educación: Situaciones nuevas, soluciones creativas. *Instituto de Estudios Almerienses*.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- MEFP. (2019). *Igualdad en Cifras*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Murillo Torrecilla, F. J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11-24.
- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido . *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11-24.
- Noddings, N. (2005). Caring in education', The encyclopedia of pedagogy and informal education. *Infed Editorial*.

- Norbert, E. (1990). *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península .
- Parellada, C. (2012). Mostrando los vínculos, urdiendo las redes, mirando al futuro. *Aula de Innovación Educativa*, 10-17.
- París, A. (28 de Septiembre de 2018). (A. Fernández, Entrevistador)
- Peñalver, O. (2008). *En clave de talento*. Madrid: LID Editorial Empresarial.
- Perrenoud, P. (2002). *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*. Québec: Presses Universitaires du Québec.
- Piñuel, I., & Oñate Cantero, A. (2000). *La incidencia del Mobbing y el Burnout en la Agencia Estatal de la Administración Tributaria (AEAT) y en la Intervención General de la Administración del Estado (IGAE)*. Madrid: Sindicato GESTHA y Asociaciones Profesionales de Técnicos del Ministerio de Hacienda.
- Press, E. (26 de octubre de 2016). Ahora Madrid, PSOE y C's aprueban la red municipal de escuelas infantiles sin renunciar a posible financiación regional. *Europa Press*.
- Pujadas, J. J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 127-158.
- Rabazas Romero, Teresa. (2012). *Mujeres en cargos de representación del sistema educativo II*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Razón, L. (26 de octubre de 2016). El Ayuntamiento rompe con la red de guarderías de Cifuentes. *La Razón*.
- Rinaldi, C. (2009). *In dialogo con Reggio Emilia: Ascoltare, Ricercare e apprendere*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Rinaldi, C. (2011). *In dialogo con Reggio Emilia. Ascoltare, ricercare e apprendere*. Reggio Emilia : Reggio Children.
- Roca, E. (2010). Canvi de model educatiu. *Via: Valors, idees, actituds. Revista del Centre d'Estudis Jordi Pujol*, 92-118.

- Rojas, A., & Gaspar, F. (2006). *Bases del Liderazgo en educación*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Roldan, A. (21 de Enero de 2018). Liderazgo Compartido. (A. Fernández, Entrevistador)
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' Workplace. The Social Organization Of Schools*. New York: Longman.
- Rubiol Capdevila, J. (2007). De l'escola comprensiva al lideratge pedagògic, organitzatiu i de gestió de recursos. *Edicions/Edu21*, 99-122.
- Ruiz Corbella, M. (2007). La participación, vía de encuentro entre padres y centro educativo. *Participación educativa*, 54-59.
- Sanchez Moreno, M. (2009). La Mejora de las estrategias de dirección. En M. Á. Santos Guerra, *Escuelas para la democracia. Cultura, organización y dirección de instituciones educativas* (pág. 226). Madrid: Wolters Kluwer.
- Santos Guerra, M. Á. (1994). Evaluación de los cambios organizativos en la reforma española de 1990. *Revista de Educación*, 81-101.
- Santos Guerra, M. Á. (1995). *Entre bastidores. El lado oscuro de la organización escolar*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- Santos Guerra, M. Á. (2000). Dirección escolar e innovación educativa. *XXI. Revista de educación*, 61-76.
- Santos Guerra, M. Á. (2013). *Las feromonas de la manzana: El valor educativo de la dirección escolar*. Barcelona: Grao.
- Saramago, J. (2004). *Ensayo sobre la lucidez*. Madrid : Alfaguara.
- Sarason, B., Sarason, I. G., & Pierce, G. (1990). Social support: The sense of acceptance and the role of relationships. *Social support: An interactional view*, 97-128.
- Serafín, Marcos . (2005). *El sentido de la dirección en una escuela democrática*. Cantabria: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.

- Short, P., & Greer, J. T. (2002). *Leadership in Empowered Schools: Themes from Innovative Efforts*. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.
- Sierra, J., Besalú, X., Bartolomé Pina, M., Aguado Odina, T., Morena García, C., López, B., & Tust, M. (2012). *Orientaciones para la práctica de la educación intercultural*. Madrid: Wolters Kluwers.
- Solomon, C., & Flores, F. (2001). *Building Trust*. New York: Oxford University Press.
- Teles, L., Alves Correa, D., Giuliani, A. C., Oste Graziano, G., & Rueda Spers, V. E. (2010). Desarrollo de liderazgo y Aprendizaje organizacional. *Invenio*, 101-118.
- Thompson, P. (1988). *La voz del pasado. Historia oral*. Valencia: l'fons el Magnàmin.
- Torres Santomé, J. (1991). Prólogo. La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas. En P. W. Jackson, *La vida en las aulas* (pág. 11). La Coruña: Paideia.
- Torres, A., & Guzmán, P. (2018). Proyecto educativo de centro: una alternativa real. *Cuadernos de Investigación Educativa* /, 43-51.
- Torres, R. M. (2001). *Participación ciudadana y educación. Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina*. Punta del Este, Uruguay : Unidad de Desarrollo Social y Educación (UDSE).
- Ulrich, D. (1997). *Recursos Humanos champions*. Buenos Aires: Granica.
- Vaillant, D. (2007). La identidad docente. *I Congreso Internacional. "Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado"*. Barcelona .
- Valero, A. (2009). "Sujetos colectivos" en R. Reyes. *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales, Plaza y Valdés Editores*, 3005-3008.
- Villa, A., & Bezanilla, M. J. (2002). El desarrollo de las competencias en la formación universitaria. *El desarrollo de las competencias en la formación universitaria. Documento inédito*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Viñao Frago, A. (1993-94). Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. *Historia de la educación, XII-XII*, 17-74.
- Walter, S., & Cookie White, S. (2000). An integrated threat theory of prejudice. En S. Oskamp, *Reducing prejudice and discrimination* (págs. 23-45). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Watkins, P. (1989). Leadership, power and symbols in educational administration. En J. Smyth, *Critical perspectives on educational leadership* (págs. 7-22). London: The Falmer Press.
- Wilden, A. (1972). *System and Structure. Essays in Communication and Exchange*. London: Tavistock Publications Ltd.
- Zabalza Beraza, M. A., & Zabalza Cerdeiriña, M. A. (2011). La formación del profesorado de Educación Infantil. *Participacion Educativa*, 103-113.

ANEXO 1 DATOS EQUIPOS DIRECTIVOS

FORMACIÓN ACADÉMICA					
	Técnico Superior en Educación Infantil	Magisterio Infantil	Diferentes ámbitos formativos	Titulación específica: Dirección de centros	Habilitación Maestros
Director 1		X			
Director 2			X	X	
Director 3		X			
Director 4		X			
Director 5	X	X			
Director 6			X		X
Director 7		X			
Director 8	X	X			
Director 9	X	X		X	
Director 10	X	X			
Director 11		X			
Director 12	X	X			
Director 13		X			
Director 14	X	X	X		
Director 15	X	X	X		
Director 16	X	X			
Director 17	X	X			
Director 18					X
Director 19	X	X			X
Director 20		X			
Director 21		X	X		
Director 22		X			
Director 23		X			
Director 24			X		X
Director 25	X	X	X		
Director 26		X			
Director 27		X			
Director 28		X			
Director 29	X				
Director 30		X			
Director 31		X			
Director 32		X	X		
Director 33		X			
Director 34		X			

EXPERIENCIA PREVIA

	Apoyo	Tutor/a	Coordinador/a	Pedagogo/a	Otras experiencias
Director 1	X	X	X	X	X
Director 2				X	
Director 3					
Director 4		X	X		
Director 5		X			
Director 6		X		X	X
Director 7		X	X		
Director 8		X			
Director 9		X	X		
Director 10		X			
Director 11		X	X		
Director 12		X			
Director 13		X	X		
Director 14	X	X	X		X
Director 15	X	X	X		X
Director 16		X			
Director 17	X	X	X		
Director 18	X	X	X		X
Director 19				X	
Director 20		X			
Director 21		X		X	
Director 22		X	X		
Director 23		X			
Director 24		X	X		
Director 25		X			X
Director 26		X	X		
Director 27		X			
Director 28		X			
Director 29	X	X		X	
Director 30		X		X	
Director 31		X			
Director 32		X			
Director 33		X			
Director 34		X			

INCORPORACIÓN AL PUESTO DE EQUIPO DIRECTIVO

	Cooperativa	Empresa	Concurso-Oposición	Habilitación	Fundación –Asociación
Director 1		X			
Director 2			X		
Director 3	X				
Director 4			X		
Director 5	X				
Director 6		X			
Director 7		X			
Director 8	X				
Director 9	X				
Director 10		X			
Director 11	X				
Director 12		X			
Director 13					
Director 14	X	X			
Director 15		X			
Director 16	X				
Director 17	X				
Director 18	X				
Director 19		X			
Director 20	X				
Director 21		X			
Director 22			X		
Director 23					
Director 24	X	X			
Director 25			X		
Director 26			X		
Director 27			X		
Director 28			X		
Director 29				X	
Director 30		X			
Director 31	X				
Director 32		X			
Director 33			X		
Director 34	X				

ANEXO 2 DATOS PARTICIPANTES ENTREVISTAS GRUPALES. ENTREVISTA GRUPAL 1

SEXO	
Mujer	Hombre
III	I

EDAD			
20-30 años	30-40 años	40-50 años	Más de 50 años
II		III	

FORMACIÓN ACADÉMICA					
Participante	Técnico Superior en Educación Infantil	Magisterio Infantil	Diferentes ámbitos formativos	Titulación específica: Dirección de centros	Habilitación Maestros
Educador/a 1		I			
Educador/a 2	I	I			
Educador/a 3		I			
Educador /a 4		I			
Educador/a 5	I				

EXPERIENCIA PREVIA

	Apoyo	Tutora	Coordinadora	Pedagoga	Otras experiencias
Educador/a 1					
Educador/a 2		X			
Educador/a 3	X	X	X		
Educador /a 4	X				
Educador /a 5	X	X			

TIPO DE CENTRO (años de experiencia)

	Escuela Infantil Privada	Escuela Infantil Pública	CEIP 2º ciclo de EI (3-6 años)	Centro Privado /concertado 2º ciclo EI (3-6 años)	Otro tipo de centros
Educador/a 1					
Educador/a 2	X				
Educador/a 3	X	X			
Educador /a 4	X	X			
Educador /a 5	X				

ENTREVISTA GRUPAL 2

SEXO	
Mujer	Hombre
III	

EDAD			
20-30 años	30-40 años	40-50 años	Más de 50 años
		II	II

FORMACIÓN ACADÉMICA					
Participante	Técnico Superior en Educación Infantil	Magisterio Infantil	Diferentes ámbitos formativos	Titulación específica: Dirección de centros	Habilitación Maestros
Educador/a 1	X		X		
Educador/a 2	X	X	X		
Educador/a 3		X			
Educador /a 4	X	X	X		

EXPERIENCIA PREVIA

Participantes	Apoyo	Tutora	Coordinadora	Pedagoga	Otras experiencias
Educador/a 1	X	X			
Educador/a 2		X			
Educador/a 3	X	X	X		
Educador /a 4	X				

TIPO DE CENTRO (años de experiencia)

Participantes	Escuela Infantil Privada	Escuela Infantil Pública	CEIP	Centro Privado /concertado	Otro tipo de centros
			2º ciclo de EI (3-6 años)	2º ciclo EI (3-6 años)	
Educador/a 1		X			
Educador/a 2		X			
Educador/a 3		X			
Educador /a 4		X			

ANEXO 3. MODELO DE AUTORIZACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Me dirijo a usted con la intención de dejar constancia por escrito de las características de la investigación que estoy realizando, que forma parte de un proyecto de investigación y, para solicitar su colaboración y consentimiento informado en este estudio así como su actualización para el análisis de los datos recogidos.

En concreto,

1º Esta investigación, denominada...

2º Esta investigación se centra en el estudio

3º Necesito de su colaboración para...

4º Necesito su consentimiento para proceder a la recogida de datos a través de la grabación en audio de la entrevista,

5º Los datos obtenidos serán publicados

6º Por último, queremos agradecer su colaboración en esta investigación no solo por la gran importancia de su testimonio sino por la confianza que nos has depositado

Declaro estar informado y autorizo a Ana Fernández Angosto a la recopilación y al tratamiento de los datos necesario para el desarrollo de este estudio.

En Madrid, a _____ de _____ de _____

Colaborador en la investigación

Investigador

Fdo.

Investigador

DNI nº

DNI nº

ANEXO 4. LISTADO DE CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS POR CÓDIGOS (PROGRAMA AQUAD7)

- \$. Profesor 1. 4. 10. Selección de personal
- \$. Profesor 1. 4. 17. Rol del docente
- \$. Profesor 1. 4. 18. 1. Actitud ante el cambio
- \$. Profesor 1. 4. 27. Trabajo en equipo
- \$. Profesor 1. 4. 3. Pareja pedagógica
- \$. Profesor 1. 4. 30. Aislamiento del profesor en el aula
- \$. Profesor 1. 4. 31. Ambiente positivo
- \$. Profesor 1. 5. 14. Relación educadoras -familias
- \$. Profesor 1. 5. 14. Relación educadoras-familias
- \$. Profesor 1. 6. 17. 1. Dificultades
- \$. Profesor 1. 6. 4. 1. Falta de convicción
- \$. Profesor 1. 6. 9. Sentirse parte del proyecto
- \$. Profesor 1. 7. 1. Delegación de responsabilidades
- \$. Profesor 1. 7. 23. Soledad
- \$. Profesor 1. 7. 32. Formación dirección de centros
- \$. Profesor 1. 7. 4. 8. Relación con las personas
- \$. Profesor 1. 7. 4. Rol del directivo
- \$. Profesor 1. 7. 6. Relación equipo educativo-directivo
- \$. Profesor 1. 7. 6. Valoración puesto dirección
- \$. Profesor 1. 8. 10. Reconocimiento y compromiso
- \$. Profesor 1. 8. 8. 2. Falta de recursos
- \$. Profesor 1. 9. 9. Carencias en la formación de maestras
- \$. Profesor 2. 4. 10. Selección de personal
- \$. Profesor 2. 4. 23. Reconocimiento económico
- \$. Profesor 2. 4. 28. 3. Falta de compañerismo
- \$. Profesor 2. 4. 28. Relaciones miembros del equipo
- \$. Profesor 2. 4. 30. Aislamiento del profesor en el aula
- \$. Profesor 2. 5. 14. Relación educadoras-familias
- \$. Profesor 2. 6. 9. Sentirse parte del proyecto
- \$. Profesor 2. 7. 4. Rol del directivo
- \$. Profesor 2. 7. 6. Relación equipo educativo-directivo
- \$. Profesor 2. 8. 10. Reconocimiento y compromiso

\$. Profesor 2. 9. 9. Carencias en la formación de maestras

\$. Profesor 3. 4. 10. 1. 1. Requisitos titulación

\$. Profesor 3. 4. 10. Selección de personal

\$. Profesor 3. 4. 24. Reconocimiento económico

\$. Profesor 3. 4. 3. 6. Dificultades

\$. Profesor 3. 5. 14. Relación educadoras -familias

\$. Profesor 3. 7. 1. 1. Falta de delegación de responsabilidades

\$. Profesor 3. 7. 2. 4. 1. Fijarte en lo que no te gusta de la

\$. Profesor 3. 7. 6. Relación equipo educativo-directivo

\$. Profesor 3. 8. 8. 2. 1. Consecuencias negativas

\$. Profesor 3. 9. 2. Falta de apoyos

\$. Profesor 3. 9. 9. Carencias en la formación de maestras

\$. Profesor 4. 4. 10. 1. 1. Requisitos titulación

\$. Profesor 4. 4. 10. Selección de personal

\$. Profesor 4. 4. 16. 3. Promover formación

\$. Profesor 4. 4. 27. Trabajo en equipo

\$. Profesor 4. 4. 28. 4. Diferenciar amigos/compañeros

\$. Profesor 4. 4. 28. Relaciones miembros del equipo

\$. Profesor 4. 4. 30. Aislamiento del profesor en el aula

\$. Profesor 4. 4. 8. 4. Falta de implicación

\$. Profesor 4. 4. 9. 3. Entre los miembros

\$. Profesor 4. 7. 31. Elección de director

\$. Profesor 4. 7. 4. 8. Relación con las personas

\$. Profesor 4. 7. 4. Rol del directivo

\$. Profesor 4. 7. 6. Relación equipo educativo-directivo

\$. Profesor 4. 8. 10. Reconocimiento y compromiso

\$. Profesor 4. 8. 11. Defensa de la enseñanza pública

\$. Profesor 4. 8. 8. 2. Falta de recursos

\$. Profesor 4. Modelo Lingüístico

\$. Profesor 5. 13. 3. Formación

\$. Profesor 5. 13. 6. 1. Apoyo a dirección

\$. Profesor 5. 4. 10. Selección de personal

\$. Profesor 5. 4. 14. Educador en las escuelas

\$. Profesor 5. 4. 24. Reconocimiento económico

\$. Profesor 5. 4. 28. Relaciones miembros del equipo
\$. Profesor 5. 4. 30. Aislamiento del profesor en el aula
\$. Profesor 5. 5. 14. Relación educadoras-familias
\$. Profesor 5. 5. 19. Clase social
\$. Profesor 5. 5. 7. Reconocimiento de las familias
\$. Profesor 5. 6. 9. Sentirse parte del proyecto
\$. Profesor 5. 7. 19. Responsabilidades
\$. Profesor 1. 6. 4. Convencimiento
\$. Profesor 3. 8. 10. Reconocimiento y compromiso con la educación
\$. Profesora 2. 5. 14. Relación educadoras-familias
\$Profesor 1. 9. 9. Carencias en la formación de maestras
\$Profesor 2. 4. 10. Selección de personal
\$Profesor 2. 9. 9. Carencias en la formación del profesorado
\$Profesor 5. 4. 30. Aislamiento del profesor en el aula
\$Profesor 5. 9. 10. Sentirse valorado
/01. 01. 01. Hombre
/01. 01. 02. Mujer
/01. 02. 01. Nacionalidad
/01. 03. 01. Educadora/Maestra/Apoyo
/01. 03. 02. Pedagogo
/01. 03. 03. Coordinador/a
/01. 03. 04. Director/a
/01. 03. 05. Otras experiencias
/01. 04. 00. Formación Magisterio Infantil
/01. 04. 01. Formación Técnico Educación Infantil
/01. 04. 02. Diferentes ámbitos formativos
/01. 04. 03. Titulación específica (dirección de centros)
/01. 05. 01. Cooperativa
/01. 05. 04. Cambio de dirección
/01. 05. 05. Habilitación
/01. 05. 06. Fundación
/01. 06. 01. Otros
/01. 07. 01. Adjudicaciones
/01. 07. 02. Distribución socios

/01. 07. 03. Estabilidad
/01. 07. 04. Adversidades
/01. 07. 05. Reparto de tareas
/01. 07. 06. Disparidad de opiniones
/01. 07. 07. Incorporación
/01. 07. 08. Gestión
/01. 08. Búsqueda de Empleo
/01. 09. 00. Vocación
/01. 09. 01. 0. Carácter Innato
/01. 09. 01. 1. Vivencias de la infancia
/01. 09. 02. Carácter emprendedor
/01. 09. 03. Carácter reivindicativo
/01. 09. 04. Ausencia
/01. 10. 00. Etapa de estudiante
/01. 10. 01. Educador
/01. 11. compatibilizar estudio y trabajo
/01. 12. Carencias en la formación de maestras
/01. 13. Preparación oposiciones
/01. 14. 00. Trayectoria profesional
/01. 14. 01. Sin elección
/01. 14. 02. Malas experiencias
/01. 14. 03. Conocer otras experiencias
/01. 15. 00. Creación de escuela
/01. 15. 01. Fase Inicial
/01. 15. 02. Fase de desarrollo
/01. 16. Pertenecer asociación
/011. 06. Ante un despido
/011. 08. Adjudicación
/02. 01. Denominación
/02. 02. 00. Antigüedad
/02. 02. 01. Apertura del centro
/02. 03. Titularidad
/02. 04. 01. Años de permanencia
/02. 04. 02. Tipo

/02. 05. Ubicación
/02. 06. 01. Presentación de proyectos
/02. 06. 02. Calidad educativa
/02. 06. 03. Falta de reconocimiento labor profesional
/02. 06. Reconocimiento/Trayectoria
/02. 07. Número de aulas
/02. 08. Demanda
/02. 09. 01. Residir próximo al entorno
/02. 09. 02. Mala prensa
/02. 09. 02. Relación con las familias
/02. 09. 03. Aunar esfuerzos
/02. 09. Comunidad educativa
/02. 10. Dirección externa
/02. 11. Actividades Extraescolares
/02. 12. Nueva construcción
/02. 13. Diseño arquitectónico
/02. 14. Mala prensa
/03. 01. 1. Implementación trabajo fichas
/03. 01. Implementación proyectos o programaciones
/03. 02. Puesta en práctica
/03. 03. Imagen de Infancia
/03. 04. Innovación educativa
/03. 05. 00. Medidas para generar cambios
/03. 05. 01. Proceso de cambio
/03. 06. Actitud ante el cambio de metodología
/03. 07. Unificar Criterios
/03. 08. 01. Malas prácticas
/03. 09. 00. Participación
/03. 10. Elección de centro
/03. 11. Intercambio de experiencias
/04. 01. 00. Número
/04. 01. 01. Características
/04. 01. 02. Miembros de la cooperativa
/04. 01. 03. Diferencia socios/no socios

/04. 01. 04. 01. Educadores sin titulación
/04. 01. 04. Educador en las escuelas
/04. 010. 01. Perfil Personal educativo
/04. 02. Antigüedad/Estabilidad
/04. 03. 00. Pareja educativa
/04. 03. 01. Selección pareja educativa
/04. 03. 02. 01. Otros criterios
/04. 03. 02. Veteranos-nuevos
/04. 03. 03. Trio educativo
/04. 03. 04. Adjudicación dirección
/04. 03. 05. Percepción errónea
/04. 03. 06. Dificultades
/04. 03. 07. Ventajas
/04. 03. 09. Formación en el centro
/04. 03. 10. Comunicación
/04. 03. Pareja Educativa
/04. 04. 00. Resolución de conflictos
/04. 04. 01. Mecanismos de resolución de conflictos
/04. 04. 02. Detección de conflictos
/04. 05. 01. Espacio
/04. 05. 02. 00. Reuniones pareja educativa
/04. 05. 02. 01. Limitaciones
/04. 05. 03. Individual/grupal
/04. 05. 04. Votación/consenso
/04. 05. 05. Falta de toma de decisiones
/04. 05. 06. Dificultades
/04. 05. 07. Pequeño grupo
/04. 05. 08. Mejora del proyecto
/04. 05. 09. Jerarquizada
/04. 06. 00. Motivación
/04. 06. 01. Repercusión en el aula
/04. 06. 02. 00. Desmotivación grupal
/04. 06. 02. 01. Causas
/04. 07. Resiliencia

/04. 08. 00. Implicación del profesorado
/04. 08. 01. Edad
/04. 08. 02. Maneras de implicarse
/04. 08. 03. Socias/no socias
/04. 08. 04. Falta de implicación
/04. 08. 05. Falta de iniciativa
/04. 08. 06. Compromiso ético y pedagógico
/04. 08. 07. Definir tu papel en la escuela
/04. 08. 08. Nivel de exigencia
/04. 09. 01. Permanencia fuera del horario establecido
/04. 09. 02. Formación fuera del centro
/04. 09. 03. Entre los miembros del equipo
/04. 09. 04. Falta de tiempo
/04. 09. 05. Falta de respeto
/04. 09. 06. Desgaste profesional
/04. 09. 07. Diferente visión de niño
/04. 09. 08. Cambio empresa gestora
/04. 09. 09. Salir de la zona de confort
/04. 09. 10. Espacio
/04. 09. 11. Exceso de tareas
/04. 10. 01. Rasgos perfil
/04. 10. 01. 1. Requisitos titulación
/04. 10. 02. Informar del proyecto
/04. 10. 03. Dificultades
/04. 10. 04. Búsqueda de personal
/04. 10. 05. Nuevo centro
/04. 10. 06. Prácticas en el centro
/04. 10. 07. Contactos
/04. 10. 08. Departamento RRHH
/04. 10. 09. Modelo lingüístico
/04. 11. Seguimiento y valoración del personal
/04. 12. 01. Ausencia de despido
/04. 12. 02. Desmotivación
/04. 12. 03. Baja voluntaria

/04. 12. Motivo o causa de Despido/ Baja /excedencia
/04. 13. 01. Estructura organizativa de los equipos
/04. 13. 02. Estrategias comunicativas
/04. 13. 03. Sentimiento somos un equipo
/04. 13. Cohesión grupal
/04. 14. 00. Incorporación de nuevos miembros
/04. 14. 01. Resistencias
/04. 14. 02. Traslado personal
/04. 14. 03. Figura Mentor
/04. 14. 04. Elección de centro
/04. 15. 00. Bagaje profesional
/04. 15. 01. Falta de profesionalidad
/04. 15. 02. Modelo de referencia
/04. 16. 00. Formación
/04. 16. 01. Miembros del equipo
/04. 16. 02. Personal externo
/04. 16. 03. Promover formación
/04. 16. 04. Formación dirigida a equipos
/04. 16. 05. Mejora práctica educativa
/04. 16. 06. Falta de interés
/04. 16. 07. Personal docente
/04. 17. 00. Rol del docente
/04. 17. 01. tóxica
/04. 17. 02. Compromiso
/04. 17. 03. Humildad
/04. 17. 04. Apertura
/04. 17. 05. Vibración
/04. 17. 06. Romper roles establecidos
/04. 17. 07. Conflictivo
/04. 18. 00. Preparar para el cambio
/04. 18. 01. Actitud ante el cambio
/04. 18. 03. Impulsar el proceso de cambio
/04. 18. 04. Conocer otras experiencias educativas
/04. 19. Actitud/Administración

/04. 20. Abierto al cambio
/04. 20. Incertidumbre situación laboral
/04. 21 Escuchar su opinión / Personal no docente
/04. 22. Implicación del profesorado
/04. 23. 00. Consolidación de equipo
/04. 23. 01. Hacerse socio
/04. 25. Organización-distribución
/04. 26. Claustro funcionamiento
/04. 27. 01. Dificultades
/04. 27. Trabajo en equipo
/04. 28. 00. Relaciones miembros del equipo
/04. 28. 01. Mejorar
/04. 28. 02. Fomentar la comunicación y el diálogo
/04. 28. 03. Falta de compañerismo
/04. 28. 04. Diferenciar amiga de compañera
/04. 28. 05. Miembros que forman un equipo
/04. 29. Causas de falta de implicación
/04. 30. 00. Aislamiento del profesor en el aula
/04. 30. 01. Claves para romper el aislamiento
/04. 30. 02. Ventajas
/04. 30. 03. Consecuencias negativas
/04. 31. 00. Ambiente positivo
/04. 31. 01. Disfrutar y aprender de los niños
/04. 32. Afectividad
/05. 01. Espacios para las familias
/05. 02. Intercambio de información
/05. 03. Reuniones
/05. 04. Diálogo con las familias
/05. 05. 01. Formación
/05. 05. Acompañamiento con las familias
/05. 06. Papel del educador
/05. 07. El papel de las familias en la escuela
/05. 08. Informar de cambios
/05. 09. Opinión de las familias

/05. 10. Familiarización
/05. 11. Proceso de acogida
/05. 12. 01. Limitaciones
/05. 12. Resistencias puertas abiertas a las familias
/05. 13. Conciliación laboral
/05. 14. 00. Relación educadoras-familias
/05. 14. 01. Desconcierto ante el cambio de personal
/05. 14. 02. Ante pareja educativa
/05. 14. 03. Actitud educadora
/05. 14. 04. Romper aula-educadora
/05. 15. 00. Apertura al centro a las familias
/05. 15. 01. Flexibilidad
/05. 16. 00. Detectan el cambio de gestión
/05. 16. 01. Rechazo nueva empresa gestora
/05. 16. 02. Apoyo empresa gestora
/05. 17. 00. Conocimiento nuevo proyecto
/05. 17. 01. Desconocimiento
/05. 18. 00. Participación de las familias
/05. 18. 01. Deterioro de la participación
/05. 18. 02. Creación AMPA
/05. 19. Clase social
/05. 20. Elección de centro
/06. 01. 00. Elaboración proyecto educativo
/06. 01. 01. Socias
/06. 01. 02. 01. Consecuencias negativas
/06. 01. 02. Personal externo a la escuela
/06. 01. 03. Centros de nueva construcción
/06. 01. 04. Fundación
/06. 02. Coherencia
/06. 03. Puesta en práctica
/06. 04. 00. Convencimiento
/06. 04. 01. Falta de convicción
/06. 05. Imagen de infancia
/06. 06. Imagen de escuela

/06. 07. Defensa ante empresa
/06. 08. 00. Adaptación al nuevo proyecto
/06. 08. 01. Inadaptación al nuevo proyecto
/06. 09. 00. Sentirse parte del proyecto
/06. 09. 01. Informar del proyecto
/06. 09. 02. Actualización y revisión
/06. 10. cambio de proyecto
/06. 11. 01. Solicitar colaboración expertos
/06. 11. Pedagogías innovadoras
/06. 12. La importancia de la observación
/06. 13. Líneas pedagógicas
/06. 14. Abierto a la reflexión/Documentación
/06. 15. Ambientación /estética
/06. 16. 00. Consolidación del proyecto
/06. 16. 01. Dificultades
/07. 01. 00. Reparto de tareas/ Delegación de responsabilidades
/07. 01. 02. Falta de delegación de responsabilidades
/07. 02. Tipo de Liderazgo
/07. 03. 00. Liderazgo compartido
/07. 03. 01. Dificultades
/07. 03. 02. Formación
/07. 03. 03. Generar equipo
/07. 03. 04. Principios
/07. 04. 00. Rol Directivo
/07. 04. 01. Aspectos positivos
/07. 04. 02. Toma de decisiones
/07. 04. 03. Desgaste profesional
/07. 04. 04. Solicitud excedencia
/07. 04. 05. Actitud de cambio
/07. 04. 06. Funciones y tareas a desempeñar
/07. 04. 07. Valoración puesto dirección
/07. 04. 08. Relación con las personas
/07. 05. 00. Cuidado del personal
/07. 05. 01. Valorar lo positivo

/07.05.02. Delimitar objetivos
/07.06.00. Relación Equipo directivo-educativo
/07.06.01. Relación con el entorno
/07.06.02. Dificultades
/07.06.03. Colaborar con dirección
/07.06.04. Formar equipo
/07.06.05. Construir escuela
/07.07. Actitud ante la empresa/cooperativa
/07.09.00. Colaborar en las aulas
/07.09.01. Añoranza
/07.09.02. Imposibilidad
/07.10.00. Tareas burocráticas
/07.10.01. Colaboración
/07.11.00. Dirección compartida
/07.11.01. Rotación equipo directivo
/07.11.02. Empatizar con el equipo
/07.11.03. Coordinar/Dirigir
/07.12.00. Aprender de otras personas
/07.13. Ante una sustitución
/07.14.00. Autocrático
/07.14.01. Estrategias
/07.14.02. Desbordada
/07.14.03. Falta de apoyo en equipo
/07.14.04. Frustración
/07.15.00. Detectar malas prácticas
/07.15.01. Actuaciones
/07.16.00. Periodo de rodaje
/07.16.01. Formación
/07.17. Empatizar con el de dirección
/07.18. Elección de pareja educativa
/07.19. Responsabilidad/Soledad
/07.20.01. Decisión despido
/07.20.02. Dar otra oportunidad
/07.20.03. Solicitar cambio de centro

/07. 20. Malas experiencias
/07. 21. 00. Apoyo equipo educativo
/07. 21. 01. Motivar al equipo
/07. 22. Relación con las familias
/07. 23. Soledad
/07. 24. 01. Fijarte en lo que no te gusta de la dirección
/07. 25. 00. Resolución de conflictos
/07. 26. 00. Conocer al equipo
/07. 26. 01. Observar al equipo
/07. 27. 00. Metas y retos
/07. 27. 01. Resolver dificultades
/07. 28. No socias puesto de dirección
/07. 29. 00. Situaciones personales
/07. 29. 01. Estrategias
/07. 29. 02. Prioridad
/07. 30. Definición equipo
/07. 31. Según la personalidad
/07. 32. Acceso al puesto de dirección
/07. 32. 01. Escuelas de Gestión Indirecta
/07. 32. 02. Escuelas de Gestión Directa
/08. 01. Normativas reguladoras
/08. 02. 00. Subvenciones ayudas
/08. 02. 01. Escasez
/08. 03. Baremos de puntuación
/08. 04. 00. Condiciones Laborales
/08. 04. 01. Diferencia salarial según titularidad
/08. 04. 02. Inestabilidad laboral
/08. 05. Trámites Burocráticos
/08. 06. 00. Red Escuelas Municipales de Madrid
/08. 06. 01. Cambios
/08. 06. 02. Formación y seguimiento
/08. 07. Entrega recogida de firmas
/08. 08. 00. Red pública de la Comunidad de Madrid
/08. 08. 01. Inicios

/08.08.02.00. Falta de recursos
/08.08.02.01. Consecuencias negativas
/08.08.02. Falta de recursos
/08.09. Conciliación laboral
/08.10. Reconocimiento Administración educativa
/08.10.01. Vinculación entre política y educación
/08.10.02. Movimientos sociales
/08.11. Asesoramiento
/08.11. Defensa de la enseñanza pública
/09.01. Bajada de salarios
/09.02. Falta de apoyos
/09.04.01. Dificultades
/09.06. Falta de adaptación al contexto educativo
/09.07. Movilidad personal laboral
/09.08. Influencia bilingüismo
/09. Análisis de la calidad
/10.00. Comunidad educativa
/10.01. Principios
/10.02. Relación con el entorno
/10.03. Movilizaciones
/10.04. Romper tutora de referencia
/10.05.01. Claves para su funcionamiento
/11.01. Concursos públicos de gestión de escuelas infantiles
/11.03. Formación desde la empresa
/11.04. Competencias
/11.05.00. Perdida adjudicación
/11.05.00. Perdida de adjudicación
/11.05.01. Resistencias ante un cambio de entidad gestora
/11.05.02. Subrogación personal
/11.05.03. Repercusiones
/11.06. Ante un despido
/11.07. Apoyo a dirección
/11.08.00. Modalidad de Entidad Gestora: Cooperativas
/11.08.01. Modalidad entidad gestora: Empresas