



GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL - HIDALGO

“EL CONFLICTO ENTRE DOCENTES Y PADRES DE  
FAMILIA POR LA ENSEÑANZA DE VALORES EN LA  
ESCUELA PRIMARIA JUAN RULFO”

## **T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:  
MAESTRA EN EDUCACIÓN**

**PRESENTA:  
ORALIA VILLEDA GONZÁLEZ.**

ASESORA  
DRA. MARÍA TRINIDAD MONTIEL ESPINOSA

**PACHUCA DE SOTO., HGO. MAYO DE 2017.**

## **AGRADECIMIENTOS**

“el proceso de saber que vuelve al cuerpo consciente como un todo –sentimientos, emociones, memoria, afectividad, mente curiosa en forma epistemológica, vuelta hacia el objeto- abarca igualmente a otros sujetos cognoscentes, vale decir, capaces de conocer y curiosos también” Freire, 2015.

A mis padres quienes me dieron vida, educación, apoyo y consejos. Por ser el pilar fundamental en todo lo que soy, en toda mi educación, tanto académica, como de la vida, por su incondicional apoyo perfectamente mantenido a través del tiempo.

A mis hijas, Lady, Dony e Isabella, por su amor, sus palabras de aliento, tolerancia, paciencia y apoyo incondicional en todo momento y porque su presencia en mi vida es el aliciente para superar los obstáculos que se presentan.

A mi hermana María Concepción, que nunca titubeo para ayudarme y apoyarme en todo momento, gracias por tu tiempo, tus consejos, tu apoyo incondicional y tu cariño.

A todos los asesores y asesoras de la MECPE, especialmente a la Dra. Cecilia Roldan y Dra. Marisol Vite, que fueron más allá de su responsabilidad académica y mostraron su profesionalismo además como compañerismo y apoyo moral.

Estimada tutora, Dra. María Trinidad Montiel Espinosa, para mí, asumió diferentes roles a lo largo del proceso, mi agradecimiento por haberme compartido su experiencia y porque mi meta la hizo también suya, gracias por su tiempo, por su exigencia y sobre todo por desafiarme a demostrarme a mí misma que si se puede, por enseñarme con su ejemplo, la importancia de la perseverancia, la paciencia y la tolerancia que se necesita para ejercer la labor educativa.

# ÍNDICE

Pág.

## INTRODUCCIÓN

### CAPÍTULO I

#### LA ESCUELA PRIMARIA JUAN RULFO: RELACIONES CONTEXTUALES PARA LA ENSEÑANZA DE VALORES

|                                                                     |    |
|---------------------------------------------------------------------|----|
| 1.1 Ubicación geográfica.....                                       | 12 |
| 1.2. Características físicas.....                                   | 13 |
| 1.3 Las aulas.....                                                  | 15 |
| 1.4. Comedor COPUSI (Cocinas Populares y Servicios Integrales)..... | 16 |
| 1.5 Organización de la Escuela.....                                 | 18 |
| 1.5.1 Misión, visión y valores.....                                 | 18 |
| 1.5.2 Cuidar el orden.....                                          | 19 |
| 1.5.3 Funciones del profesor de guardia:.....                       | 20 |
| 1.5.4 Horarios que debe cumplir el personal de la institución.....  | 21 |
| 1.5.5 Funciones del docente.....                                    | 22 |
| 1.5.6 Responsabilidades de la directora.....                        | 25 |
| 1.5.7 Comisiones consideradas en su organización.....               | 26 |
| 1.6 Plan emergente.....                                             | 28 |
| 1.7 El personal docente.....                                        | 31 |
| 1.8 Padres de familia.....                                          | 35 |
| 1.9 Los alumnos.....                                                | 37 |
| 1.9.1 Alumnos migrantes.....                                        | 38 |
| 1.10 Un día normal.....                                             | 38 |

### CAPÍTULO II.

#### ENSEÑANZA DE VALORES DESDE EL IMAGINARIO MATERNAL

|                                                                |    |
|----------------------------------------------------------------|----|
| 2.1 Valores presentes en la Escuela Primaria “Juan Rulfo”..... | 46 |
| 2.2 Mi familia.....                                            | 52 |
| 2.2.1 Descuidas a tu familia por cosas laborales.....          | 56 |
| 2.2.2 Los veo como si fueran mis hijos.....                    | 60 |
| 2.2.3 Mi familia es mi responsabilidad.....                    | 64 |
| 2.3 Cómo se portan los niños.....                              | 69 |
| 2.4 Ya me cansé, pero pobres de mis niños.....                 | 74 |

|                                     |    |
|-------------------------------------|----|
| 2.5 Aquí se hace así .....          | 76 |
| 2.6 Lo que yo tengo que hacer ..... | 78 |

### **CAPITULO III.**

#### **LA RELACION CONFLICTIVA POR LA DEMANDA DE VALORES ENTRE DOCENTES Y PADRES DE FAMILIA.**

|                                                                         |     |
|-------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.1 Los problemas en la Escuela Primaria “Juan Rulfo” .....             | 85  |
| 3.1.2 Los problemas entre docentes.....                                 | 88  |
| 3.1.3 Los problemas con los alumnos. ....                               | 91  |
| 3.1.4 Conflicto con los padres de familia.....                          | 93  |
| 3.2 La escuela vista como un espacio para cuidar a los hijos .....      | 95  |
| 3.3 Las demandas de los padres de familia .....                         | 96  |
| 3.4 “La directora debería poner orden...pero me deja como pelele” ..... | 100 |
| 3.4.1 La organización de la escuela es fundamental.....                 | 104 |
| 3.4.2 El trabajo en equipo.....                                         | 106 |
| 3.5 El trabajo en la Escuela Primaria “Juan Rulfo” .....                | 110 |
| 3.5.1 Mi trabajo es mi trabajo.....                                     | 112 |
| 3.5.2 Mi grupo en el trabajo .....                                      | 117 |
| 3.6 Valores, emociones y conflicto entre la familia y la escuela .....  | 119 |

#### **APARTADO METODOLÓGICO**

##### **FUENTES DE CONSULTA**

##### **BIBLIOGRÁFICAS**

##### **CIBERGRÁFICAS**

##### **FUENTES PRIMARIAS**

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de tesis lleva por título “El conflicto entre docentes y padres de familia por la enseñanza de valores en la Escuela Primaria Juan Rulfo”, la pregunta de investigación que orientó éste trabajo quedó establecida en los siguientes términos, ¿Qué genera el conflicto entre docentes y padres de familia de la escuela primaria Juan Rulfo? Desde la perspectiva de las docentes que participan en el desarrollo de esta investigación, el conflicto que se vive entre docentes y padres de familia radica en las mutuas demandas sobre la enseñanza de valores, a los alumnos que estudian en esta institución, de tal forma que las maestras señalan que es en la familia en donde los educandos han de aprender una serie de valores que les permitan lograr una convivencia social y por ende el desarrollo de las tareas educativas propias de la institución escolar, sin embargo, a decir de las mismas docentes ellas enfrentan el reclamo de los padres de familia que afirman que es la escuela que debe hacerse cargo de fomentar en sus hijos, los valores necesarios para su plena integración social.

No es ajena la problemática que se presenta en esta institución educativa, Tenti en “Educación Moral de Clases y génesis del estado moderno en México (1867-1910)” hace un análisis de cómo quedaron implementados los valores en el sistema educativo y señala que históricamente “el positivismo clásico aun cuando reconocía que “el maestro de escuela no sólo va a enseñar al niño, va también a educarlo”, creía que la base de esta educación (formación no sólo del intelecto, sino también de los sentimientos, del carácter, etcétera) era la enseñanza de las ciencias fundamentales, “la enseñanza objetiva” (lecciones sobre las cosas) es el complemento necesario de la instrucción primaria en nuestra época” (Tenti, 1985: 47).

Así como también menciona que “el positivismo pedagógico afirmaba que la primera responsabilidad de esta clase de educación es de los mismos jefes de familia” (Tenti, 1985: 47) pero había en esa época, una preocupación por no dejar la formación moral sólo en manos de la familia, “dejar al hogar y a la familia la

formación de los sentimientos y la voluntad hubiera significado reproducir aquellas cualidades “morales” más alejadas del modelo ideal del ciudadano por las que propugnaban las mentes intelectuales de la época” (Tenti, 1985 : 48).

Es así como los pedagogos postulan una interacción más compleja entre ciencia y moral, porque afirmaban que “la ciencia avanza, pero la virtud retrocede”, afirma Tenti que “este realismo legitimó la intervención del Estado a través de la institución escolar en la formación moral de los ciudadanos. La justificó hasta el punto de considerarla como la tarea prioritaria de la escuela por encima de todo objetivo instructivo o científico. Una cosa era afirmar los efectos “morales” que tenía la educación científica y otra era creer que sólo mediante la enseñanza de las “ciencias fundamentales” era posible también formar al hombre y al ciudadano” (Tenti, 1985:48).

Por lo tanto el sistema educativo del Estado, a través de sus programas de estudio resolvió que lo primero que se trata es de educar y no dar conocimiento, y este autor menciona que “tampoco estamos conformes en que se prefiera la comunicación de conocimientos a la formación del carácter moral (...) es asunto capital en la escuela formar el carácter del individuo, porque si bien un hombre sin ilustración no será muy útil a la sociedad, en cambio sí tiene formado su carácter moral, no puede serle perjudicial (...) es preferible, pues, (...) formar hombres buenos que hombres ilustrados” (Tenti, 1985: 49).

Actualmente hay ciertas responsabilidades que corresponden a la escuela y la familia como instituciones, no obstante tales responsabilidades no están del todo claras, y autores como Savater (1997) afirma que “en la familia el niño aprende -o debería aprender- aptitudes tan fundamentales como hablar, asearse, vestirse, obedecer a los mayores, proteger a los más pequeños, compartir alimentos y otros dones con quienes les rodean, participar en juegos colectivos respetando los reglamentos, rezar a los dioses, distinguir a nivel primario lo que está bien y lo que está mal según las pautas de la comunidad a la que pertenece (...) en caso contrario los maestros o compañeros deberán perder mucho tiempo puliendo y civilizando (es decir, haciendo apto para la vida civil) a quien debería ya estar listo

para menos aprendizajes elementales” (Savater, 1997:62). De acuerdo con Savater esta situación es el reflejo de que la familia atraviesa un indudable eclipse en la mayoría de los países, lo que es un serio problema para la escuela y para los maestros.

Éste autor menciona que “los maestros perciben éste fenómeno cotidianamente y una de sus quejas más recurrentes es que los niños acceden a la escuela con un núcleo básico de socialización insuficiente para encarar con éxito la tarea de aprendizaje (...) cuando la familia socializaba la escuela podía ocuparse de enseñar, ahora que la familia no cubre plenamente su papel socializador la escuela no sólo no puede efectuar su tarea específica con la tarea del pasado, sino que comienza a ser objeto de nuevas demandas para las cuales no está preparada” (Savater, 1997:65).

Que ésta es una situación que permea en las instituciones y “cada vez con mayor frecuencia los padres y otros familiares a cargo de los niños sienten desánimo o desconcierto ante la tarea de formar las pautas mínimas de su conciencia social y las abandonan a los maestros, mostrando luego tanta mayor irritación ante los fallos de éstos, cuanto que no dejan de sentirse oscuramente culpables por la obligación que rehúyen” (Savater, 1997:66).

En el desarrollo de éste trabajo daré cuenta de las demandas que las docentes hacen hacia los padres de familia en tanto encargados de educar en valores a sus hijos, así como las demandas que los docentes consideran, hacen los padres de familia hacia la escuela como espacio propio para la formación valoral de su hijos, situación que conlleva el establecimiento de una relación conflictiva entre maestros y padres de familia.

Algo que ha contribuido para que se presente el conflicto y la demanda de valores, es la incorporación masiva de la mujer al trabajo asalariado y la consiguiente reducción en el número de horas de convivencia con los hijos, esto hace que la exigencia de la sociedad hacia la escuela sea de mayores responsabilidades educativas sobre el docente, un proceso de inhibición en las responsabilidades

educativas de otros agentes de socialización, principalmente de la familia, como lo refería Savater.

La necesidad de la mujer de incorporarse al mundo del trabajo, genera más responsabilidad y por lo mismo mayor exigencia social ante la escuela como institución, el que la mujer ya no esté dedicada sólo al hogar, entre otros muchos factores, nos ha llevado a la crisis de valores que actualmente tenemos en la sociedad. Aumenta la demanda social de formación valoral hacia la escuela, ante la crisis de valores que actualmente vivimos, Tenti (2008) menciona que “la crisis social tiende a ser percibida como crisis moral. Los problemas de disciplina, la violencia escolar, los desórdenes, la poca predisposición al esfuerzo, la falta de interés, etc., son la expresión de los defectos de la educación... los docentes tienden a sentirse obligados a convertirse en trabajadores sociales “educadores” y “psicólogos” (Tenti, 2008:5) con sus consecuencias correspondientes como frustración y desencanto de los maestros hacia su trabajo.

Para comprender, ¿qué genera el conflicto entre docentes y padres de familia de la Escuela Primaria Juan Rulfo? consideré conveniente estructurar el trabajo que aquí se presenta en tres capítulos, que a continuación cito.

El capítulo I, lo título “La escuela Primaria Juan Rulfo: relaciones contextuales para la enseñanza de valores”, en él considero la importancia y la influencia que tienen las condiciones particulares para el desempeño docente de las informantes, doy cuenta del contexto en el que se encuentra esta institución, dando a conocer la estructura material, humana y organizacional que conforma esta escuela, así como también de manera general, algunas características físicas y de formación de las docentes que participaron en el desarrollo de este trabajo.

Mientras que en el capítulo II titulado “Enseñanza de valores desde el imaginario maternal” presento un análisis de cómo las docentes significan su práctica educativa, doy cuenta de cómo impregnan sus prácticas de un toque maternalista y afectivo que las lleva a atravesar conflictos y emociones, que están encaminadas a fortalecer los valores que consideran relevantes para la vida futura de sus alumnos, así mismo su compromiso con su familia y su trabajo en su

condición de mujer, sus imaginarios y prácticas maternas orientadas a una formación valoral de sus alumnos como ciudadanos y como seres humanos o en sus términos “como si fueran sus hijos”.

Finalmente el capítulo III lo título “La relación conflictiva por la demanda de valores entre docentes y padres de familia” en él doy cuenta de los problemas a los que se enfrentan las docentes y los padres de familia ante la demanda de valores que se hacen unos a otros en esta escuela, los problemas que se tienen con los alumnos, con los padres y entre los mismos docentes, las problemáticas en torno a la organización directiva de esta institución, los conflictos al no trabajar como equipo así como el valor que las docentes le dan a su trabajo y la forma en la que perciben la demanda de los padres hacia la escuela como institución, y como las docentes impregnan de maternidad y afecto su práctica para responder a los requerimientos de formación valoral que hay en el contexto.

## CAPÍTULO I

### LA ESCUELA PRIMARIA JUAN RULFO: RELACIONES CONTEXTUALES PARA LA ENSEÑANZA DE VALORES

“Como individuos y como ciudadanos tenemos perfecto derecho a verlo todo del color característico de la mayor parte de las hormigas y de gran número de teléfonos antiguos, es decir, muy negro. Pero en cuanto educadores no nos queda más remedio que ser optimistas, ¡ay! Y es que la enseñanza presupone el optimismo tal como la natación exige un medio líquido para ejercitarse. Quien no quiera mojarse, debe abandonar la natación; quien sienta repugnancia ante el optimismo, que deje la enseñanza y que no pretenda pensar en qué consiste la educación. Porque educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber que la anima, en que hay cosas (símbolos, técnicas, valores, memorias, hechos) que pueden ser sabidos y que merecen serlo, en que los hombres podemos mejorarnos unos a otros por medio del conocimiento. De todas estas experiencias optimistas puede uno descreer en privado, pero en cuanto intenta educar o entender en qué consiste la educación no queda más remedio que aceptarlas. Con verdadero pesimismo puede escribirse contra la educación, pero el optimismo es imprescindible para estudiarla... y para ejercerla”

Savater, 1997.

A largo de la historia la presencia de las instituciones ha sido para contener a los sujetos y para tener un orden que permita la convivencia en sociedad, se retoma la idea de Lidia Fernández (1994), para entender a la institución como “normas-valor de alta significación para la vida de un determinado grupo social, fuertemente definidas y sancionadas (...) con alto alcance y penetración en la vida de los individuos” (Fernández,1994:53) normas y valores con la finalidad de formar sujetos sociales, ciudadanos en contención por normas y valores comunes y propios del grupo social del que forman parte.

A su vez Dubet (2007) menciona que las instituciones “son un conjunto de marcos y procedimientos constituyentes de la soberanía, que permiten que se regulen los conflictos y que se tomen las decisiones legítimas: las constituciones políticas, los parlamentos, los procedimientos de arbitraje, los sistemas políticos (...) con la función de instituir y de socializar” pero más específicamente “la institución es

definida por su capacidad de hacer advenir un orden simbólico y de formar un tipo de sujeto ligado a ese orden, de instituirlo (...) la iglesia, la escuela, la familia o la justicia son instituciones porque inscriben un orden simbólico y una cultura en la subjetividad de los individuos porque institucionalizan valores, símbolos, porque instituyen una naturaleza social en la naturaleza natural de los individuos” (Dubet, 2007: 40-41) un orden simbólico y la formación de un tipo de sujeto ligado a ese orden y una forma específica de instituirlo que veremos en este contexto.

Así mismo Moreno (2000) se refiere a la escuela como institución donde “la educación es dinámica con tendencia a nuevos procesos educativos cada cierto tiempo; por lo que adquiere diversos matices a partir de la realidad del momento, que hacen de ella un proceso renovado es decir, regenera su estructura interna cuyo fundamento son los valores” (Moreno, 2000: 4) en este sentido y en este momento, la Escuela Primaria “Juan Rulfo” es un espacio al que se le demanda la configuración de valores y para dar cuenta de cómo la forma de institucionalizar valores crea conflictos entre dos instituciones como la familia y la escuela, retomo algunos aspectos del contexto que a mi parecer contribuyen para dar cuenta del porqué de ese conflicto, para lo cual recopiló información como: la ubicación geográfica de la escuela Primaria “Juan Rulfo”, sus características físicas, sus aulas y el comedor COPUSI con el que cuenta esta escuela, su organización interna (su misión, visión y valores), su manera de cuidar el orden, las funciones del profesor de guardia, así como los horarios que debe cumplir el personal de la institución, las funciones de los docentes, las responsabilidades de la directora, las comisiones consideradas en su organización, el plan emergente del ciclo escolar 2014-2015, las características físicas y de formación del personal docente de esta escuela, algunos datos generales de los padres de familia y finalmente los alumnos, entre ellos alumnos migrantes que forman parte temporalmente de la matrícula de la Escuela Primaria “Juan Rulfo”.

Aspectos que juegan un papel importante en la implementación de ciertos valores y normas ante los que, tanto padres y docentes, se resisten a ser instituidos en ese orden simbólico que en ciertos momentos no comparten del todo, quizá por

proceder de diferentes contextos lo cual se manifiesta en el conflicto que se presenta para instituir a los alumnos quienes están en medio de la demanda que se hacen entre la familia y la escuela como instituciones, donde en ocasiones ni siquiera tiene que estar escrito, en este sentido Garay (1996) menciona que las instituciones son también un “conjunto de configuraciones de ideas, valores y significaciones instituidas que, con diferente grado de formalización, se expresan en leyes, normas, pautas, códigos, que no necesariamente deben estar escritos, ya que se conservan o transmiten oralmente, sin figurar en ningún documento” (Garay, 1996: 151). De esta manera inicio con el Capítulo I. “La Escuela Primaria Juan Rulfo: relaciones contextuales para la enseñanza de los valores”.

### **1.1 Ubicación geográfica.**

La Escuela Primaria Juan Rulfo se localiza en el fraccionamiento Ex-Hacienda de Chavarría, en el Municipio de Mineral de la Reforma, compuesto por población en general migrantes principalmente de zonas rurales como: La Huasteca, la Sierra Valle del Mezquital, así mismo de otros estados como Estado de México, Distrito Federal, Oaxaca y Veracruz. (Plan anual de trabajo 2014-2015. Archivo escolar).

Población que ha emigrado en busca de una mejor calidad de vida y en algunos casos hablantes de alguna lengua indígena como Otomí, Náhuatl y zapoteco principalmente. Hablantes que han sido identificados y cuantificados por el INEGI, y según las estadísticas en el municipio de Mineral de la Reforma hasta el año 2000 había 938 habitantes indígenas mayores de 5 años. (Raesfeld, 2009: 45).

En los últimos años el crecimiento poblacional que ha tenido el Municipio de Mineral de la Reforma, Hidalgo ha sido considerable; principalmente para el Gobierno, ya que surge la necesidad de un desarrollo habitacional, que trae consigo demanda de servicios públicos, al igual que demanda de empleos.

Debido al crecimiento de la población en el Municipio se ha generado la demanda de viviendas, es decir la creación de fraccionamientos que están íntimamente relacionadas con el proceso de urbanización.

Los fraccionamientos con esta tendencia, están condenados a sufrir desequilibrios y carencias en educación, el suministro de agua potable, alcantarillado, pavimentación, alumbrado público, seguridad pública, recolección de basura, etc., situación que le resta, funcionalidad, organización y estructuración básica del territorio para permitirle a su población aspirar a mejores condiciones de vida mediante el disfrute de la cantidad y calidad suficientes de servicios. En uno de esos fraccionamientos se ubica la Escuela primaria “Juan Rulfo”, en el Fraccionamiento Paseos de Chavarría.

## **1.2. Características físicas.**

Este plantel educativo está al centro del fraccionamiento, junto a la escuela Secundaria que inició labores en agosto de 2016, y al lado del Jardín de niños, separados únicamente por la calle.

La escuela está al 100% circulado con rejas de herrería de aproximadamente 1.5 m de alto, las cuales permiten completamente la visibilidad de las actividades que realizan las personas. Tiene tres entradas, cada una con su función, una es para la entrada y salida de los maestros, con entrada para autos y ubicada en la parte de atrás de la escuela; una puerta pequeña en una esquina del comedor de COPUSI que es poco llamativa que simula ser una barandal más (solo ciertas personas entran por esa puerta: supervisor o amigos de la directora) finalmente, enfrente esta la entrada principal para alumnos y padres de familia, el portón es aproximadamente de 2.5 m de alto por 3m de ancho.

La Escuela Primaria “Juan Rulfo” Consta de tres edificios de dos pisos cada uno que se usan para el turno matutino y vespertino. Al estar dentro de un fraccionamiento de reciente creación, los edificios están en buenas condiciones, se dice que construyeron por la demanda de los padres de familia hacia la constructora, de un espacio educativo para sus hijos.

El primer edificio está a escasos metros de la reja principal, a un costado del patio cívico y la dirección, alberga en total 10 grupos, normalmente los grados superiores se ubican en el segundo piso y los grados inferiores en el primer piso como medida de seguridad para los más pequeños, hay también sanitarios para los alumnos, 3 baños para hombres y 3 para mujeres.

El segundo edificio es de un solo piso, se encuentra enfrente del patio cívico y de la entrada principal, tiene los baños para los docentes y está ocupado por dos grupos, también están ubicadas aquí las oficinas de dirección de ambos turnos, matutino y vespertino; el mayor espacio lo ocupa el comedor de COPUSI con el que cuenta esta institución.

El tercer edificio fue el último en construirse, según consta en el archivo escolar, por la demanda que hay en el lugar, debido a que continúa el crecimiento poblacional, pues al principio eran casas de interés social y posteriormente se construyeron edificios departamentales. Así, el tercer edificio se pensó para otros seis grupos, este consta de dos pisos y está en el espacio que originalmente fue pensado como patio de recreación para la población estudiantil.

La escuela cuenta con un patio cívico que separa del edificio uno y dos, y una cancha de básquet ball enfrente del tercero y detrás del edificio dos. Aunque en la parte externa del terreno escolar hay estacionamiento, se decidió meter los autos de los profesores, debido a que el personal de esta institución ha sido víctima de robo y daños en sus unidades. En colegiado se acordó que harían uso del patio destinado para áreas verdes como estacionamiento para los autos de los docentes.

Así mismo en la parte de atrás frente al edificio tres, hay un aula que fue prestada para que ahí se instalaran las oficinas de la supervisión escolar.

Al ser escuela de nueva creación, está en planes la creación de una biblioteca y un aula de medios que se consideran necesarios para una población de 522 alumnos actualmente.

### **1.3 Las aulas**

En general las aulas tienen amplias ventanas de dos piezas, sin cortinas (por falta de recursos, refiere la directora) que permiten la entrada de mucha iluminación, las puertas son de cristal de una sola pieza y por lo mismo en algunos salones está rota porque los alumnos la azotan.

En promedio los salones tienen alrededor de 30 alumnos, por lo que hay mínimo 30 butacas en cada salón, en algunos casos los padres de familia compran un casillero para las pertenencias de los alumnos y los que no, llevan y traen sus cosas diario de acuerdo al orden de materias en el horario de grupo.

Para uso del profesor, hay un escritorio y una silla de plástico, un pizarrón blanco, y un locker para los materiales. Cada salón tiene un garrafón de agua, vasos desechables, jabón líquido y gel antibacterial, que los docentes incluyen en la lista de materiales al inicio de cada ciclo escolar.

En las paredes se aprecian trabajos de los alumnos y materiales didácticos que los maestros distribuyen por materia; sobre todo en las aulas de primer y segundo grado abunda material concreto como: frijol, maíz, piedras, bloques de madera y plástico, tarjetas recortables, ábacos, etc., los materiales están elaborados con colores llamativos y en su mayoría son de foamy.

En su totalidad las aulas son de color blanco, tal como las dejó la constructora en un principio cuando hizo entrega de las instalaciones.

#### **1.4. Comedor COPUSI (Cocinas Populares y Servicios Integrales).**

Este es un programa del DIF que tiene como propósitos “mejorar el estado nutricional de la población vulnerable ofreciendo desayunos calientes a bajo costo, ofrecer desayunos calientes a niños en edad escolar, adultos mayores, mujeres embarazadas o en periodos de lactancia y personas con alguna discapacidad, proporcionar alimentos higiénicamente preparados apegados a un menú balanceado, favorecer la economía familiar ofreciendo desayunos calientes a bajo costo, generar en la población hábitos alimenticios saludables a través de pláticas de nutrición” (Gobierno del estado de Hidalgo, 2011)

Al contar con este programa, se adaptaron dos aulas para el comedor COPUSI, tiene al fondo el área de cocina a donde tienen prohibido pasar los alumnos como precaución por el manejo de comida caliente; el área de comedor es el espacio más amplio, este servicio es atendido por personas externas y tienen revisión también externa que no se relaciona con la vida escolar.

El espacio tiene mucha iluminación con ventanales grandes y con puertas de cristal (recordemos que son aulas adaptadas), hay 6 mesas grandes para 10 personas y aproximadamente 80 sillas, así como 5 mesas pequeñas con capacidad para 6 niños y 20 sillas; cuenta con 4 contenedores grandes donde los alumnos con vigilancia del docente depositan sus trastes después de comer, en uno los cubiertos, en otro los platos, después los vasos y en otro la comida que no se terminan, “el desperdicio”.

Los docentes también consumen aquí sus alimentos por \$15, sin límite de cantidad en las porciones, alimentos que van pidiendo y pagan en la quincena o al término del mes (personal de cocina).

Describir la ubicación geográfica, las características físicas generales, la particularidad de las aulas y el comedor COPUSI, es con la finalidad de llegar a comprender el contexto físico en el que se desarrollan las prácticas de las

docentes, porque estas características más adelante ayudarán a dar cuenta del porqué de esta organización, que da lugar a una serie de interrelaciones, conflictos, satisfacciones, pero sobre todo la manera en la que surgen los conflictos en este centro educativo, entre todos los actores educativos, cada uno con sus propias demandas, singulares y diferentes entre sí.

Thompson (1998) refiere que las formas simbólicas son propias de un contexto y de los sujetos que se relacionan en dicho contexto, entendiendo las formas simbólicas como “constructos significativos que son interpretados y comprendidos por los individuos que los producen y reciben, pero también son constructos significativos que se estructuran de maneras diferentes y que se insertan en condiciones sociales históricas específicas” (Thompson, 1998: 407) es por eso que el contexto de esta investigación se sitúa dentro de un momento específico y con características físicas y sociales singulares que permiten dar cuenta de una dinámica social.

Para poder interpretar el discurso de los sujetos es necesario referirse a esas formas simbólicas que ellos producen y reciben en determinado contexto, al respecto el mismo autor antes mencionado refiere que “con demasiada frecuencia las formas simbólicas se analizan aisladamente de los contextos en que se producen y son recibidas por los individuos que de manera rutinaria extraen sentido de ellas y las integran a otros aspectos de su vida. Descuidar estos contextos de la vida cotidiana, y las maneras en que los individuos situados en ellos interpretan y comprenden las formas simbólicas que producen y reciben, es no considerar una condición fundamental de la investigación” (Thompson, 1998: 406), apoyada en esta idea, considero necesario integrar parte del contexto que me permitirá comprender e interpretar los significados de los sujetos.

## **1.5 Organización de la Escuela**

### **1.5.1 Misión, visión y valores**

Según consta en el archivo escolar<sup>1</sup>, esta institución plasma en su plan anual de trabajo una misión, una visión y los valores que se trabajarán durante el ciclo escolar según el balance de necesidades del ciclo escolar anterior, como consta en el archivo escolar, la Escuela Primaria “Juan Rulfo” tiene las siguientes premisas:

Tiene como misión ofrecer una educación de calidad, que considere al alumno su razón de ser, para incorporarlo al mundo global de manera responsable y competitiva, encauzado por docentes comprometidos y (profesionales) formados profesionalmente; capaces de transmitirles sus saberes acordes a sus necesidades y promover en ellos, los valores universales (Plan anual de trabajo, 2014-2015. Archivo escolar).

Su visión es, ser una institución educativa moderna, innovadora y transparente, con una gestión que garantice una educación de calidad, con alto sentido de responsabilidad, comprometida con el desarrollo integral de los educandos, para contribuir al desarrollo municipal, estatal y nacional. (Plan anual de trabajo, 2014-2015. Archivo escolar).

Se podría decir de acuerdo a su misión, visión y sus valores esta escuela tiene la intención de trabajar en valores y pretende reflejar a lo largo de su historia, el compromiso con la sociedad que atiende, demostrando responsabilidad, respeto, tolerancia y disposición a cada circunstancia, buscando la mejora y bienestar de sus educandos; considerando en todo momento la normatividad a la cual se tiene que acatar, para con ello crear un ambiente armonioso y de convivencia. Situación

---

<sup>1</sup> Archivo escolar. Es un elemento esencial en el desarrollo de una enseñanza, en el aspecto de medio dirigido a la acumulación de información, como en el de fuente de consulta en paralelo a otras vías de información (...) da cuenta de las huellas de nuestro modo de humanidad que se ha vivido en la escuela, los bienes que integran el patrimonio cultural de las escuelas, existen como los testimonios materiales de su presencia y su actividad. (El archivo escolar. 1987).

que se proyecta administrativamente, aunque no se concrete en la práctica cotidiana, como se podrá ver en el análisis del discurso de los sujetos.

### **1.5.2 Cuidar el orden**

La escuela tiene una organización administrativamente establecida, como un horario de 8:00 am a las 13:00 hrs, horario que se cumple con el apoyo de un maestro de guardia y el conserje, quienes tienen la responsabilidad de llegar 7:15 am para resolver algún pendiente que tengan y llegado el momento, poder dedicarse exclusivamente a cuidar la entrada de los alumnos, de 7:40 a 8:00, hora en que se cierra el portón, posteriormente abrirlo 8:05 para aquellos alumnos que llegan tarde.

El docente de guardia tiene la responsabilidad de vigilar la entrada de los alumnos, dar algún aviso (si algún docente no se va presentar, algún grupo saldrá temprano, etc) así como impedir el paso de padres de familia, en caso de emergencia es el conserje quien va a avisar a algún docente que lo busca un padre de familia, al director o incluso a buscar algún alumno que llegó sin mochila y más tarde se la lleva el tutor.

Durante el día, el conserje vigila la entrada y salida del plantel pero si hay algún inconveniente se hace cargo la directora, en caso de no estar o no poder atender, es el maestro de guardia quien tiene la responsabilidad de resolverlo, así mismo cuando un maestro falta a sus labores sin previo aviso, es el docente en guardia el que debe hacerse cargo del grupo sin maestro, poniendo actividades porque por las condiciones del contexto se llegó al acuerdo que los alumnos no se podían regresar solos a su casa. No obstante, cuando los maestros tienen alguna necesidad de faltar y en el afán de cumplir con la normalidad mínima, se tomó el acuerdo, que el maestro responsable del grupo pague a un docente externo para que sea quien atienda a los alumnos, dejando una planeación detallada de actividades para que los alumnos no pierdan su día de clase.

A la hora de la salida el profesor de guardia junto a uno de los conserjes, deberá vigilar la puerta de 12:30 a las 13 hrs, dando avisos para el día siguiente y cuidando que los padres no entren al plantel al menos que sea una emergencia, debido al acuerdo que se tomó en colegiado, porque según los docentes los padres de familia ocasionan problemas y algunos solo van para vigilarlos.

Cabe señalar que formalmente se les hacen llegar a los docentes todas sus responsabilidades por escrito al inicio del ciclo escolar y ellos firman de conformidad y otros solo de enterados (Plan anual de trabajo, 2014-2015. Archivo escolar).

### **1.5.3 Funciones del profesor de guardia:**

En los documentos que integran el archivo escolar de esta institución se pueden encontrar, en el plan anual de trabajo de cada ciclo escolar, las funciones que los maestros de guardia de esa escuela deben de realizar, las cuales las van cambiando en reunión de Consejo Técnico Escolar, cada año según las necesidades que se hayan presentado, específicamente del ciclo escolar 2014-2015 son:

- Tocar el timbre de entrada y salida de los alumnos, así como salida y entrada de receso.
- Es responsabilidad del docente de guardia controlar el ingreso y salida de los alumnos de la institución.
- Llegar 40 minutos antes de la hora de entrada y realizar el filtro escolar en caso necesario.
- Realizar los Honores a la Bandera el primer día laborable de cada semana y las fechas a conmemorar en la semana de su guardia. Tomando en cuenta que las fechas asignadas son de lunes a domingo.
- Realizar la activación física 1 vez por semana a las 08:00 (jueves).
- Verificar que no queden niños en la escuela a la hora de salida evitando con ello posibles conflictos, en caso necesario llamar a los papás.

Vigilar el recreo en coordinación con todo el personal y dar atención a las quejas de los alumnos (Plan anual de trabajo 2014-2015. Archivo escolar).

Funciones que se adaptan a las condiciones y habilidades de cada docente, sólo en caso de suceder algún incidente sacan el documento de sus responsabilidades como respaldo.

#### **1.5.4 Horarios que debe cumplir el personal de la institución**

En la dirección de la escuela se pueden leer los horarios que los docentes y el personal en general deberán cumplir.

- De 7:45 a 13:00 horas Jornada de trabajo escolar.
- Profesor de Guardia: 07:20 a 13:30 hrs.
- Personal de intendencia y personal Administrativo 07:20 a 15:00.
- Receso: 10:00 a 10.30 horas.
- Honores a la bandera: primer día laborable de la semana a las 08:00 horas.
- Salida: 12:45 para 1º, 2º, 13:00 para 3º, 4º, 5º y 6º.
- Los días viernes cada quince días salida general 12:30 para atención a padres.

“Informándoles que la reja sólo se abrirá en esos horarios y que ningún grupo podrá salir antes de que se toque el timbre, debiendo hacerlo formados y acompañados de su profesor hasta la puerta principal. Recordándoles que es responsabilidad del docente entregar a los alumnos a sus papás o alguna persona responsable” (Plan anual de trabajo 2014-2015. Archivo escolar).

Responsabilidades que se adaptan a las circunstancias, debido a las alteraciones que se tienen por cursos, reuniones imprevistas, enfermedades e incluso problemas en la institución, por citar alguno, los problemas son con los alumnos que no llegan a recogerlos y entonces el horario se amplía para el maestro de guardia, directivo e intendentes hasta las 4:00pm, horario límite para llevarlos al DIF municipal.

### **1.5.5 Funciones del docente**

Al inicio de cada ciclo escolar o al llegar docentes nuevos a la Escuela Primaria “Juan Rulfo”, la directora les entrega por escrito, las funciones que adquieren al estar en este centro educativo, algunas son acuerdos internos y otras rescatadas de documentos oficiales de la SEPH, entre estas se encuentran:

- Responsabilizarse y auxiliar a los alumnos en el desarrollo de su formación integral.
- Elaborar y presentar a la dirección de la escuela el plan anual de trabajo conforme al programa de educación primaria vigente.
- Adecuar las tareas educativas a las aptitudes, necesidades e intereses de los alumnos; al tiempo previsto para el desarrollo del contenido programático y a las circunstancias del medio en que se realice el proceso enseñanza.
- Desempeñar con eficiencia las labores para las que fue asignado y cumplir las comisiones especiales que le asignen.
- Presentar a la dirección de la escuela el plan de la comisión asignada; colaborar y solidarizarse con las actividades de las otras comisiones.
- Organizar las actividades educativas diarias, disponiendo de los recursos materiales en forma adecuada, con el objeto de lograr mayor eficiencia en la labor docente y mejorar la calidad en la enseñanza.
- Asistir a cursos de capacitación pedagógica.
- Solicitar la documentación oficial, evitar que sea objeto de usos ilegales, preservarla de todo tipo de riesgos y mantenerla actualizada.
- Conservar dentro del plantel la documentación oficial del grupo a su cargo
- Elaborar y entregar a la dirección la documentación de control escolar en los plazos estipulados y en la forma requerida.
- Asistir a las reuniones de consejo técnico y participar propositivamente en éstas.

- Presentarse puntualmente a la escuela, de acuerdo con el horario vigente, no pudiendo abandonar sus labores durante el tiempo señalado y evitar distracciones durante éste.
- Cada docente deberá registrar la hora real de su entrada y salida en el libro de asistencia del personal; de lo contrario la directora es la encargada de anotar la leyenda: “no firmó” para quien no lo haga. Después de las 8:00 horas, se anotarán los correspondientes retardos en que incurra el personal.
- La puntualidad y asistencia del personal se cuantificará conforme al reglamento, así como los permisos. los cuáles deberán solicitarse con anticipación, teniendo presente que se tiene derecho únicamente a 3 permisos económicos de hasta por tres días cada uno y no se otorgarán a dos docentes en las mismas fechas.
- La justificación de inasistencias deberán darse a conocer a la dirección de la escuela dentro de la hora siguiente a la hora de inicio de labores de lo contrario se tomará como ausencia injustificada anotándose en el libro de firmas la leyenda “no se presentó” haciéndose acreedor a la sanción correspondiente conforme a lo establecido en el reglamento de la SEPH.
- El reporte de licencias, permisos, retardos e inasistencias se enviará a la supervisión para el trámite correspondiente.
- Presentar a la dirección de la escuela su planificación didáctica bimestralmente, preparando sus lecciones con anticipación y con los recursos necesarios de tal manera que la enseñanza que imparta sea completa y eficiente. Toda planificación que se presente de manera extemporánea no se considerará presentada.
- Asumir la responsabilidad de la disciplina y seguridad de sus alumnos en el interior de los salones, en la escuela y en las actividades escolares que se realicen fuera de ésta.
- Ejercer su influencia en todo tiempo y lugar, para inculcar en los alumnos hábitos de disciplina y el ejercicio de valores, ejemplificándolos con su conducta personal.

- Mantener los salones de clase en buenas condiciones de orden, higiene, decorados, acogedores y contribuir a que todo el edificio escolar y sus anexos ostenten iguales características.
- Cuidar la correcta utilización, funcionamiento y conservación de los anexos y materiales escolares.
- Vigilar la regular y puntual asistencia de los alumnos y reportar sus ausencias.
- Promover el uso adecuado de los uniformes.
- Promover y vigilar la observancia del reglamento de la escuela.
- Cubrir las guardias semanales de horario extraordinario, ajustándose a las disposiciones que normen las mismas.
- Comportarse con la discreción debida en el desempeño de su función. El compartir información implica emplear el profesionalismo y la objetividad (Plan anual de trabajo 2014-2015. Archivo escolar).

En el archivo escolar de esta institución se pueden encontrar estos documentos, sin embargo, al preguntar a los docentes, dicen desconocer el contenido, no obstante de haberlo firmado. Las funciones y responsabilidades que las y los docentes de esta institución desempeñan se transmiten por tradición oral e imitación, al entrevistarlos manifiestan que hay acciones que realizan porque alguien les dijo que les tocaba y lo hacen como ellos saben hacerlo, aunque varios manifestaron no estar de acuerdo. Al ser un documento que no es puntualmente aplicado, cada docente adopta con responsabilidad y empeño aquellos puntos que a su criterio le parecen más importantes, esto, según refieren, es motivo de conflictos y diferencias en la organización de todo el plantel educativo. Se podría decir que la organización administrativamente se lleva en tiempo y forma, no obstante, en la práctica hay negociaciones que permiten alterar dicha organización y que para el directivo es complejo alinear diferentes intereses, por lo que este tipo de documentos sirven como respaldo en tiempos de crisis o coyuntura y en determinados momentos es desfavorable para los docentes.

### **1.5.6 Responsabilidades de la directora**

La directora por su parte, atiende problemas con los padres de familia, con los maestros y en casos delicados con algunos alumnos, gestionando la ayuda necesaria para apoyar a los alumnos y padres de familia. Tratando de resolver los problemas ahí en la escuela para evitar que lleguen a otras instancias, aunque en algunos casos los problemas han llegado a la SEPH, DIFH y a la Comisión de Derechos Humanos, cuando no se pueden resolver entre los docentes y los padres de familia.

Junto al consejo de participación social, la directora sale a realizar gestiones para satisfacer algunas necesidades que se presentan en el plantel, así como a cotizar precios cuando se realizan compras, pero sobre todo es quien se encarga de llevar un control de lo administrativo y lo técnico pedagógico asistiendo a cursos de capacitación para bajar a los docentes según las necesidades que se presenten o a la organización que se tenga en la zona escolar, por ser esta una zona donde se aplican estrategias de enseñanza-aprendizaje a nivel zona, las cuales tienen un seguimiento y una evaluación trimestral donde se abordan la lectura, la escritura y el pensamiento lógico matemático.

A grosso modo es lo que realiza el directivo como parte de sus funciones, no obstante sabemos que las funciones del directivo superan en mucho lo dicho, incluso lo establecido en los documentos oficiales de la SEP, en palabras de Bass (1990) menciona que el director tiene la tarea de llevar a cabo una estimulación intelectual en sus subordinados, “despertar en los seguidores una conciencia de los problemas de sus propios pensamientos e imaginación y un reconocimiento de sus creencias y valores (...) una importancia especial a las situaciones racionales para los problemas (...) puede crear una imagen del centro que se manifieste en una programación nueva y alternativa. Los líderes producen una transformación intelectual en el grado en que pueden discernir, comprender, conceptualizar y enunciar ante sus seguidores las posibilidades y las amenazas con que se enfrenta su organización, así como los puntos fuertes y débiles y las ventajas

comparativas de la misma” (Bass, 1990: 10), una tarea compleja considerando que el personal está lleno de diversidad y necesidades.

### **1.5.7 Comisiones consideradas en su organización**

Para cumplir con sus objetivos acordados en el Consejo Técnico Escolar, la escuela tiene distintas comisiones, algunas las escogen de manera voluntaria los profesores de mayor antigüedad, según sus aptitudes y para otros son impuestas porque son las que nadie quiere, normalmente para los recién llegados. De este modo para el funcionamiento de la escuela se asignan diferentes comisiones cada una con su respectivo propósito y actividades, tales comisiones son:

*Apoyo al proceso educativo:* Recuperar y sistematizar las problemáticas del proceso enseñanza –aprendizaje.

*Superación Profesional:* Promover la actualización y capacitación y operación de los docentes en la escuela. Promover la superación de la comunidad escolar mediante el reconocimiento a la participación destacada, de los integrantes.

*Secretaría del consejo técnico:* Formalizar los acuerdos del Colegiado docente

*Comisión de procesos administrativos:* Apoyar el proceso administrativo.

*Salud escolar:* Promover mediante diversas acciones la Cultura de la Prevención y el cuidado de la salud en los alumnos y en la comunidad escolar.

*Medio ambiente:* Promover en la comunidad escolar el cuidado, protección y embellecimiento de su entorno

*Promoción de la lectura:* Fomentar en la comunidad escolar el gusto por la lectura y el fortalecimiento de las competencias básicas del español.

*Puntualidad y asistencia:* Abatir el ausentismo escolar y promover el hábito de la puntualidad en los miembros de la comunidad escolar.

*Promoción de la participación social:* Propiciar la vinculación entre la escuela y la comunidad.

*Acción social:* Fortalecer la comunicación e integración del personal que labora en la escuela. Promover la superación de la comunidad escolar mediante el reconocimiento a la participación destacada, de los integrantes.

Fomentar la participación y compromiso de los miembros de la comunidad en tareas de apoyo y colaboración con la escuela.

*Extensión educativa:* Proyectar el trabajo escolar hacia la comunidad

*Mejoramiento físico y material del edificio escolar:* Apoyar la gestión, ante las instancias pertinentes, las mejoras materiales del edificio escolar que beneficien la labor educativa.

*Seguridad escolar:* Promover mediante diversas acciones el cuidado de la integridad personal de los alumnos

*Cultura cívica, hábitos y valores:* Promover respeto y aprecio a los símbolos patrios, a la cultura y a la identidad nacional así como la apropiación y práctica de valores en la comunidad escolar

*Gestión escolar:* Promover acciones para el logro de la misión de la escuela y para fortalecer la identidad institucional

*Mantenimiento y conservación de bienes muebles e inmuebles de la escuela:* Promover la conservación, cuidado y uso correcto de instalaciones y materiales. (Plan anual de trabajo, 2014-2015. Archivo escolar).

Cada comisión está a cargo de un docente responsable y otro de apoyo, ellos hacen un plan de trabajo anual que se lleva a cabo con la participación de todo el personal del plantel, los padres de familia y los alumnos (en algunas comisiones con la participación de alguna asociación o apoyo social). Al inicio del ciclo escolar se le entrega a los docentes el plan anual de trabajo y en cada comisión la leyenda: “se llevará a cabo un seguimiento de lo realizado en el proyecto y su comisión, el cual será un indicador para su evaluación final y para el llenado de su ficha escalafonaria” (Plan anual de trabajo 2014-2015. Archivo escolar).

Así como “recordemos que las actividades que se realizan en la escuela son nuestra carta de presentación y el reflejo de nuestro empeño en el trabajo, ¡procuremos que sean excelentes!” (Plan anual de trabajo 2014-2015. Archivo escolar).

Por alguna extraña razón las comisiones de apoyo al proceso educativo y superación profesional son las que menos se implementan, según manifiesta la directora nadie quiere más trabajo y asistir a cursos y talleres sería a contra turno, tiempo durante el cual principalmente las mujeres tienen responsabilidades en el hogar.

Según refiere la directora las otras comisiones se desarrollan siempre y cuando, los docentes tengan la habilidad de relacionarlas con los temas, de lo contrario hay profesores que no las llevan a cabo y al final del ciclo escolar cuando se hace el reporte de los resultados, se inventan “creativamente” lo cual consta en el archivo escolar.

## 1.6 Plan emergente

Derivado del análisis de los problemas que se presentaron en los ciclos escolares anteriores, el Consejo Técnico Escolar llegó al acuerdo de trabajar “los valores” (citados en el cuadro 1) implementando una serie de actividades entre todos los actores involucrados, trabajándolos de manera permanente en sus actividades en el aula y enlazándolos con las actividades culturales para proyectarlos a la comunidad en general.

Cuadro 1. Valores que se trabajan en la Escuela Primaria “Juan Rulfo”

| Valor      | Mes        | Concepto                                                                                                                         |
|------------|------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Constancia | Septiembre | Firmeza y perseverancia del ánimo en resoluciones. La constancia es la aplicación continua y frecuente de un esfuerzo por lograr |
| Esfuerzo   | Octubre    | Aquella persona que usa su fuerza con propósitos creativos                                                                       |

|                 |           |                                                                                                                                 |
|-----------------|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Convivencia     | Noviembre | Capacidad de vivir en armonía con otros, respetando y consensuando normas básicas                                               |
| Respeto         | Diciembre | Es el reconocimiento de los derechos de los individuos y de la sociedad                                                         |
| Responsabilidad | Enero     | Nos permite cuidar favorablemente aspectos relacionados con la salud, el estudio, la familia y las pertenencias                 |
| Amistad         | Febrero   | Es la relación afectiva entre personas, presupone el desarrollo de actitudes de confianza y reciprocidad                        |
| Solidaridad     | Marzo     | Disposición de compartir y responsabilizarse por el sufrimiento y necesidades de otros.                                         |
| Generosidad     | Abril     | Capacidad de dar lo que tenemos sin esperar nada a cambio.<br>La generosidad es atender una verdadera necesidad                 |
| Honestidad      | Mayo      | Ser honestos es el resultado de amar la verdad                                                                                  |
| Ecofilia        | Junio     | El mundo es nuestra casa y hay que cuidarlo.<br>Tenemos el deber de cuidar, mantener y hacer de nuestro planeta un mejor lugar. |

Fuente: Plan anual de trabajo 2014-2015. Archivo escolar.

Según consta en el archivo escolar, el cuadro 1 es la organización y los valores que determinaron trabajar a lo largo del ciclo escolar en ésta escuela, tienen tres objetivos que son: “fomentar en el alumno el sentimiento de responsabilidad en todos los ámbitos, inculcar los valores morales y promover actitudes que nos lleven al rescate de los valores perdidos por los cambios sociales” (Plan anual de trabajo 2014-2015. Archivo escolar).

Así mismo el documento establece que se plantearon metas como: “diseñar un modelo de trabajo a través del cual se dé cabida al análisis de los valores y establecer una relación maestro-alumno basada en el respeto, convivencia y diálogo”.

Cabe señalar que los valores se trabajan al menos una vez al mes, para tener evidencias para entregar, pero hay también aquellos docentes que implementan los valores de manera permanente, que hacen suyo el proyecto y son los que según refiere la directora, tienen resultados más significativos.

Dentro de la teoría prescriptiva referente a valores está Schmelkes (2004) quien considera que hay ciertas condiciones para una formación valoral en la escuela como institución, específicamente menciona que son tres:

- La formación docente (que cuenten con elementos para enfrentar la tarea de la mejor manera).
- Directores y autoridades escolares como responsables de que la escuela sea realmente transformadora.
- Considerar a los padres de familia como personajes clave para una formación valoral consistente y congruente.

Condiciones que debido a las demandas sociales, la autora considera que no están dadas para la Educación Básica, empezando por falta de formación valoral de los docentes.

Por esta razón se buscan estrategias para responder a las demandas sociales en cuanto a la crisis de valores, Anzaldúa (2004), refiere que actualmente, desde los pilares de la educación la escuela pretende combatir el cáncer social: hedonismo mercantil, búsqueda desesperada del dinero, ostentación, vanidad y la moral cínica; planteados en los planes y programas de estudio 2011, estos pilares se definen como: aprender a conocer (aprender a aprender, aprender a desarrollar las capacidades intelectuales y creativas del ser); aprender a hacer (preparar para las nuevas condiciones de trabajo, ser creativo, innovador, activo, analítico, comunicativo, organizado, autónomo); aprender a vivir juntos (descubrir al otro y construir objetivos colectivos... superar conflictos, prejuicios, intolerancia y xenofobia) y por último aprender a ser (desarrollo armónico de todas las capacidades humanas, creativas, solidarias, libres y responsables).

Los cuatro pilares engloban una formación en valores que permitan la formación de ciudadanos responsables, puntuales, trabajadores, respetuosos, etc. aunque en ningún momento se da importancia a la capacitación y/o formación docente para formar en valores y los recursos se reducen a un calendario de valores que se entrega a inicio del ciclo escolar, por lo que la formación en valores es considerada como un tema transversal que debe estar presente en todas y cada una de las actividades, el punto está en que los valores no son evaluativos, al menos institucionalmente, esto hace que según los valores y la formación del docente cada quien evalúa lo que considera pertinente.

Según consta en el archivo escolar, en el plan anual de trabajo. la organización para trabajar los valores en la Escuela Primaria “Juan Rulfo” se apoya en la necesidad de formar en valores que el personal docente ve en este contexto, dicha formación es planteada por Schmelkes (2004) quien considera que en la Educación Básica “la formación en valores debe entenderse como un proceso de naturaleza evolutiva, permanente, que permite desarrollar la autonomía de los sujetos para forjar y definir sus propios criterios de juicio moral y para desarrollar la capacidad de adecuar su comportamiento” (Schmelkes. 2004:99).

Como se puede ver, una formación en valores permanente en este contexto, en todas las esferas de la vida institucional. De esta manera se pretende que en el tiempo que los sujetos asisten a la escuela (desde el ideal y desde el imaginario) los valores sean algo realmente valioso para alumnos, ofreciendo espacios para la reflexión, el diálogo, la cognición, la efectividad y socialización que permitan a los estudiantes incorporar los valores a su contexto.

### **1.7 El personal docente**

En esta escuela laboran 18 maestros frente a grupo, así como un maestro de Educación Física, un maestro de Ajedrez, tres administrativos, dos conserjes (uno pagado por padres de familia), un maestro de danza (pagado por padres de familia) y una directora.

Al ser una escuela ubicada en fraccionamiento de reciente creación, los maestros cuentan con algunos años de experiencia, principalmente en zonas rurales, ellos dicen que han llegado a la ciudad beneficiados como reconocimiento a su trabajo en algunos casos y por influencias sindicales en otros.

El trabajo de investigación está determinado por el discurso de los sujetos, sus imaginarios, sus interpretaciones, por ello considero necesario conocer algunas características físicas, de formación y de origen de las informantes, dado que la docencia, tiene su propia especificidad profesional, entendida ésta desde las palabras de García (2003), como “una construcción histórico-social y se estructura en un proceso a través del cual se delimita el ámbito de relaciones sociales (...) constituido por sujetos sociales que tienen un lugar que define su participación en el problema social que origina la demanda de una práctica profesional, por lo tanto es una relación social la que se identifica y delimita a los sujetos (...) y le otorga a cada uno un lugar y una función” (García, 2003:19) así, las docentes de este contexto tienen esa especificidad profesional que las hará actuar de determinada manera, como sujetos sociales que son, “individuos, grupos o instancias que están involucrados en la intervención profesional, porque participan de alguna manera significativa en relación con el problema social que se constituye en objeto” (García, 2003:19) en este caso se habrá de conocer la manera tan significativa en la que las docentes como sujetos sociales están involucradas con la cuestión de los valores y cómo al estar involucradas hay momentos en los que cada sujeto con sus particularidades y construcciones sociales, propician conflictos entre los distintos actores educativos. De este modo cada docente con su singularidad y al mismo tiempo con todo lo que tienen en común como parte de una identidad institucional impregnará ciertas características al tema que pretendo abordar como valores y conflicto.

La profesora Lety, nació en Pachuca de Soto, Hidalgo, en 1982, tiene 7 años de servicio, cursó la licenciatura en Enseñanza de la lengua Inglesa en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y la Licenciatura en Educación Primaria en la

Universidad Pedagógica Nacional, sede Pachuca. Físicamente es de complexión gruesa, alta, viste ropa juvenil como pantalón de mezclilla, playera o blusas modernas, su calzado siempre es con tacón alto; tiene ojos grandes de color café, tez blanca, cara redonda, cabello castaño, un poco ondulado y corto, se maquilla solo en ocasiones especiales. Refiere que es soltera y vive con sus padres.

La profesora Chuy nació en el Municipio de Pachuca de Soto, Hidalgo, en 1978; estudio la Licenciatura en Pedagogía en la Normal Superior, lleva 15 años de servicio. Físicamente es bajita, de complexión gruesa, tez blanca, ojos claros color miel, cabello chino natural, rubio y a media espalda, cara alargada, viste ropa casual como mezclilla, playeras, ropa deportiva y en ocasiones especiales traje formal, se maquilla poco pero diariamente. Es madre de un hijo y vive con su mamá.

Gladis es originaria de Pachuca de Soto Hidalgo, nació en 1974, tiene 8 años de servicio entre escuelas rurales y urbanas. Ella es bajita, de complexión delgada, tez blanca, cabello castaño, lacio y largo; viste ropa de vestir, formal, con zapato bajo y en raras ocasiones usa maquillaje. Es madre de dos hijos adolescentes y tiene 17 años de casada.

Briz nació en Pachuca Hidalgo, es egresada de la Normal básica, con 12 años de servicio, llegada del medio rural donde empezó a laborar. Ella es de complexión gruesa, tez morena, cabello lacio y corto, ojos cafés; viste todo tipo de ropa, formal como trajes y casual como mezclilla, playeras, ropa deportiva, etc. Se maquilla de manera moderada, es madre de dos hijos y lleva 15 años de matrimonio.

Itzel nació en Pachuca de Soto Hidalgo en 1984, es egresada de la Normal Básica y lleva 8 años de servicio. Es alta, de complexión gruesa, tez morena, ojos grandes color café, cabello lacio abajo del hombro, cara redonda. Viste a la moda con ropa casual (mezclilla, playeras, ropa deportiva) y de vestir como trajes o falda. Es madre de dos hijos y lleva dos años en su segundo matrimonio.

Vero es nacida en Pachuca Hidalgo, en 1978, egresada del CESUM, como licenciada en español, lleva 8 años de servicio. Físicamente es alta, de complexión delgada, rubia de cabello ondulado y abajo del hombro, ojos claros verdosos. Viste moderna y casual con mezclilla, playeras y ropa formal como trajes de pantalones y/o falda, minifaldas y ropa entallada. Se maquilla abundantemente con colores llamativos como rojo, azul, verde, amarillo, rosa, etc. Es madre de dos hijos adolescentes y tiene dos años de divorciada, actualmente vive sola.

Andrea, nació en la Huasteca Hidalguense, en el Municipio de Huautla, en 1979, estudió la Licenciatura en pedagogía en la Universidad de la Huasteca Veracruzana, tiene 9 años de servicio. Físicamente es bajita, de complexión gruesa, morena de cabello negro ondulado y corto, ojos negros. Viste moderna con mezclilla, playeras y ropa formal como trajes de pantalón y/o falda. Casi no se maquilla, luce natural con la cara deslavada. Es madre de dos hijos adolescentes en un matrimonio de 22 años.

Caro nació en el Distrito Federal en el año de 1977, egresada de la Normal Superior del Estado de Hidalgo, tiene 15 años de servicio, de los cuales 7 fueron de contrato y 8 con clave. Es alta, de complexión delgada, tez blanca, de cabello negro y lacio, abajo del hombro, ojos grandes y claros de color miel. Viste moderna con mezclilla, playeras y ropa formal como trajes de pantalón y/o falda. Usa poco maquillaje en ocasiones especiales. Es madre soltera de una hija adolescente.

Carmen nació en Pachuca, Hidalgo en 1982, egresada del CREN "Benito Juárez", tiene 12 años de servicio, de los cuales fueron 4 con contrato y 8 con clave. Físicamente es bajita, de complexión gruesa, morena de cabello negro lacio con rayos rubios, a media espalda, ojos negros. Viste moderna con mezclilla, playeras y ropa formal como trajes de pantalón y/o falda. Luce siempre maquillada y bien peinada. Tiene seis años de casada sin hijos.

Zandy nació en Ixmiquilpan, Hidalgo en de 1979, estudió la Licenciatura en Administración de empresas en la Universidad de La Salle, Pachuca, tiene 8 años de servicio. Físicamente es bajita, de complexión gruesa, morena de cabello negro lacio a media espalda, ojos negros. Viste moderna con mezclilla, playeras y ropa formal como trajes con pantalón. Luce siempre maquillada y bien peinada. Es madre de tres hijas y tiene 15 años de matrimonio.

La edad promedio de las informantes es de 34 a 38 años, su grado de estudios es diverso, sin embargo, comparten algunos rasgos como la forma de vestir y en su mayoría son docentes-madres jóvenes que combinan la docencia con las labores domésticas/familiares.

### **1.8 Padres de familia**

El papel que tienen los padres de familia en el acto de educar es fundamental si reconocemos a la familia como una institución fundamental en la vida de los sujetos, de este modo Hoover (2005) citado por Bolívar (2006) refiere que “la investigación sugiere que los centros escolares pueden dar pasos para incrementar el papel de los padres y su sentido de eficacia para ayudar al aprendizaje de sus hijos; mostrar formas prácticas de implicarlos en el apoyo a las escuelas, profesores y alumnos y adaptar las maneras de implicación a los requerimientos de la vida profesional y familiar” (Bolívar, 2006:136) para dar esos pasos e implicar a las familias es necesario conocer los aspectos fundamentales que caracterizan a los padres familia de determinado contexto, porque este mismo autor afirma que “trabajar de modo conjunto dentro de la escuela y con las familias y otros actores de la comunidad facilita que la escuela pueda mejorar la educación de los alumnos al tiempo que se proporcione un reconocimiento mutuo entre familias y profesores (...) sino hay redes de participación las posibilidades de la acción colectiva son escasas” (Bolívar, 2006:140) bajo este argumento considero necesario conocer de manera general las particularidades de los padres de familia que este contexto ya que son sujetos que como veremos en los siguientes capítulos, dan un matiz significativo a la dinámica institucional de este centro de trabajo.

Después de la indagación del dato en la institución, se puede decir que la diversidad que hay en la comunidad escolar es amplia, según consta en el archivo escolar, esta escuela tiene 378 padres de familia, quienes han llegado de distintos lugares obligados por las necesidades económicas, buscando mejores oportunidades para sus hijos. Los tutores de los alumnos son en un 40% varones y en un 60% mujeres, debido al horario de trabajo, ya que en un 90% trabajan ambos padres de familia y se organizan en horarios diferentes (aunque no siempre) para atender a sus hijos.

Los tutores se ocupan como empleados en los comercios locales o en las tiendas departamentales de Pachuca y sus alrededores, así como en las fábricas de textiles, de relojes, de tornillos, almacenes de fruta, entre otros; con horarios matutino, vespertino o nocturno, así mismo, hay quienes son trabajadores en los invernaderos que se encuentran cerca del lugar, con jornadas laborales de 8 horas, ellos afirman que con el bajo salario se ven en la necesidad de trabajar horas extras para completar el gasto familiar, sumando 12 y hasta 16 horas de trabajo.

Algunas madres de familia son empleadas domésticas y son quienes se encargan de recoger a algunos alumnos o asistir a las reuniones que se realizan de manera bimestral en los grupos y sobre todo a las reuniones de asamblea en las que normalmente asisten solo el cuarenta por ciento de los tutores, y con los que se toman las decisiones importantes que conducen la vida escolar de este plantel, generalmente ninguno de los tutores puede asistir por sus horarios de trabajo, y argumentan que perderían un día de salario que les perjudica de manera significativa.

Hay un 20% de tutores que son madres o padres solteros y/o divorciados, en promedio tienen dos hijos, normalmente son los alumnos que se quedan encargados con los vecinos, las abuelitas o los primos de la misma edad. Según refieren los docentes son quienes normalmente no asisten a las reuniones, a esos

padres los conocen el día de la inscripción y los vuelven a ver el día de la entrega de documentos, al término del ciclo escolar, lo cual se documenta en el expediente del alumno.

En relación a los padres de familia es necesario considerar lo que Bolívar (2006) llama capital social y dice que “el capital social se desarrolla a través de la confianza, en la familia y en la educación por medio de redes comunitarias que comparten y refuerzan valores comunes” (Bolívar, 2006:140) afirma que es cuando las familias de los niños de un centro escolar se relacionan entre sí, el capital social se incrementa; los niños son atendidos por adultos que están pendientes de ellos y los padres comparten pautas, normas y experiencias de educación. No es así cuando no hay esa implicación por las condiciones laborales, contextuales y familiares de los padres de familia y por lo tanto no hay un capital social que fortalezca el trabajo de la escuela como institución formadora.

### **1.9 Los alumnos**

La escuela tiene una matrícula de 527 alumnos, distribuidos en los 18 grupos, asisten diariamente uniformados (como está estipulado en el reglamento) y aseados, porque tienen la advertencia de no poder pasar si no cumplen con el uniforme principalmente; algunos alumnos llegan sin útiles escolares argumentando que se les olvidó por las prisas porque sus padres se van a trabajar y los llevaron corriendo a la escuela.

Otros alumnos los dejan alrededor de las siete de la mañana, cuando la puerta para la entrada se abre de 7:45 a 8:00 am, pero los padres los dejan a la entrada del plantel para poder llegar a tiempo a su trabajo, por lo que en asamblea se avisó que no es responsabilidad de la escuela que estén afuera del plantel, y quedan bajo responsabilidad de los padres de familia.

Tanto alumnos como el personal que labora en esta escuela cumplen el horario de ocho a una de la tarde, primero por el turno vespertino y segundo por la

responsabilidad que implica tener a los niños en la escuela fuera del horario establecido, debido a la desaparición de dos alumnos de esta escuela y que en su momento los padres quisieron responsabilizar a la institución, principalmente al maestro de grupo.

### **1.9.1 Alumnos migrantes.**

Hay alumnos que están por temporadas en la escuela porque por las necesidades laborales emigran algunos meses y vuelven a regresar. Y en otros casos son familias que llegan a rentar en este fraccionamiento, están un par de meses y se van a rentar en otro lado, se dan de baja en la plataforma de la escuela, pero dicen los docentes que varios vuelven a regresar y se tienen que volver a dar de alta en la escuela hasta en tres ocasiones en un ciclo escolar.

Sus condiciones hacen que sean alumnos autónomos con las limitantes de su edad y de su contexto, son alumnos que permanecen en el plantel por ser considerado por los padres de familia como un espacio seguro mientras ellos cumplen su jornada laboral.

### **1.10 Un día normal**

Prevía organización la entrada promedio a un día normal de clases es a las 7:40 para el personal en general, (aunque no falta a quien se le haga tarde), los niños pueden entrar de 7:45 a 8:00 am, cuando el maestro de guardia abre la reja, los alumnos van directamente a su salón, al igual que los docentes después de firmar la libreta de entradas y salidas. El saludo por las mañanas es común entre los docentes, convivencia casi no la hay debido a que todos llegan con el tiempo justo, excepto cuando la directora no está y refieren que es entonces cuando algunos grupos de docentes se quedan a dialogar en el patio, por un rato breve.

Si no hay algún aviso o reunión exprés, inician sus actividades según su horario de trabajo que normalmente tienen pegado en la pared, una hora o máximo dos horas por materia para que los niños no pierdan el interés, es normal que los

maestros hagan lluvia de ideas sobre el tema, posteriormente los organizan en equipos y reparte copias. Pone alguna actividad en el pizarrón para que la copien y la realicen en la libreta, para finalizar su tema trabajan con el libro y deja alguna tarea relacionada con el tema, o los alumnos que no terminan se lo llevan de tarea; pero cuando ya no hay tiempo se limitan a contestar el libro o realizar alguna actividad que marque y dejar la tarea, y en el peor de los casos es contestar el libro de tarea.

Acto seguido pasan a otra actividad con la misma dinámica; llegado el receso, el docente tiene la responsabilidad de vigilar a sus alumnos en el patio cívico, ubicándose en un lugar estratégico que le permita vigilar su área; durante su estancia en el comedor de COPUSI, cuida el buen uso del inmueble, evitando el desperdicio de alimentos, así como la disciplina y la buena convivencia. Momento durante el cual en algunas ocasiones aprovechan para ingerir sus alimentos y platicar con sus compañeros.

Después del receso continúa la dinámica de trabajo, hasta las 13 hrs cuando el docente acompaña hasta la reja a sus alumnos y los entrega al responsable del niño, en caso que no lleguen por algún alumno, el maestro entrega su alumno o alumnos al maestro de guardia, y regresa a su salón, normalmente a calificar tareas.

Aunque el horario es hasta la 13:30 hrs, hay docentes (no trabajan doble turno) que se retiran hasta terminar sus actividades a las 14:30 o 15.00 hrs, aprovechando que sus aulas no se ocupan en el horario vespertino, pues solo son 6 aulas las que se usan en el segundo turno.

Normalmente hay alumnos de diferentes grados escolares que no llegan por ellos, así que el docente de guardia y la directora esperan hasta las 15 hrs mientras están tratando de localizar a los padres, en ocasiones cuando no hay respuesta, los alumnos han sido entregados al DIF municipal a donde acuden los padres de familia a recoger a sus hijos, no sin antes levantar un acta administrativa como antecedente para el tutor y el alumno.

Conocer las características físicas y organizacionales de la Escuela Primaria “Juan Rulfo” como: la ubicación geográfica, sus características físicas, sus aulas, el comedor COPUSI con el que cuenta esta escuela, su organización interna con su misión, visión y valores, su manera de cuidar el orden, las funciones del profesor de guardia, así como los horarios que debe cumplir el personal de la institución, las funciones de los docentes, las responsabilidades de la directora, las comisiones consideradas en su organización, el plan emergente del ciclo escolar 2014-2015, las características físicas y de formación del personal docente de esta escuela, algunas características generales de los padres de familia y finalmente los alumnos, así como algunos alumnos migrantes que forman parte temporalmente de la matrícula de la Escuela Primaria “Juan Rulfo”, de acuerdo con Thompson (1998), son determinantes para este trabajo si se considera que situar las relaciones interpersonales entre los sujetos permite comprender el porqué de la dinámica institucional, lo que permea en la vida laboral de los sujetos y sobre todo la organización que se tiene en la escuela como parte de un trabajo encaminado a la adquisición de conocimientos pero también al fortalecimiento de los valores.

Un contexto complejo y lleno de diversidad lo cual hace que cada actor tenga diferentes demandas en cuanto a la formación valoral, Casassus, (2008) menciona que en estos tiempos “los padres quieren que sus hijos sean felices, que tengan competencias sociales y emocionales, que puedan conseguir trabajo, que sean personas integrales que sean capaces de proyectarse. (...) quieren que sean creativos, que tengan valores claros, que no sean violentos, que no caigan en adicciones. (Casassus, 2008: 74) demandas hacia la escuela como institución formadora, de los cuales en determinados momentos se deslinda la familia.

No obstante en el ámbito educativo, Latapí (2000) menciona que “hablar de valores no es una moda: es un reclamo, un deseo de recuperar algo esencial que hemos abandonado: la función formativa de la escuela” dado que el puro “conocimiento no hace necesariamente mejores a los hombres” y por lo tanto en los diferentes contextos “los valores... son el corazón de la educación” (Latapí,

2000: 59) son los que definen a los sujetos, son propiedades de la personalidad, preferencias, orientaciones, disposiciones psíquicas, los interiorizamos en nuestra personalidad como actitudes, sentimientos, convicciones o rasgos de carácter, son los valores “los fines de la educación, son las propiedades de la personalidad que nos proponemos formar en los educandos” (Latapí, 2000: 60) y por lo tanto presentes en todo acto educativo, y en cualquier institución formadora.

La difícil tarea de formar en valores ha tenido consecuencias para la familia y la escuela, Tenti (2008) refiere que “el debilitamiento de las instituciones (...) que obedece a un conjunto complejo de causas, deja a los docentes la responsabilidad de construir cotidianamente su autoridad ante los alumnos, las familias y la comunidad” (Tenti, 2008: 6) lo cual genera conflictos en este caso entre dos instituciones que son la escuela y la familia.

Así, la escuela Primaria “Juan Rulfo” es un contexto en el que cada actor social tiene sus propias demandas hacia la escuela y la familia como instituciones, lo cual me permite entrar al Capítulo II, donde daré cuenta de unas prácticas docentes, impregnadas de valores, emociones e imaginarios, propios de la profesión que llevan a una demanda de valores ante la crisis actual de la escuela y la familia como instituciones.

## **CAPÍTULO II.**

### **ENSEÑANZA DE VALORES DESDE EL IMAGINARIO MATERNAL**

La formación en valores es una preocupación permanente en una profesión tan humana como la docencia, están implícitos en todas y cada una de las actividades que se desarrollan en los centros educativos, no obstante, hay espacios donde se presentan como una urgente necesidad contextual de los sujetos implicados, a pesar de no ser un tema al que se le dé mucho peso dentro del curriculum, Bertussi (1998) señala que “la formación en valores en el salón de clase es tan importante cuanto a la de los demás contenidos. Sin embargo, a diferencia de éstos, presenta una problemática particular y distinta toda vez que se realiza no solamente de manera explícita sino también implícita a través del curriculum oculto y de las historias de vida que ponen en juego maestros y alumnos en su interacción cotidiana” (Bertussi 1998:1).

La autora antes mencionada afirma que hay una confusión respecto a cómo se entiende la formación moral, y cómo la formación valoral, afirma que “para algunos autores como Foucault la ética supone la moral en la medida en que el sentido de la relación consigo mismo tiene como fin para el sujeto ético contribuir a la armonía social. También Savater, aunque diferencía a ambas, utiliza el término ética englobando la moral. Sin embargo, según el filósofo Adolfo Sánchez Vázquez, en el sentido estrictamente moderno, se refieren a realidades distintas: «la ética es el estudio filosófico de la moral y ésta es el conjunto de normas, aceptadas libre y conscientemente, que regulan la conducta individual y social de los hombres. Pero, además, señala que la moral está constituida por dos dimensiones: a) la normativa, que implica las normas o reglas de acción e imperativos que enuncian algo que debe ser; y b) la fáctica o la moralidad, plano de los hechos morales, constituido por aquellos actos humanos sujetos a la aprobación o reprobación en el sentido moral, una vez que por sus resultados y consecuencias, afectan, a otros” (Bertussi 1998:2) en el estudio que realiza ésta autora menciona que “por moral se considera entonces, toda acción realizada por cualquier sujeto, orientada por ciertos criterios, por sus valores morales, y que por

sus consecuencias sociales puede ser juzgada a partir de ellos. Dichos criterios o valores pueden ser convertidos, para orientar en el futuro las acciones individuales y colectivas. De la dimensión normativa de la moral se desprenden los deberes que se imponen al sujeto y a los grupos sociales” (Bertussi 1998:2). Entendido de esta manera, la moral tiene que ver con la acción, “con la acción más específicamente de un ego, self o sujeto que relaciona su acción con la acción de otro o de otros. Concebida esta acción como resultado de la interacción entre dos o más sujetos, pasa a ser un tema de interés de la sociología” (Bertussi 1998:3) es decir que los valores como tal “son parte de la moral pero no se agotan en ella. También son parte importante de la ideología de una sociedad y precisamente por ser un conjunto de elementos simbólicos que contribuyen a estructurar y reproducir históricamente la vida y las relaciones sociales es en donde radica la legitimidad y la importancia del valor de los valores” (Bertussi 1998:3).

Tales valores no van a tener, el mismo peso en todos los contextos, porque como afirma Bertussi (1998) los valores no son homogéneos y “están jerarquizados de más a menos valiosos según las necesidades y preferencias sociales e individuales y además que los valores siempre están presentes en cualquier hecho cultural, sean estos valores positivos o valores negativos” (Bertussi 1998:4).

Sin duda la problemática que implica la enseñanza de valores adquiere matices particulares en función del contexto y de los sujetos que intervienen como en el caso de la Escuela Primaria Juan Rulfo, en donde las docentes se empeñan en dar una formación valoral a sus alumnos desplegando un imaginario maternal. Son mujeres con una moral basada en valores que aprendieron a temprana edad, con una educación muy particular en el seno familiar y que comparten, como veremos ciertos rasgos que las caracteriza como grupo institucional de la Escuela Primaria “Juan Rulfo”, que impregnan sus prácticas de significados adquiridos en su familia, institución en la que tiene lugar su primera socialización, misma que puede ser considerada como una herencia cultural, Bracho (1990) dice que en “la herencia de “tipos de consumo cultural” cambia y se producen situaciones en las

que pueden coexistir transmisiones al interior de la familia, vía códigos de interacción, de lenguaje, de hábitos, etc., y al mismo tiempo oportunidades de interacciones distintas de las establecidas con los padres, que contribuyan a definir las orientaciones del sujeto conforme a los patrones de la propia generación. En este sentido, mantenemos la importancia de la familia como determinante de la herencia cultural, como parte de la explicación de las orientaciones sociales, educativas y culturales del sujeto” (Bracho, 1990: 20). En el caso de las profesoras de la escuela Juan Rulfo ellas recurren a esa herencia cultural para enfrentar las dificultades de su práctica.

Práctica docente en la que al parecer hacen uso principalmente de las emociones como puerta de entrada al fortalecimiento de valores y de esta manera llegar al conocimiento. Casassus (2008) refiere que “los profesores entran a la carrera docente, a la idea de crear un mundo mejor, sobre todo de poder contener y poder sanar a los que sufren más a través del conocimiento, a través de acogerlos, poder llevarlos a que sean personas socialmente útiles” (Casassus, 2008: 72) ese deseo de los docentes viene de una tradición humanista de la educación que está presente en la escuela Primaria “Juan Rulfo”.

Este mismo autor menciona que “los profesores como gremio se sacrifican por el bien de los otros, se postergan sumisos por el bienestar de la sociedad (...) En un contexto social en el que el sacrificio no es valorado y es mirado en menos, donde lo que se busca es la ganancia, el beneficio inmediato” (Casassus, 2008: 73) y esto ocasiona conflicto entre la escuela y la familia donde ambas llegan a desvalorizarse en su función como formadoras morales.

De este modo las docentes de este estudio trasladan aspectos de su formación familiar a su práctica docente, en la que a través de ver a sus alumnos como sus hijos, se refugian en un papel maternal para inculcar valores, no sin antes enfrentarse a una serie de emociones que esto les genera y en determinados casos les desgasta.

A través de su condición de mujer, las docentes tratan de inculcar en sus alumnos, los mismos valores que inculcan en sus hijos, en este sentido Lagarde (2001) refiere que a través de la maternidad la mujer es transmisora, defensora y custodia del orden imperante en la sociedad y en la cultura, donde todo lo referente a la formación valoral está a cargo de las mujeres y forman parte de su condición histórica. Lagarde afirma que “las mujeres maternalizan a cualquiera de diferentes maneras: simbólica, económica, social, imaginaria, afectivamente” (Lagarde 2001: 364) porque las mujeres están destinadas al cuidado de la vida de los otros, desde esa óptica las mujeres docentes llevan a cabo una práctica maternalizada, adoptando simbólicamente a sus alumnos como si fueran sus hijos y se enfrentan a una serie de conflictos y emociones con los padres de familia y con sus compañeros en la lucha por inculcar valores a sus alumnos que les permitan regularse y así poder acceder al conocimiento, en este sentido Casassus (2008) refiere que el mundo emocional es fundamental en la educación, porque “los aprendizajes dependen del mundo emocional (...) en el humanismo integral lo importante es el mundo de relaciones (...) el aprendizaje ocurre como lo plantea el constructivismo, en la resignificación interna, es incorporar nuevas informaciones que te hacen reconstruir un sistema de coherencia respecto al tema (...) todo eso ocurre siempre y cuando haya una relación emocional adecuada entre el profesor y los alumnos” (Casassus, 2008: 74) Una situación que cobra particular relevancia, es la pertenencia de las docentes que laboran en esta escuela primaria.

Esto hace que las docentes vayan más allá del mero conocimiento, y como lo refiere Hargreaves (2000) “el compromiso de los docentes en el aula trasciende la faceta del aprendizaje cognitivo para abarcar también sus vínculos emocionales con los alumnos; se preocupan por ellos, enmarcan la tarea docente dentro de una fuerte misión social que trata de desarrollar ciudadanos tolerantes y respetuosos y no solamente estudiantes diestros, intentan potenciar sus habilidades sociales además de sus conocimientos académicos y crear un ambiente acogedor donde los alumnos con necesidades educativas especiales, de procedencias diversas o de hogares poco convencionales, se puedan sentir aceptados y cómodos” (Hargreaves, 2000: 147) de esta manera y con esas vicisitudes, doy respuesta a la pregunta general, ¿qué genera el conflicto entre docentes y padres de familia de la Escuela Primaria Juan Rulfo?.

## 2.1 Valores presentes en la Escuela Primaria “Juan Rulfo”

Las docentes se preocupan por la formación valoral como eje transversal de todo lo que hacen en la institución escolar, en el entendido que toda educación es formación en valores, pues los mismos son las directrices del mundo humano, y donde el proceso educativo es el eje central para el aprendizaje de éstos, en este sentido Latapí (2000) refiere que “no todos los valores tienen igual relevancia para la ética. Pero es evidente que los que más interesan en la educación son los que se vinculan con el uso de la libertad y el desarrollo de la responsabilidad, o sea con la moral” (Latapí, 2000: 63) como se ve en el discurso de los sujetos, una preocupación por una formación valoral, así lo refiere Itzel:

(...) si tú sabes que tu obligación es formar a los niños, darles otras ideas (...) pues, aunque tu traigas muchos problemas, siempre darles la mejor cara, ¿por qué? Porque tú eres la imagen, si me ven enojada van a estar enojados, si me ven contenta van a apropiarse de las cosas y pues lo hago recordando los valores que traigo cimentados de casa, recordar la ética y el compromiso que tengo hacia ellos (Itzel).

Al igual que Itzel Vero está preocupada por llevar una formación valoral a sus alumnos y dice:

Pues mira, fíjate que a mí me gustan mucho los grados primeros porque siento yo, que es cuando tú como maestro puedes inculcar a los alumnos con buenos valores, difícilmente, yo lo siento, si he trabajado con grupos grandes, pero difícilmente dominas los grupos grandes, donde es difícil que el niño comprenda porque el maestro le exige tanto, porque el maestro le dice que haga las cosas como debe de ser (Vero).

A Vero se le hace más fácil inculcar valores con los niños más pequeños, menciona que con ellos es más sencillo, porque con los niños grandes es más difícil dominarlos e inculcarles valores y no comprendan porque el maestro le llega a exigir tanto.

Por su parte Zandy manifiesta su preocupación por la pérdida de valores, como algo que es necesario priorizar, Schmelkes (1996) refiere que “se trata de una

pérdida de valores. Para recuperarlos, hay que volver a las mentes y a los corazones de los hombres para fincar principios y valores que auguren una convivencia justa y fraternal” (Schmelkes, 1996: 3).

Trato de que algunas cosas sobre todo las que considero yo que son más comunes y necesarias se les queden, hablo por ejemplo de una buena lectura, una buena redacción, una este (...) comprensión lectora, hablo de (...) operaciones básicas que los chicos aprendan a desarrollarlas cómo son, cómo es, pero desde ahorita, que en su vida cotidiana sepan ir a la tienda y sepan comprar, sepan este...vaya, desarrollar este tipo de competencias de su vida diaria, los valores que son muy importantes, muchos valores que este (...) los estamos perdiendo y es una de las cosas principales como docentes que debemos rescatar sino hay valores no tenemos niños bien, aunque sepan, sean inteligentes, aunque tengan conocimientos en español, matemáticas en otras materias, si no están cimentados los valores, es algo que a los niños en determinado momento les va a perjudicar a la larga y a corto tiempo (Zandy).

La profesora Zandy se preocupa por la formación valoral de sus alumnos básicamente, al respecto de la formación valoral se refiere Latapí (2000) al afirmar que la formación valoral de la escuela es una formación moral que consiste “en ayudar a los niños y jóvenes a vivir por el espíritu y no por la ley, a ser sinceros y no farisaicos, a descubrir su propia libertad y a aprender a ejercerla responsablemente. Ayudarlos a que crezcan en humanidad hasta donde pueden llegar, a ser cada vez más autónomos, más auténticos en el uso responsable de la libertad” (Latapí, 2000:63) un aspecto del que Zandy se preocupa por sus alumnos, más allá de un mero conocimiento, una formación valoral que les sirva para su vida en sociedad, porque considera que, si no tienen los valores bien cimentados, tendrán problemas tarde o temprano.

A través del proceso de investigación, los sujetos dejan ver su preocupación y prioridad por ciertos valores, dentro de los valores que preocupan están el respeto, la tolerancia y la ayuda principalmente, considerados por los informantes como necesarios para formar ciudadanos y para el buen funcionamiento de un centro educativo.

Izquierdo (2003) señala los valores como “los ejes fundamentales por los que se orienta la vida humana y constituyen a su vez, la clave del comportamiento de las personas” (Izquierdo, 2003:14) que éstos dinamizan nuestra acción y nuestra vida, dignifican y ennoblecen a la persona e incluso a la misma sociedad. Los valores son propiedades de la personalidad, preferencias, orientaciones, disposiciones psíquicas y los interiorizamos en nuestra personalidad como actitudes, sentimientos, convicciones o rasgos de carácter.

Lety se refiere al valor del respeto, cuando considera que si alguien agrede, ya no está respetando, en este sentido Pacheco (1988) refiere que “el aula es el lugar más apto para empezar a sembrar y vivir la cultura del respeto, el compartir, de vivir armónicamente nuestras diferencias, de relacionarnos con un presente de convivencia y un futuro de tolerancia” (Pacheco, 1988: 101). Lety lo tiene muy claro y dice: “agredir de cierta forma (...) al inventar cosas de alguien pues yo siento que ya estas agrediendo, no estas respetando” (Lety).

Las agresiones se pueden clasificar de diversas formas, y para Lety hablar mal de alguien es falta de respeto, ella así lo entiende y así lo enseña a sus alumnos.

En este sentido la encomienda que tiene la institución escolar, la refiere Torres (2011) cuando dice que “la institución escolar promueve un modelo de persona educada. En un marco social, cultural, político y económico marcado por el pluralismo; en un contexto donde las diferencias acostumbran a traducirse en desigualdades, donde coexisten valores, prioridades, estilos de vida muy diversos se convierte en obligatorio el diálogo y la negociación con las familias y con otras organizaciones sociales de la comunidad” (Torres, 2011: 286) Es así como las docentes tratan de llevar a cabo su labor y cuando no pueden solas exhortan a los padres de familia, como Gladis quien comenta sobre el respeto y dice: “Y en cuanto a la conducta trato de darles el valor del respeto, siempre del respeto y de la responsabilidad, pero primero platico con ellos y con los papás y les digo que deben apoyar a su hijo” (Gladis).

Gladis pone de manifiesto el valor del respeto con alumnos y con padres de familia al hablar de la conducta de sus hijos, platicando con ellos sobre la importancia del respeto y la responsabilidad, así como el apoyo que deben dar a sus hijos cuando hay problemas de conducta.

Por su parte Zandy habla de las ventajas del respeto al decir:

Hay unos valores que sin querer queriendo siempre los llevo, el de respeto y el de la responsabilidad, como que son cosas que en este caso por los niños tiene que haber, el respeto al docente, el respeto a los compañeros, el respetarse en todos los sentidos, el de responsabilidad porque estamos en una escuela en donde tienes que cumplir, tienes que ser responsable con todas sus actividades porque todo eso tiene una consecuencia o sea, enseñarles que también hay una consecuencia si no eres responsable, que es lo que va a pasar, pero si eres responsable que es lo que pueda pasar entonces, siento yo que esas son dos de las principales pero con ellas van implícitos todos los demás valores (Zandy).

Podemos decir que para Zandy el respeto es mostrar aprecio por el valor de alguien o de algo, incluyendo el honor y la estima, incluye el respeto por uno mismo, respeto por los derechos y la dignidad de todas las personas. Garza, J y Patiño (2000), afirman que hay una necesidad de educar en valores cuando dice que “una educación en valores es necesaria para ayudarnos a ser mejores personas en lo individual y mejores integrantes en los espacios sociales en los que nos desarrollamos” (Garza, J y Patiño, 2000, 25). Y esto es lo que trata de hacer Zandy, al preocuparse por los valores del respeto y la responsabilidad que considera necesarios para sus alumnos.

La ayuda también es un valor del que las docentes se apoyan para abordar los contenidos escolares, Lety comenta la importancia que para ella tiene el valor de la ayuda en su práctica docente cuando dice:

Pues ver como progresan los alumnos, como se involucran en las actividades que realizamos en clase (...) porque pues eso me ayuda a darme cuenta que estoy haciendo las cosas bien y que el trabajo que realizo pues está ayudando en mis alumnos a que aprendan cosas nuevas (Lety).

Para Lety involucrar a sus alumnos en el trabajo y ver como aprenden la hace sentir que los ayuda y que está haciendo bien las cosas, que cumple con la función que la institución le confiere. Schmelkes (1996) afirma que “el papel del docente es clave, y los docentes en general no han recibido una educación sistemática de esta

naturaleza; tampoco han sido formados para formar a sus alumnos valoralmente” (Schmelkes, 1996: 6) así que Lety trabaja con sus alumnos con los valores que ella y la institución escolar consideran convenientes, pero sobre todo con los que ella fue formada en el seno familiar.

Itzel se refirió a la ayuda a los alumnos y como una función que ella tiene al ser docente, expresó:

(...) fui la primera hace dos años que lo vi llegar sangrando, nosotros aquí no somos sus salvadores pero si podemos darles otra imagen, enseñarles que hay otras cosas, más allá, a ese niño ¿qué le espera en secundaria? será el próximo golpeador o que lo golpeen, porque aquí vienen a sacar su frustración, que le den la solución es saber o irte a donde está la parte de ayuda, realmente los comprometemos, a los papás a que se acerquen a una atención, nada más que se acerquen, que traigan sus comprobantes que realmente se están apoyando a sus hijos (Itzel).

Dado lo complejo de su contexto Itzel se preocupa por los alumnos que tienen problemas fuertes, y considera que su papel como docente es ayudar, orientándolos en cómo resolver los problemas y en qué instancia los pueden ayudar, de esa manera ella cumple con su trabajo. Tenti (2005) señala que “el respeto de los alumnos hacia el profesor no se fundamenta en su conocimiento de la materia de enseñanza, sino en sus actitudes en clase, en la percepción de su seguridad en sí mismo, en su calidad humana y en su dominio de las destrezas sociales de interacción y comunicación en el aula” (Tenti, 2005: 32) calidad humana y destrezas que Itzel manifiesta cuando ve a los alumnos en problemas y los apoya, aunque no sean de su grupo.

Por su parte Vero se refiere al valor de ayudar cuando manifiesta que sus ex alumnos acuden a ella en busca de ayuda:

(...) lástima que, con el cambio de maestro, pues ya, mis niños que ya se llevaban bien pues ahorita ya no se llevan tan bien, todavía van y me dicen sobre actitudes de sus demás compañeros, todavía van y me dicen es que la maestra no me hace caso, maestra por favor ayúdeme (Vero).

Se puede ver la preocupación de Vero al darse cuenta que los alumnos a los que ya había ayudado, recaen en sus problemas cuando están con otro maestro; Y docentes como Carmen se enorgullecen al decir: “yo me siento bien ayudando a los demás”, Carmen está orgullosa porque su trabajo como docente le permite ayudar a las personas.

Finalmente podemos decir que la ayuda es una acción humana encaminada a resolver las necesidades de una persona o grupo. Y en este caso las maestras consideran ayudar a sus alumnos como parte de sus funciones.

Otro valor al que las informantes dan importancia es el respeto y aquí cabe señalar que cada sujeto va a priorizar los valores que proyecta y que fomenta, así lo refiere Moleiro (2001) cuando dice que “las cosas no son valiosas por sí mismas, sino que tienen el valor que nosotros les damos, y por eso cada persona tiene su propia escala de valores (...) no todos nos comportamos igual ante las vivencias y los problemas de la vida, según los valores a los que les damos prioridad, le damos sentido a lo que hacemos” (Moleiro, 2001: 10) y por ejemplo Carmen da importancia a la tolerancia cuando dice:

He tenido que cambiar de estrategia, en los primeros días en los que todo me enojaba, por todo me enojaba, por todo contestaba por todo reclamaba nada me parecía y ahora después fíjate que después de la evaluación como que otra vez cambié igual con ellos y digo bueno ya, ya estoy en este barco, tolerancia, tolerancia, tolerancia, ya si me hablan les hablo, si me preguntan les contesto y si no sigo mi vida, finalmente no voy a depender de ellos, mi trabajo no depende de ellos (Carmen).

Carmen se considera más tolerante con sus compañeros docentes, después de presentar su examen para la permanencia y ahora piensa que al final su trabajo no depende de los demás. Mientras tanto Lety habla de la tolerancia entre sus alumnos cuando dice:

Considero negativos, pues este, el hecho de no ser tolerante con alguno de sus compañeros o criticarlo por su aspecto físico, no (...) o por (...) Porque a lo mejor (...) Este son niños que (...) Muy tímidos y pues otros se quieren aprovechar de ellos entonces este yo siempre trato de que mis alumnos sean tolerantes con todos sus compañeros (Lety).

Lety refiere que la tolerancia en su grupo es importante, ante la diversidad, ser tolerante es también mantener un clima de respeto a las diferencias. Esteve (1977) citado por Tenti (2005) refiere que “requiere una atención especial a la que también hay que dedicar cierto un tiempo, hasta conseguir construir un sistema de disciplina que pueda calificarse como educativo” (Tenti, 2005: 32). Para conseguir esa disciplina Lety fomenta la tolerancia y consideración hacia la diferencia, como una disposición a admitir en los demás una manera de ser y de obrar distinta a la propia, o como una actitud de aceptación del legítimo pluralismo que hay en el contexto en el que se encuentra. Al faltar una formación valoral en las docentes, ellas van a recurrir a otros referentes para llevar a cabo su trabajo, apoyándose en su primera institución, que es su familia.

## **2.2 Mi familia**

El compromiso que las docentes de esta escuela primaria, adquieren no sólo se limita a impartir conocimientos, conlleva una interacción de mayor complejidad en donde los valores y las emociones se encuentran presentes y tratan a sus alumnos como si fueran sus hijos, además la pertenencia de las docentes al género femenino va a dar un matiz particular a la relación que establecen con sus alumnos, tal parece que no pueden separar el ámbito doméstico de su quehacer docente, hay una necesidad de entrega hacia los demás que ellas plantean como su deber, un deber que además, dicen disfrutar y es lo que las hace felices y les permite seguir adelante ante los desafíos que presenta esta profesión.

La familia es la primera institución en la que el sujeto se apropia de su rol como hombre o mujer según los valores vigentes en la sociedad, en palabras de Bourdieu (1997) la familia “es un conjunto de individuos emparentados, vinculados entre sí, ora por alianza, el matrimonio, por filiación, por adopción y que viven todos bajo el mismo techo (cohabitación)” puede ser considerada como natural “como una realidad trascendente a sus miembros, un personaje transpersonal dotado de una vida y un espíritu comunes y de una visión particular del mundo”(Bourdieu, 1997: 127).

Una visión particular de familia que como veremos, comparten los sujetos docentes de la escuela Primaria “Juan Rulfo”, donde las familias de las docentes tienen una función determinante en su herencia cultural, Bracho (1990) refiere que en la sociedad “se mantiene la consideración de la familia como elemento definitorio de la herencia cultural y como determinante de las orientaciones del sujeto” (Bracho, 1990: 20). Y agrega que “al interior de la familia principalmente, pero también frente a otros grupos de referencia, se establecen estándares de estilos de vida, de comunicación y de consumo cultural, entre los que se ubican los educativos” (Bracho, 1990: 20). Aspectos culturales y educacionales que las docentes ponen en práctica al desempeñar la función de educar, más que como maestras, como "madres públicas" en el sentido en que estas son definidas por Lagarde (2001).

Inscrita en una cultura patriarcal, la mujer docente hace uso de su capital cultural para afrontar los desafíos de su práctica, Bourdieu (1979) citado por Bracho (1990) dice que “el capital cultural existe en un estado incorporado al individuo, en forma de hábitos y disposiciones durables; en un estado objetivado en bienes culturales (como libros, obras de arte, etc.); y en un estado institucionalizado, expresado fundamentalmente en títulos o certificados escolares” (Bracho, 1990: 19), en este sentido y como herencia cultural está esa pertenencia de la mujer a su familia, Lagarde (2001) refiere que “en la cultura genérica patriarcal que enmarca la conyugalidad, el amor consiste para la mujer en la satisfacción de su necesidad de ser-de y para-el-otro, en lograr la mirada y el reconocimiento del otro (...) para vivir. De ahí que la vivencia del amor como felicidad ocurra cuando la mujer, sin límites, sin autonomía, sin definición propia, está plena del otro y ella por fin, es-del-otro. La felicidad para la mujer es la entrega colmada” (Lagarde 2001: 340) y al respecto Gladis así lo manifiesta cuando dice:

Como docente madre de familia es esa necesidad de estar ahí para ellos, y me doy cuenta que yo no vivo para mí, vivo para mis hijos y mis alumnos, a lo mejor este mal en mi persona, yo no soy una mujer que puede pensar en ella, yo tengo un por qué y lo hago por ellos (Gladis).

Gladis dice que no vive para sí misma y lo expresa al decir que no vive para ella, vive para sus hijos y todo lo hace por ellos, ella tiene un porqué y lo hace por sus hijos y sus alumnos, se cuestiona si eso estará mal, pero lo continua haciendo y dice “A lo mejor es un error porque no me he dado oportunidades que otras personas se han dado, pero no puedo, soy muy arraigada a mi familia y mi trabajo, yo debo estar al lado de mis hijos y mis alumnos y el fin de semana busco la convivencia con mi familia” (Gladis). Podríamos decir, que la responsabilidad que siente hacia su familia le da a Gladis su razón de ser, Lagarde (1997) se refiere a esta condición de mujer cuando afirma que vivimos en una cultura patriarcal en la que “la mujer valora más la existencia del otro que la propia, porque solo su reconocimiento le da existencia a ella misma (...) pide por su esposo y por sus hijos, por la existencia de uno y por la felicidad de los otros. Pero no pide por ella. Y no lo hace porque ella no existe como ser autónomo, sino solo mediante los otros” (Lagarde, 1997: 367) Gladis ha internalizado su papel de mujer en una cultura patriarcal que le pide servir, tener una conyugalidad y unos hijos para que la configuren como una mujer completa.

En el discurso de Gladis lo reafirma una y otra vez, al decir que es muy arraigada a su trabajo y a su familia, ella es una mujer que se siente con el deber de estar para sus hijos y sus alumnos, busca un lugar para relajarse, pero no lo puede hacer en otro lugar que no sea su familia, es decir, sus hijos y su esposo, es el lugar que Gladis considera que le llena de energía cuando el trabajo es demandante:

Y es que todo pasa según como esté nuestra autoestima, todos pasamos por una baja autoestima, se nos baja por alguna razón y el docente solito la tiene que recuperar y la recuperas con afecto, con el afecto de tu familia porque aquí hay cosas muy complejas que nos perjudican por eso cuando sola veo que no puedo, yo sí busco la ayuda sobre todo de mi familia, yo no sé estar sola, siempre necesito el cariño y el apoyo de mi familia (Gladis).

Gladis dice que cuando su autoestima está baja busca el cariño y el apoyo de su familia, ya que en la escuela pasa por situaciones muy complejas con las que ve

que sola no puede, entonces en su familia encuentra el refugio para recuperar su autoestima y superar las situaciones difíciles que siente que la perjudican, "yo tengo el cariño básicamente de mis padres, de mi familia, de mis hijos y yo me aglomero con mi familia. Y cuando yo tengo una situación fea en el centro de trabajo busco fuera algo bonito, algo agradable y de esa manera lo supero" (Gladis) Ella ve a su familia como su morada, la cual le provee afecto y cariño, lo que ella necesita.

Entre los personajes de la familia, está la figura materna que también es apoyo y referente para algunas docentes, es el primer contacto que tienen para conducirse en la educación que imparten, haciéndolo de una manera familiar, proyectando e inculcando los valores que la docente aprendió en el seno familiar, y cómo podría ser de otra manera si "la madre es una institución histórica, clave en la reproducción de la sociedad, de la cultura y de la hegemonía y en la realización del ser social de las mujeres" (Lagarde, 1997: 376) Gladis lo deja muy claro cuando expresa:

Y afortunadamente tengo una madre que vale oro, que me ha enseñado muchas cosas y todas estas cargas negativas que te va dejando la docencia allá me recupero, porque si yo no tuviera una madre así, no sé cómo como lo haría, en este trabajo estamos expuestos como seres humanos, yo he estado expuesta ante muchas situaciones, que pudieran transformar mi vida, en este contexto con estos padres (...) pero le digo, yo tengo quien me inyecte de energía para sobrevivir (Gladis).

Ante las complicaciones laborales con las madres de familia, con los alumnos y su papel como madre, Gladis busca refugio en su madre, dice que es quien le inyecta la energía que ella necesita para sobrevivir, dado los problemas que hay en su contexto.

Mientras tanto para Briz la figura materna no aparece de igual manera que para Gladis, pero en este caso Briz cuenta con el apoyo materno, cuando es su madre

quien le dice que solo vive para trabajar, que se descuida ella misma, “que está loca”:

Luego hasta despierto a mi mamá, ¿mamá qué haces? ¡Pues dormida! ¡Mamá que no te da pena? son las 8 de la mañana yo ya eché dos lavadoras, ¡tú porque estás loca! (riendo) me dice mi mamá y me regaña, ahorita me dijo mi mamá que pidiera mi año presidencial y le digo ¿y qué haría en mi casa? (Briz).

Ante los comentarios de su madre, Briz se da cuenta de su atención hacia lo laboral y lo doméstico, se ve absorbida pero no imagina su vida sin la docencia. En este sentido Lagarde (2001) refiere que históricamente “las mujeres están destinadas al cuidado de la vida de otros (...) el ámbito de la existencia social de la mujer es la vida cotidiana. Su contenido es la reproducción de los particulares y de sí misma como particular, pero también del conjunto de relaciones, de instituciones y de concepciones en que vive” (Lagarde, 2001: 377) Podríamos decir que para Briz su lugar está en servir a los demás, sea en casa o en la escuela donde labora y no sabría qué hacer si no provee cuidado y protección a quienes la rodean.

Descuidar a su familia provoca en las docentes una preocupación, al sentir que no cumplen con su función, como se puede ver en el siguiente apartado.

### **2.2.1 Descuidas a tu familia por cosas laborales**

El espacio laboral de las docentes en la Escuela Primaria “Juan Rulfo” es absorbente, más allá de los conocimientos, está presente lo subjetivo, los sentimientos como sujeto, las emociones, sobre todo esa idea históricamente inculcada que la mujer debe de responsabilizarse del otro, por lo tanto difícilmente hacen una separación entre lo laboral y lo doméstico, se desempeñan maternalmente en su centro de trabajo porque “a través de la maternidad la mujer es transmisora, defensora y custodia del orden imperante en la sociedad y en la cultura... tanto rituales domésticos o sociales como los ciudadanos, están a cargo de las mujeres y forman parte de su condición histórica. Desde el menor hasta el mayor grado de participación personal, las mujeres están destinadas al cuidado de

la vida de los otros” (Lagarde 2001: 377) por eso ellas consideran que descuidan su vida familiar por las demandas laborales, así lo piensa Andrea cuando dice:

Mira, yo te voy a decir una cosa a veces hay momentos en que tú vas a reuniones y te dicen que tu hijo está fallando, que tiene bajas calificaciones y te pones a pensar que por qué no está aprovechando, que en parte sí los descuidamos por irnos, tan sólo con que te venga a reclamar una mamá, tu deberas ya te sientes perdida, piensas y te das cuenta que descuidas a tu familia por cosas laborales (Andrea).

Andrea piensa que la dedicación a su trabajo ha hecho que ella descuide la educación de sus hijos, se da cuenta que desatiende a su familia cuando sus hijos tienen malos resultados en la escuela y dice que eso le pasa por las cosas laborales.

Lagarde se refiere a esa responsabilidad sobre los hombros de la mujer occidental, cuando refiere que históricamente “la madre debe educar y reproducir en el hijo las cualidades genéricas, de clase, de edad, nacionales, lingüísticas y todas las que definen a su grupo: el cúmulo de tradiciones, valores, costumbres y creencias, las normas de su mundo” (Lagarde 2001: 379) al darse cuenta de los malos resultados de su hijo, Andrea considera que no está cumpliendo con ese deber históricamente adquirido por su condición de mujer. Dice que cuando se presenta un problema con los padres de familia ella se siente perdida y eso le altera su rendimiento también como madre.

Ser madre-docente es absorbente, la demanda de los alumnos es de una gran diversidad que el docente atiende como puede, no obstante, en la búsqueda por dar un mejor servicio educativo Briz dice que descuida otras esferas importantes en su vida:

Yo ahorita he notado que he descuidado mucho a mis hijos, ahorita con todo esto, entrega esto, que entrega lo otro y ahora has esto, y como tengo niños que no saben leer, pues ahora a trabajar doble ¿no? Trabajar para los niños que sí leen, pero también trabajar para los niños que no, entonces pues yo ahorita he notado que he descuidado a mis hijos (Briz).

En ese propósito de cumplir con lo laboral poco a poco la madre-docente siente que descuida su ámbito familiar, en este sentido, Lagarde (2001) dice que “la maternidad dura toda la vida e implica los cuidados permanentes de reposición y reproducción cotidiana que prodigan las mujeres a los otros” (Lagarde 2001: 372) Briz piensa que no cumple con ese deber cuando manifiesta que hay alumnos que necesitan más de su atención y tiene que trabajar doble, por esa razón descuida a sus hijos, lo reafirma al expresar:

Ahorita sí te puedo decir que siento que he descuidado a mis hijos, porque por ejemplo mi hijo estuvo enfermo, lloraba porque yo me iba a trabajar y dejárselo a mi suegra o ver qué hago o me lo traigo, pero yo veo, no me gusta faltar, yo no soy así, de estoy enferma o hablarle a la maestra y decirle que hoy amanecí con tos, porque no me siento bien decirle eso (Briz).

Su preocupación por su trabajo lleva a Briz a pensar más en sus responsabilidades docentes, aún a pesar de la salud de sus hijos, busca la manera de dejar a sus hijos con alguien cuando se enferman, con tal de no faltar a su trabajo.

Por su parte Vero es una docente que considera que se refugia en el trabajo, de esa manera sobrelleva su situación familiar, y sobre todo el no estar con sus hijos.

(...) entonces cuando me vengo de mi casa para acá como que me pierdo y me meto y todo y lo mismo cuando tengo que hacer mi trabajo, me meto en mi trabajo y ya después lo demás, viene mi parte real cuando estoy sola, no tengo qué hacer y añoro que estén mis hijos conmigo, me pongo a pensar ahorita estaría con ellos (Vero).

Vero lamenta que no estén sus hijos con ella, por lo que se pierde en el trabajo, pero cuando ya está sola añora su presencia y al no estar, su refugio es el trabajo, aun así, sus hijos son su mundo:

(...) yo para mí, mis hijos son mi mundo, eran lo máximo, siguen siendo lo máximo, ahorita si ya están un poco (...) mi hijo ahorita ya tiene 18 y mi hija tiene 16, entonces ya mis hijos ahorita por ejemplo ellos decidieron, mi hija, por ejemplo, decidió irse a vivir conmigo, pero de repente quisieron irse nada más con su papá, entonces sí me pegó y me sigue pegando, pero digo yo creo que como mamá no fallé ante mis hijos (Vero).

Para Vero su mundo son sus hijos, dice que le duele estar lejos de ellos porque son ellos quienes mueven su mundo, sin embargo, desde que tomó la decisión de separarse, respetó la idea que tomaron de irse a vivir con su papá, así que ella se refugia en su labor como docente. Kollontai citado por Lagarde (2001) dice que “es característico observar que la maternidad ha sido siempre considerada como el último refugio de la felicidad de la mujer” (Lagarde 2001: 372), podríamos decir que Vero considera que le falta ese espacio con sus hijos para poder fungir como madre biológica, porque al refugiarse en el trabajo se desempeña como una madre pública, “todas las mujeres que a partir de sus funciones, de sus actividades, y de su trabajo, realizan la reproducción social en instituciones públicas... estas mujeres desempeñan funciones de reproducción que para ellas son social y jurídicamente trabajo y son reconocidas jurídicamente mediante el salario y otras formas de pago” (Lagarde 2001: 397) pero su necesidad de servir no se satisface con eso, le falta ese papel ante sus hijos.

La manera de ver la vida cambia para las mujeres que se insertan a la docencia ya teniendo una familia formada, este cambio trae consigo una serie de consecuencias que van de lo personal a lo familiar y en este caso sienten que los más afectados son los hijos, pues ellas minimizan el dolor y la incertidumbre que los cambios les provoca, Vero se enfrenta ante el reclamo de sus hijos, pero les dice:

No me juzgues de lo que no viviste porque nadie más que yo sabe lo que pasó (...) y ya mis hijos como que se quedaban y lo mismo con mi mamá me decía, es que Vero es que no sé qué (...) es que mi esposo era raro, porque por ejemplo delante de la gente me trataba muy bien, pero después me trataba mal (Vero).

Vero se enfrenta a los reclamos de los hijos y su madre por haber decidido separarse de su esposo y la consecuencia es estar lejos de sus hijos y ella les dice “no me juzgues”, se podría decir que Vero trata de protegerse del reclamo social por ser considerada incompleta, Lagarde (2001) se refiere a esa falta cuando dice que “la mujer no tiene significación social plena sino por sus relaciones de filiación con su padre o de parentesco con sus parientes varones, o

de afinidad con su marido, todo o cual pareciera indispensable para lograr su existencia social” (Lagarde 2001: 388) y de este modo Vero enfrenta reclamos por romper los patrones culturales y los valores con los que fue formada en el seno familiar.

### **2.2.2 Los veo como si fueran mis hijos**

Simplificando la función de la escuela es impartir conocimiento y formar sujetos, todo esto mediante el conocimiento, pero para llegar al conocimiento se atraviesa por los valores y las emociones, así lo refiere Casassus (2008) quien dice que “el aprendizaje es una actividad interna de los alumnos (...) pero es una actividad que ocurre dentro, es un trabajo interno y lo que ocurre adentro está impulsado por las emociones (...) el proceso de pensamiento racional es dependiente de lo que ocurra en el mundo emocional. Una persona que no está conectada emocionalmente no puede pensar racionalmente”. (Casassus, 2008: 75) todas las emociones que se viven en la docencia están ligadas a la afectividad de las docentes hacia sus alumnos, un espacio en el que como refiere Blasco (2003) “la afectividad no es ningún sustituto para una docencia competente ni para una organización más democrática y flexible del sistema educativo ni de una infraestructura escolar agradable y adecuada; es una importante dimensión complementaria al trabajo académico que ha recibido poca atención hasta la fecha” (Blasco 2003: 808) con base a lo anterior se puede ver cómo hay un compromiso de las mujeres docentes con su trabajo como madres-docentes, en el que para llegar al conocimiento ven a sus alumnos como si fueran sus hijos por medio de la afectividad, para ellas es lo mismo y sienten la misma responsabilidad hacia ellos al menos durante las horas laborales; así lo expresa Zandy cuando dice:

Me pongo en el papel de madre y el de alumna, entonces eso también me ha ayudado a que tenga otro tipo de visión y tenga estrategias que puedan ayudar a mis alumnos y siempre los veo como si fueran mis hijos y digo mis hijos no me gustaría que no les dieran esto, que les faltara ayuda o me gustaría que les ayudaran (Zandy).

Se puede decir que Zandy mezcla de una manera muy significativa su imagen materna con su práctica docente, piensa en las necesidades de sus alumnos como si fueran sus hijos, siendo proveedora y cuidadora de sus alumnos como lo haría una madre que está comprometida con lo que asume como su rol, hay una relación estrecha entre Zandy y sus alumnos, Lagarde (2001), hace referencia a que la mujer asume su maternidad más allá del hogar y más allá de sus propios hijos, por lo que en toda institución tiende a establecer una relación biológica que la hace asumirse en el papel de madre y agrega que “la relación biológica hace que las mujeres asuman la maternidad obligatoriamente, aun fuera de otras instituciones” (Lagarde 2001: 372) en este caso en la escuela como institución.

En esa misma función maternal está Gladis, ella tampoco separa su papel de madre y de docente, ha internalizado su trabajo con el cuidado a los demás, la protección, la enseñanza, etc., como su misión a realizar, Gladis hace referencia a este imaginario maternal cuando dice:

Soy muy muy chapada a la antigua, le digo a mi esposo, yo veo que él se aburre y quisiera que yo fuera diferente y le digo que no, a mí no me va cambiar, será cuando yo quiera, pero sé que cuando eso sea mi forma de ver la vida también va cambiar y pues no, yo prefiero seguir así y atenta a los que debo cuidar, mis hijos y mis alumnos (Gladis).

Gladis no tiene otro interés que no sea el de cuidar a sus hijos y sus alumnos, no le interesa cambiar porque considera que todo sería diferente y no sería lo mismo, ella se considera chapada a la antigua y cuida de los suyos con esmero, dice: “yo prefiero seguir así y atenta a los que debo cuidar, mis hijos y mis alumnos”, no tiene interés en ver la vida de otra manera, por lo que su ámbito doméstico lo conecta al laboral viendo a sus alumnos como sus propios hijos, podríamos decir que Gladis sólo existe maternalmente como refiere Lagarde (2000) quien hace alusión a esta situación de la mujer postmoderna cuando dice “las mujeres sólo existen maternalmente y sólo pueden realizar su existencia maternal a partir de su especialización política como entes interiorizadas en la opresión, dependientes vitales y servidoras voluntarias de quienes realizan el dominio y dirigen la sociedad. Las mujeres deben mantener relaciones de sujeción a los hombres... a

los cónyuges” (Lagarde 2001: 365) en este caso, es la maternidad la que le da el sentido a la vida de Gladis.

Vero al igual que Gladis mezcla lo doméstico con lo laboral y se refiere a esa entrega a sus alumnos cuando dice: “Yo a mis niños los trato como a mis hijos, y los regaño y yo hasta les digo a sus papás: sus hijos pasan a ser mis hijos, y los regaño igual eh, no les pego, jamás, jamás les voy a tocar ni un pelo” (Vero).

Vero manifiesta como trata a los niños de su grupo, sin diferencia entre sus alumnos y sus hijos, la confianza es la misma, para ella sus alumnos son sus hijos por lo que no hace ninguna diferencia en la manera de conducirlos, sobre todo en cómo llamarles la atención, es para Vero normal el hecho de maternalizar su trabajo como docente, y es que en la mujer como refiere Lagarde (2001) “la necesidad de maternizar no queda satisfecha ni siquiera al tener hijos. Su carencia y su necesidad son, por consiguiente, inagotables y permanentes. En ellas se funda la permanente disponibilidad de las mujeres para cuidar a otros, para la entrega, para el amor-maternal (a los hijos o a los hombres) las mujeres internalizan la carencia y psicológicamente buscan la plenitud y la completud en los otros. Se trata de la dependencia vital: emocional, afectiva e intelectual de cada mujer y corresponde con su dependencia en los otros aspectos de la sociedad y de la cultura, tanto individuales como de su grupo” (Lagarde 2001: 389) una dependencia que sigue manifestando Vero cuando exige el apoyo de los padres al presentarse situaciones complicadas y les reclama:

La educación que le enseñan a sus hijos, les digo, si yo estoy luchando contra sus hijos de que no le grites a tu compañero, ¿Cómo le voy a pedir eso, si está viendo que usted viene y le grita a la maestra? Le digo: ser un excelente niño, no es nada más aplicarlo en la escuela, también es aplicarse como persona y mostrar la educación que uno tiene (Vero).

Hay un reclamo de Vero cuando los padres no corresponden a esa implicación que ella tiene con sus alumnos, quiere que sean excelentes niños y exige el apoyo de los padres, para luchar por la educación y los valores que para ella son los

correctos para sus hijos, en este caso el respeto que considera que algunos padres no tienen.

Así el recibir un grupo escolar, hay docentes como Vero que se apropian de su papel como docentes-madres, asumen su responsabilidad dedicando más tiempo de lo establecido e implicando aspectos más allá del conocimiento, Vero lo expresa así a los padres de familia:

Lo que pasa es que a mí me apasiona mucho el compartir con mis niños o sea el estar trabajando, el estar este preocupada por ellos; siempre les decía a las mamás sus hijos pasan a ser mis hijos y los regaño como a mis hijos y los apapacho, como mis hijos y les enseño como mis hijos y les digo ni modo, les toco estar conmigo y así los voy a tratar (Vero).

Vero dice que le apasiona compartir con los alumnos, el trabajar para ellos, el preocuparse por ellos, porque para ella sus alumnos son también sus hijos y avisa a los padres de familia que el afecto lo dará como madre así como los regaños, esa es la manera de Gladis para buscar una conexión entre ella y sus alumnos, al respecto Casassus (2008) refiere que esa “conexión es la competencia que tiene un profesor para que el alumno sienta que está siendo visto, escuchado, aceptado, acogido, sin juicio, sin crítica por lo que es (...) es lo que el alumno siente, no es lo que el alumno piensa. Cuando eso ocurre, la estructura orgánica del niño se flexibiliza y por lo tanto se abre al aprendizaje. Cuando el niño ve que está siendo enjuiciado, que está siendo criticado, que no está siendo aceptado, la estructura orgánica y psíquica se rigidiza y se cierra a los aprendizajes” (Casassus, 2008: 74) por lo que darle un trato como a sus hijos, es la manera en la que Vero busca esa conexión para acceder al aprendizaje.

Su dedicación a la docencia y la preocupación de Vero, se ve cuando afirma que trata de quitar lo sentimental para que no le afecte en lo laboral y dice:

Aunque generalmente siempre trato de quitar lo sentimental al llegar aquí y hay muchas personas que dicen que no se puede, siento yo en mí que siento que cuando te gusta lo que haces sí lo puedes hacer, entregas todo tu tiempo a tus niños y te pones a pensar que tendrá tu alumno o como le puedes enseñar esto que no entiende, de por sí ya es difícil (Vero).

A Vero le gusta su trabajo y por eso entrega su tiempo a sus alumnos, se pone a pensar en las necesidades de los niños y cómo ayudarlos por eso al llegar a su centro educativo trata de quitarse lo sentimental que trae de casa, para enfocarse a su trabajo porque afirma que a ella le gusta lo que hace.

Caro al igual que Vero les dedica su tiempo a sus alumnos, cuando expresa: “con mis niños yo trato de ser pareja, mi idea por ejemplo hay pequeños que van un poquito más atrasados, a ellos intentar darles más de mi tiempo” (Caro).

Caro intenta darle más de su tiempo para sus alumnos que considera más atrasados, con la finalidad de que su trabajo sea para todos por igual, así siente que es pareja con todos.

Aun a pesar de la responsabilidad laboral y todas sus implicaciones, las docentes de este estudio están pendientes de las responsabilidades que tienen en el ámbito doméstico y en su condición de mujer asumen a su familia como su responsabilidad.

### **2.2.3 Mi familia es mi responsabilidad**

Las mujeres docentes que fueron entrevistadas para este trabajo, se sienten responsables de sus alumnos, de sus hijos, de su familia y de lo que ocurre en el espacio laboral, lo sienten como su deber, como el rol que le corresponde desempeñar y luchan por hacerlo, así asume su papel Briz cuando dice:

(...) entonces yo digo: no puedo hacer ésto porque voy hacer ésto otro, yo tengo mi familia y no puedo decir, ah pues mis papás que vayan por mi hijo ¿no? Yo sé que es mi responsabilidad, son mis hijos y yo tengo que andar con ellos, que llevarlos a una comida, algún convivio, es mi deber llevarlos y yo lo hago, ya después cuando yo no pueda ni modo, como les digo tienes actividad yo te llevo, necesitas esto yo te doy, les doy todo, ya si después ellos no valoran, en mí no queda, ellos no me podrán decir, nunca me llevaste, nunca me dijiste, no (...) yo les doy todo ya lo demás va ser problema de ustedes, yo te daré una carrera, ya si después no quieres, a mí no me puedes decir, porque yo te dejé algo (Briz).

Briz les da todo lo que puede a sus hijos para que después no tengan que reclamarle que no les dio cuando necesitaron de ella, está al pendiente de las necesidades de su familia, se siente bien si así lo hace, porque para ella ése es su deber, mantener esas buenas relaciones por el sólo hecho de ser mujer.

Por eso cuando sus alumnos progresan se siente contenta, “Sus logros de mis niños son mi premio, mi satisfacción y con mi familia pues que estemos bien, ¿no? Si estamos bien es porque yo colaboré por conservar mi familia, o que mi esposo hable bien de mí” (Briz)

Para Briz su satisfacción es ver el logro de sus niños, el ver que su familia está bien, tener el reconocimiento de su esposo la hace ver y sentir que colabora para conservar a su familia, porque para Briz conservar su familia también es su deber como mujer, dice Lagarde (2001) “el amor consiste para las mujeres la satisfacción de su necesidad de ser de y para el otro, en lograr la mirada y el reconocimiento del otro primordialmente afectivos” (Lagarde, 2001: 440). En este caso, Briz dice que tiene el reconocimiento de su esposo cuando habla bien de ella. Al respecto de la profesión docente, Hargreaves (2001) refiere que “gran parte de las recompensas de la enseñanza para los educadores son de naturaleza psíquica (...) provienen de las relaciones con los alumnos, de ver a los adolescentes cambiar como resultado de sus esfuerzos y compromiso” (Hargreaves, 2001:149). Están presentes la satisfacción y gratificación al ver un poco de reconocimiento o valoración positiva por los demás sujetos.

En este sentido también el discurso de Zandy deja ver su preocupación por encontrar el equilibrio entre la docencia y su familia al decir:

Trato de si separar las cosas que (...) de la escuela con las cosas de la casa, me costó mucho trabajo, muchos años el intentar separarlo que al fin de cuentas no lo separas al cien por ciento, porque el sentido de responsabilidad es el que no te deja, pero por mis hijas, que ellas son las que me han exigido esa parte he tratado de lograrlo, de buscar esa parte de decir hasta aquí es la escuela, hasta acá es la casa, pero vaya es por esa situación y el apoyo de mi familia, de mi esposo y mis hijas que son los que me han ayudado a tener ese equilibrio que debo de tener (Zandy).

Zandy deja ver que su familia tiene un papel fundamental para su vida laboral, contar con el apoyo de su esposo y de sus hijas le permite tener un equilibrio entre su trabajo como docente y como madre de familia, por ese sentido de responsabilidad que ella siente con el ámbito doméstico y el docente. Al respecto Burin (s/f) dice que a la mujer “cuando se les plantea el problema de conciliar el trabajo y la familia, lo resuelven de dos modos clásicos: intentando mantener el equilibrio y la armonía entre ambos, procurando ser una mujer que todo lo puede, la clásica mujer maravilla o bien haciendo una dicotomía entre ambas, eligiendo una de ellas como área de desarrollo, el trabajo o la familia y postergando para más adelante el despliegue del área que quedó relegada” (Burin, s.f: 4) en este caso Zandy busca equilibrar los dos ámbitos, como la clásica mujer maravilla a la que se refiere esta autora.

Por otro lado, Vero carga también con la responsabilidad hacia su trabajo y su familia, analiza sus decisiones para saber si valoró más a uno que a otro, y concluye que no fue así, que simplemente, es lo “que la vida te cobra”:

(...) que yo a lo mejor estoy estudiando a destiempo, pero hice muchas otras cosas antes de, pero ahorita es el momento también de estudiar, nunca es tarde para empezar; que te cuesta mucho sí, es una parte de la consecuencia que la vida te cobra, pero sí lo puedes hacer, te cuesta obviamente entonces, yo nunca lo vi como mi familia o mi estudio, y preferí mi estudio o sea no (...) siempre decía yo estoy estudiando también para mi familia, mis hijos y nunca lo vi que estuviera yo compitiendo con alguien, siempre lo vi unido (Vero).

Para Vero estudiar para superarse y trabajar son las maneras de luchar por su familia, por sus hijos, lo ve unido, para ella los avatares que pasa son un precio que paga por no haber estudiado antes de formar una familia.

Por su parte Carmen se refiere a su familia cuando comenta que, en el momento en el que tuvo la oportunidad de cambiarse de zona escolar, lo hizo pensando en su familia, por estar cerca de ellos, porque antes todo cambio lo hacía por su esposo, pero después de un distanciamiento entre ellos ahora lo hace por su

mamá y por sus hermanos. "cuando se da mi cambio, digo: me voy y no lo pensé dos veces, pero ya al final creo yo que puedo decir que ya no lo hice por él (el esposo), lo hice porque ya quería estar en mi casa, cerca de mi familia" (Carmen).

Para Carmen, todo cambio en su vida personal y laboral lo hace pensando en su familia, así fue cuando pudo cambiarse y su motivo fue estar cerca de su madre y hermanos, a ese tipo de entrega que tiene la mujer se refiere Bourdieu, (1997) cuando dice que "la familia es en efecto, fruto de una auténtica labor de institución, a la vez ritual y técnica orientada a instituir duraderamente en cada uno de los miembros de la unidad instituida unos sentimientos adecuados para garantizar la integración que es la condición de la existencia y de la persistencia de esta unidad... los ritos están encaminados a constituir la familia como entidad unida, integrada, unitaria, por lo tanto estable, constante, indiferente a las fluctuaciones de los sentimientos individuales" (Bourdieu, 1997: 131) situación de Carmen cuando toma decisiones pensando en su familia siendo indiferente a sus sentimientos individuales como refiere Bourdieu.

También Vero hace alusión a su familia cuando dice mi vida no siempre será, ser docente, la familia es lo más importante porque es la que te sostiene:

Lo más importante es estar con la familia en verdad, es que la vida de un docente o de cualquiera es muy importante es lo que te mantiene, entonces al no tenerlo al quebrarla si te mueve, te mueve muchas cosas porque dices me gusta lo que hago, pero también mi vida no siempre va ser docente, quieras o no mi vida siempre van a ser mis hijos, mis hijos siempre van ser y la docencia no, en ese dilema de que, qué hago, en este momento sí me pesa (Vero).

Para Vero la docencia es absorbente y piensa que, aunque disfruta de su trabajo necesita de su familia para estar bien, porque su vida no siempre será ser docente en cambio sus hijos siempre serán sus hijos.

La familia es un refugio para las docentes entrevistadas, sus hijos, esposo, madre y simbólicamente adoptando a sus alumnos como sus hijos, permiten a las

docentes configurar su rol de cuidador, en lo doméstico, entendido desde Bourdieu (1997) “la unidad doméstica es concebida como agente activo, dotado de voluntad, capaz de pensamiento, de sentimiento, y de acción y basado en un conjunto de presuposiciones cognitivas y de prescripciones normativas referidas a la manera correcta de vivir las relaciones domésticas (...) la familia es el lugar de la confianza y del don” (Bourdieu, 1997: 128) en este sentido la familia es el espacio del dar sin ninguna retribución económica pero si, afectiva.

Por su lado Briz se refiere a su familia cuando expresa: “Regreso voy por mi niña, vamos a casa, hacemos la tarea, se meten a bañar, doy de cenar y ya, yo me pongo a hacer mis actividades y ya”; Bourdieu (1997) habla del espíritu de familia como la obligación de dar a cada uno de los miembros es, “el generador de dedicaciones, de generosidades, de solidaridades (...) esta labor incumbe muy especialmente a las mujeres, encargadas de mantener las relaciones, mediante visitas, pero también mediante la correspondencia y mediante las comunicaciones telefónicas” (Bourdieu, 1997: 132) para la adhesión vital a la existencia de un grupo familiar y a sus intereses donde las docentes tienen muy arraigado su particular espíritu de familia, en una obligación permanente del dar.

Zandy, Vero, Briz y Gladis, han manifestado un arraigo a la familia que se implementó de antaño, Tenti (2008) refiere que “a mediados del siglo XIX, el capitalismo privilegió el desarrollo de un tipo de familia ideal, nuclear, con un claro dominio masculino, relativamente estable, etc, esa familia singular asumió determinadas responsabilidades en relación con la escuela y el proceso de aprendizaje de los niños. Ciertas cosas le correspondían a la familia y otras a la escuela. La primera se hacía cargo de la contención afectiva, la alimentación, la inculcación de valores básicos de comportamiento (...) los maestros daban por descontadas ciertas cualidades que los niños debían traer a la escuela para que estos pudieran desempeñar su rol de alumnos” (Tenti, 2008: 9) hoy en día hay una demanda de las docentes hacia los padres de familia, que cumplan con su función para inculcar valores y a su vez ellas se refugian en su propia familia y en su rol

maternal para apropiarse de lo que les hace falta y afrontar las vicisitudes de su práctica docente, para ayudar a sus alumnos a acceder al conocimiento se desempeñan como madres públicas como refiere Lagarde (2001). En este sentido, las docentes de las que hablamos pueden ser consideradas madres públicas.

### **2.3 Cómo se portan los niños**

La relación entre los profesores y los padres de familia es compleja, en ocasiones como veremos más adelante, es más compleja con los padres que con los alumnos y es que dentro de las funciones de los docentes está regular el comportamiento que tienen los alumnos, por esta razón el comportamiento que tienen los alumnos es una preocupación para algunas docentes entrevistadas y buscan la manera de regularlo a través de valores, normas y el afecto que dan a sus alumnos, por eso cuando lo logran tienen el reconocimiento de los padres y se sienten orgullosas, porque es el fruto de su esfuerzo, Marchesi (2007) se refiere a estas situaciones de la docencia cuando afirma que “las emociones positivas y negativas guardan una estrecha relación con la metas o con los proyectos personales de los profesores. El orgullo y la satisfacción proceden principalmente de conseguir los objetivos establecidos para la actividad docente, sobre todo que a los alumnos les guste aprender” (Marchesi, 2007: 124) al respecto Carmen lo expresó así:

Las mamás me decían, nuestros hijos han cambiado mucho, la quieren mucho, la respetan mucho, que creo yo influí mucho en sus vidas porque logré cosas muy buenas con ellos, el hecho de ser más responsables en su casa, valorar a su familia sus papás y yo me encariñé demasiado, me encariñé demasiado con esos niños (Carmen).

Carmen se siente orgullosa que ellos desarrollen valores como la responsabilidad, el respeto y el valorar a su familia porque considera que ella influye para que así sea, además se encariña con sus alumnos, es decir, implica sus emociones como docente y como ser humano al desempeñar su trabajo porque como refiere Hargreaves (2000) la “enseñanza al igual que otros oficios que se dedican al

cuidado o al servicio de personas, es una práctica emocional ya sea por acción o por omisión” (Hargreaves, 2000: 22).

Carmen manifiesta su satisfacción al ver que sus alumnos se desarrollan y lo muestren en sus familias. Mientras tanto Chuy hace referencia a esa práctica emocional cuando considera que:

Los niños en muchas ocasiones reflejan más el desapego de los papás en cuanto a la emoción, al cariño, en las ganas de estar, requieren más como del apapacho, de atención de otro tipo, hasta de maestra abróchame la agujeta, abotóname esto, yo creo que más lo vive uno en ese grado (Primer grado), sobre todo yo lo vi aquí son bien dependientes (Chuy).

Chuy dice que sus alumnos le demandan cariño, ayuda , apapachos y que considera que en primer grado los alumnos son dependientes por el desapego que tienen de sus padres, es decir, lo emocional de la práctica educativa, si entendemos que “una práctica emocional es aquella que activa, expresa y da color a los sentimientos de las personas que la ejercen y de aquellas otras con quienes interactúan” (Hargreaves,2000: 22) en este caso los sentimientos que invierte Chuy para lograr aprendizajes en sus alumnos. Y qué decir de la demanda de sus alumnos, Blasco (2001) refiere que en la escuela “es incluso posible que los alumnos se identifiquen más con la escuela que con sus familias en varios aspectos, ya sea en sus vidas cotidianas inmediatas o como una alternativa comparativamente agradable que con sus ambientes familiares, donde gozan de época libertad; o bien para su futuro, en el sentido de que la escuela simboliza la esperanza de salir en la pobreza en la que viven” (Blasco 2003: 795).

Entendiendo que la enseñanza es una práctica emocional, pueden surgir emociones positivas y negativas y Caro refiere que ha tenido experiencias desagradables con una alumna, dice:

La niña argumentó que yo le había aventado el escritorio y este, de hecho, los papás pedían el cambio de la niña al otro grupo y ya lo que ahí la directora me lleva del salón y estuvimos platicando y la misma situación como se la comenté a la directora se la comenté a los papás y

los papás ya más tranquilos, porque si se veían furiosos ¿no?, porque al final de cuentas las cosas no sé cómo se las haya manejado la niña en casa (Caro).

Caro comenta que se enfrentó a papás molestos porque pensaban que ella había agredido a su hija, así que dice que le explica la situación a los padres y a la directora, porque son cosas que ella no hizo, pero no sabe cómo le habrá contado la situación la niña a sus padres, porque si los vio furiosos, en este sentido Marchesi, (2007) habla del papel fundamental que tienen los niños en su lugar como hijo-alumno al decir que “su comportamiento en la escuela y en la familia , las relaciones con compañeros, amigos y hermanos, las informaciones que transmite en la escuela sobre sus padres o en su familia sobre sus profesores , influyen en las relaciones entre padres y profesores y en las repercusiones emocionales que provocan” (Marchesi, 2007: 130) en este sentido hay entonces una práctica emocional que implica a todos y cada uno de los actores educativos, como práctica social que es.

Bajo la misma lógica, Caro señala una situación negativa, cuando la abuelita de una alumna se acerca y le dice:

Pues ahí le encargo mucho a mi niña porque se escuchan rumores que usted le pega mucho a mi niña y déjeme decirle que ella no está sola y le digo: hola señora, buenos días, dice: soy la abuelita de la pequeña, me da gusto conocerla, que bueno que haya venido para que la niña no esté sola la estaba mandando con su mamá, pero si ya está usted integrándose a la actividad cuando termine la espero en el salón y platicamos de ésto que me acaba de decir (Caro).

Caro se enfrenta al reclamo de la abuelita de su alumna por rumores sobre maltrato hacia su nieta, pero ella se muestra dispuesta a aclarar, Marchesi (2007) se refiere a este tipo de acciones, cuando dice que la colaboración con los padres exige por parte de los docentes “sensibilidad para generar confianza, estar atentos a los problemas, saber escuchar, estar dispuestos a admitir sus propuestas y disponer de las estrategias adecuadas para crear un clima de colaboración, además tiempo y paciencia” (Marchesi, 2007: 102) habilidades que por lo menos ante esta situación, tuvo Caro para tratar de resolver el problema.

En la enseñanza está presente lo emocional y por ello al estar en contacto con menores de edad se generan situaciones problemáticas que en algunos casos perjudican al docente sin tener la culpa, como en el caso de Gladis, ella comenta:

Un niño dijo que yo lo había golpeado, situación que no. Que yo le había hecho un moretón al niño, pero pues la mamá permite que en su casa el niño juegue con un niño más grande y que jueguen a las luchitas, y al final supimos que el niño grande maltrataba al pequeño, y que el niño llegaba aquí todo morado, era un niño de otro grado más grande, pero la mamá le permitía y pues no quería ser acusada y me acusaron a mí (Gladis).

Gladis fue acusada de agredir a uno de sus alumnos y refiere que es algo que no había hecho y por ello tuvo que investigar para aclarar la situación y deslindar responsabilidades. En este caso la familia tenía una responsabilidad ante lo que pasaba el alumno de Gladis, la situación conflictiva estaba en el hogar pero Gladis tuvo que enfrentarlo e investigar la situación familiar del alumno, en este sentido Blasco (2003) refiere que en el campo educativo “es difícil imaginar que los alumnos pudieran tener una actitud positiva o adaptarse a una institución cuyos valores difieren sobremanera de los de su casa”. (Blasco 2003: 795) es decir, cuando hay una incompatibilidad cultural entre la escuela y la familia como instituciones.

En el caso de Andrea refiere que tener muchos alumnos no es un problema, el problema está en el comportamiento que éstos tienen y como refiere Tenti (2005) “en el presente observamos otra situación igualmente injusta, en el que el alumno puede permitirse con bastante impunidad diversas agresiones verbales, físicas y psicológicas a sus profesores o a sus compañeros, sin que en la práctica funcionen los mecanismos de arbitraje, teóricamente existentes” (Tenti, 2005: 24) Andrea dice:

Deja que tengas tantos alumnos, le digo (...) ahorita ya estoy más relajada (...) tantito (...) pero como este niño que no obedece, Emmanuel (...) Ya dos días seguidos, dos veces me insultó, me dijo puta (...) y ya le dije a la mamá y ¿qué crees que hace la mamá? Se ríe, y le dije yo otra, ya no se la voy a permitir (Andrea).

Andrea, manifiesta su preocupación por la conducta de Emmanuel, porque ha llegado a insultarla, dice que habla con la mamá de la situación, pero sólo se ríe. Habría que pensar qué significa para Andrea la palabra “puta” y cuál es el significado que le da el alumno y cuál la madre de familia, pero se mezclan aquí las emociones del alumno y de Andrea como docente, que se ofende con una palabra (altisonante) Lagarde (2001) se refiere al término “puta utilizada como palabra soez, como grosería y como el peor insulto que se puede decir a una mujer. Lo insultativo resulta de ubicar la buena mujer, a la madresposa con su opuesto, con su negación, con la mala mujer” (Lagarde 2001: 562) una definición que por la reacción de Andrea la tiene clara, porque recordemos que ella lleva una práctica docente maternal y no se imagina ser vista fuera de ese concepto que ella tiene de sí misma.

La situación con los alumnos de Andrea es compleja, además de los problemas de conducta, se preocupa también por cómo evaluarlos en las mismas condiciones a todos cuando hay algún problema, se refiere a esto cuando dice: “(...) no te hace nada, y yo como le digo a la mamá si no me trae su expediente médico en estos días, yo lo voy a evaluar como a los demás, porque usted no me está justificando” (Andrea).

Andrea se preocupa por los alumnos con rezago educativo debido a las faltas y pide que sean justificadas para poder evaluar de diferente manera que a los demás alumnos. Andrea no encuentra el apoyo de la madre de su alumno, y es que hay contextos que como refiere Marchesi (2007) “no todos los padres pueden o están dispuestos en igual medida a contribuir al aprendizaje de sus hijos. A algunos les faltan habilidades para ayudarlos: a otros interés y tiempo” (Marchesi, 2007:103) un aspecto de su contexto con el que Andrea tiene que trabajar.

Así, el trabajo de las mujeres de este estudio es también una práctica emocional, que caracteriza la educación, más en preescolar y primaria, al ser una práctica emocional, es un trabajo que les permite configurarse como madres públicas,

Lagarde (2001) refiere que “los trabajos que realizan estas madres públicas son considerados femeninos, por ser reproductivos y aun cuando ocurren en espacios públicos son concebidos culturalmente como extensiones de la maternidad” (Lagarde 2001: 397) y como docentes-madres están en constante preocupación por sus alumnos y les es difícil separar el papel doméstico del ámbito laboral, esto hace que ante las complejidades busquen estrategias para superarlas, porque dicen “pobres de mis niños”.

## **2.4 Ya me cansé, pero pobres de mis niños**

Podemos decir que las docentes entrevistadas están implicadas en la docencia más allá del conocimiento como lo hemos visto, y con las vicisitudes que encuentran en su contexto, el reconocimiento de los demás es un aliciente que les permite crecer y mejorar cuando se esmeran por hacer bien su trabajo, cuando no lo encuentran tienen una sensación de cansancio o desilusión, pero su compromiso las hace seguir adelante, Casassus (2008) menciona que “el profesional docente entre todas las profesiones, es uno de los que está sometido a mayor presión y por lo tanto mayor estrés (...) porque a mayor estrés de los profesores mayor presión en la sala ya que los profesores están proyectando un tipo de relación menos sana. Entonces el malestar docente se traduce en una contribución al bienestar o malestar general de los niños” (Casassus, 2008: 71) y al respecto Briz dice:

Pero si (...) Llega el momento de decir, ¡ya! Ya me cansé de tanto estar, lidiar con un niño, lidiar con el otro, con los demás niños y no lo ven, eso es lo que yo digo, la gente no ve lo que tú estás haciendo y como yo digo, no necesito que me lo agradezcan con que esté tranquila conmigo misma, aunque no me estén agradeciendo todo el tiempo lo que estoy haciendo ¿no? (Briz).

Briz manifiesta que se siente cansada de lidiar con sus niños, de ver todo lo que hace por sus alumnos y aunque no se lo reconozcan se siente tranquila con lo que hace en su práctica docente. En este sentido no obstante a lo que Briz manifiesta, (Marchesi 2007) dice que “el reconocimiento y el aprecio de los compañeros es una de las fuentes principales de satisfacción profesional de los docentes (...)”

supone alcanzar la valoración, la estima y la consideración de los iguales, lo que tiene una enorme importancia en una profesión que exige tan estrecha relación con los otros” (Marchesi, 2007: 125) El reconocimiento puede llegar de alumnos, padres o compañeros, dicho reconocimiento es uno de los factores que otorga a los docentes motivación para continuar con su labor.

Briz insiste en que el trabajo que hace es por sus alumnos y que no busca el agradecimiento de nadie, al decir que:

Ningún padre de familia ni la directora te va agradecer y si es cierto, ¿no? Pero te digo yo no lo hago por si lo agradecen o no, simplemente pobres de mis niños, a lo mejor ayer hicieron la tarea, se desvelaron y demás, y la maestra que no venga (...) Digo al menos que sea algo que no esté en mis manos y que no pueda asistir, pero si puedo llegar, voy a llegar, digo una tos se me va quitar, me puede doler la cabeza, pero ya con mis niños las cosas se me olvidan (Briz).

Briz dice que no puede faltar por cualquier cosa a su trabajo, ella piensa en sus niños, aunque esté enferma sabe que al llegar con sus alumnos se le olvida, no imagina dejar a sus alumnos plantados, “pobres de mis niños”, aunque nadie se lo esté agradeciendo, en este sentido Casassus (2008) refiere que actualmente, el docente tiene “una identidad sacrificial, es en función de los otros, pero no es valorada y más bien es despreciada” (Casassus, 2008: 73).

Mientras unos docentes se refugian en el poco reconocimiento que encuentran, otros lo hacen en el afecto por sus alumnos, como Andrea que se encariña con sus alumnos y se siente orgullosa de los logros que estos tienen a largo plazo las nuevas experiencias son un aliciente para continuar adelante y dice:

Platiqué con su niño, de que ahora en adelante vamos a trabajar, vamos a ser amigos, que los quiero mucho porque la verdad en cierto modo te encariñas con los niños sean como sean, así sean traviesos, tú te habitúas a ellos y cada año es así; después ya los ves con el otro profe y entonces ya, por ejemplo ahí están los niños que no me sacaban de desastrosos el año pasado, y como me gustaba ese niño y mis niños de Zempoala los veo otra vez, por ejemplo, ahorita tengo niños de sexto que no he vuelto a ver tiene como cinco años y voy allá y ahorita voy a ir, da gusto saber que mis alumnos ya están en la prepa (Andrea).

Andrea se encariña con sus alumnos, no importa que sean traviesos, se habitúa a ellos en cada ciclo escolar y tiempo después que vuelve a saber de ellos se siente orgullosa ver que sus alumnos salgan adelante en sus estudios. Las nuevas experiencias a las que Andrea se enfrenta cada ciclo escolar la motivan, a propósito de tomar lo nuevo con optimismo las nuevas experiencias Hargreaves (2000) dice que “las nuevas experiencias son ocasiones para aprender, desarrollarse y mejorar como profesionales y como personas. La flexibilidad, la capacidad de adaptación, el optimismo y el trabajo en equipo son las características que definen el espíritu con el que se afrontan las nuevas situaciones, pues se trata de dar a sus estudiantes lo mejor de sí mismos” (Hargreaves, 2000:8) y en este sentido Andrea se siente bien al dar lo mejor como docente.

## **2.5 Aquí se hace así**

La cultura y la formación de los sujetos hace que cada centro educativo, cada salón y sobre todo cada docente tenga una forma de apreciar cómo se desarrollan las relaciones y sobre todo su quehacer docente, Vero dice:

(...) entonces en mi salón, es donde yo como pecesito en el agua, por ejemplo, cuando mis niños salen al recreo, no (...) así se hace aquí, no pero no que, ¡no! Aquí se hace así, y ya saben mis niños, que nada más a veces es incluso ya ni los regaño, nada más me los quedo viendo y empiezan a sentir la mirada y se quedan así (poniendo cara de asustada) hay veces no es necesario que los esté regañando ni exhibiendo, nada nada, nada más con que los mire es más que suficiente y ya o más les hago así, se agachan y ya (...) saben que con eso es suficiente (Vero).

Vero dice que no necesita hablar para llamarles la atención a sus alumnos, basta una mirada para que los alumnos entiendan como se deben hacer las cosas en su salón, en este sentido Delamont (1984) dice que en el aula, “profesores y alumnos llegan a construir significados compartidos a organizar las reglas y a aprender a vivir en un mundo unido, comprometiéndose en acciones unidas” (Delamont,1984:136) un significado compartido que tienen claro los alumnos de Vero, cuando continua diciendo: “porque ya lo saben que con una mirada chin (...)”

la maestra ya está enojada y ya como que le bajan a su desgorre" Delamont (1984) refiere en este sentido que "las nuevas escuelas intentan socializar a los nuevos alumnos y los protagonistas de la clase llegan a construir significados compartidos, establecen normas y aprenden a vivir juntos en un mundo común" (Delamont,1984:135) un mundo común construido a través de emociones y donde "el clima emocional es el tipo de vínculo que hay entre profesores y alumnos, el tipo de clima que hay entre los alumno y el clima que emerge de esta doble vinculación. El clima emerge de la interacción en la cual el alumno y el profesor están conectados" (Casassus, 2008: 74)

Vero refiere del trato y la dinámica que lleva en su aula como docente, en el que comparte significados con los alumnos:

En mi salón, mis niños son de esa manera y los regaño y les hago entender y les explico el porqué de las situaciones, de cómo sus compañeras primero y los hombres después. Siempre les estoy diciendo que deben de ser agradecidos con todas las personas, incluso con mamá, incluso con papá, yo no manejo eso de que, no maestra es de que no lo hice porque es que mi mamá tenía mucho trabajo y no sé qué y yo le digo a no, que no es obligación de sus papás, aunque sabemos realmente que son obligaciones de los padres cuando son niños pequeños (Vero).

Vero dice que en su salón regaña y les hace entender a sus alumnos el porqué de las situaciones, les enseña valores como no justificar sus irresponsabilidades y ser agradecidos con las personas, sobre todo con sus padres. Al respecto Delamont (1984) refiere que en la interacción en el aula tiene mucho que ver y que "tanto profesores como alumnos toman parte en las negociaciones y que ambos tienen estrategias típicas, normales y dadas por sentadas (...) la estrategia del profesor es antes que nada, hacer explícitas sus expectativas sobre la clase y plantearlas y replantearlas frecuentemente" (Delamont,1984: 187-140) en este sentido Vero de manera permanente les hace entender y les explica por qué deben ser de determinada manera, de acuerdo a las expectativas que tiene sobre ellos. Respecto al actuar del docente en el aula retomo la idea de Hargreaves (1986), quien dice que "el profesor es el creador principal del clima que predomina en la

clase y la respuesta de los alumnos se encuentra en gran parte determinada por el comportamiento del profesor” (Hargreaves, 1986:136).

## **2.6 Lo que yo tengo que hacer**

La manera de resolver los conflictos que se presentan en la práctica docente en la Escuela Primaria “Juan Rulfo” es diversa debido a la situación del contexto, pero las docentes que fueron entrevistadas tratan de resolverlo con sus recursos disponibles para poder continuar con su labor, así lo expresa Carmen cuando dice:

Si el niño ve que tú te sales, que entras a la hora que quieres, que llegas tarde, que te vas temprano, entonces para el niño es como que perder ese respeto con su maestro y al menos en la escuela lo veo reflejado en la conducta de los alumnos, en sexto grado las cosas están de cabeza, se compuso un poco porque como que se desintegró el clan de niños que había, pero aun así otra vez ya las condiciones se empiezan a tomar por asuntos muy serios y ahí es donde si, definitivamente porque si, no ven en el maestro una autoridad (Carmen).

Carmen dice que el maestro es un ejemplo para sus alumnos y que si el maestro da un mal ejemplo entonces los alumnos le pierden el respeto y el grupo se sale de control, Juárez (2000) se refiere a esta enseñanza de valores a través del ejemplo cuando dice que “educar se convierte en una realización constante de valores, transmitiéndolos, ponderándolos y cultivándolos, como una forma de internalizarlos y la mejor manera de evaluar la internalización de un valor es a través de la actitud ejemplificante del individuo” (Juárez, 2000:43). Ejemplo que demanda Carmen de sus compañeros docentes.

Por su parte Gladis tiene su propia forma de llevar cabo su práctica docente, por ejemplo, dice que ella toma precauciones para que los papás apoyen el desempeño de sus hijos:

(...) y si veo que el papá se pone agresivo o negativo pues yo la verdad tengo la costumbre de escribir todo lo que me digan, si el papá me dice es que mi niño dice que no lo atiende, por esto, por lo otro, yo lo escribo en mi libreta y le digo: haber, aquí en mi libreta vamos a plasmar lo que me está pasando, pero luego le saco la libreta de los niños y le hago ver cómo es que al niño se le dio atención de alguna manera porque siempre le pongo una notita, y le digo, el niño dice que

no me entiende pero yo le explique de esta manera entonces como que el mismo papá se da cuenta que él está atendiendo la negatividad de su hijo y que no es lo correcto y entonces ellos mismos tienen que buscar la manera de que su hijo trabaje (Gladis).

Cuando Gladis se enfrenta con padres que ella considera agresivos, decide anotar todo en una libreta, la atención que le da a sus alumnos, los recados y avisos que envía a los padres, a estas formas de actuar de los docentes hace referencia Marchesi (2007), cuando dice que “el profesor se mueve entre dos polos: uno, por el castigo y la separación del aula como forma de proteger los derechos de los demás alumnos y sus propios derechos; otro, por el diálogo, la negociación y el compromiso como mejor manera de lograr los mismos objetivos y recuperar al alumno” (Marchesi, 2007: 128) en este sentido Gladis anota todo para llegar al diálogo y el compromiso con padres de familia, si es necesario.

Vero es diferente a Gladis para resolver los conflictos, en primer grado los resuelve con un abrazo, “yo siempre acostumbro a pedir una disculpa con un abrazo, sea niño o sea niña, le pides una disculpa a tu compañero, y un abrazo bien, nada de que más o menos, ¡no! El abrazo se siente” (Vero).

Vero arregla los conflictos entre sus alumnos con un abrazo, un abrazo que sea como ella dice, que se sienta, entre niños y niñas por igual. Bien dice Marchesi (2007) cuando afirma que “el maltrato de un alumno por otro debe provocar indignación en el profesor y una respuesta que evite la repetición del daño y que trate de restituir la dignidad del alumno maltratado” (Marchesi, 2007: 125) algo que Vero resuelve con un abrazo para los niños de primer grado.

Por su parte Andrea dice que no sabe qué hacer cuando tiene alumnos con un alto rendimiento, así lo expresa al decir:

Haz de cuenta te llega un niño de primer grado con buena escritura, sabe leer, que te sabe leer bien, que haga la indicación del libro, siempre va a ser bueno, te digo porque yo tuve uno, un niño en Zempoala, de un niño que venía de California, tenía mejor letra que yo, con buena dirección, sabía leer bien, su estándar era el mejor del grupo de primer año. ¿Qué vas hacer con ese niño? (Andrea).

Andrea manifiesta que hay niños que ya traen todo el conocimiento propio para su edad y que ella ya no puede hacer nada, porque incluso tienen mejor letra que ella.

En esta institución “Juan Rulfo” se presentan situaciones que rebasan la labor docente y en las cuales están involucrados directamente los docentes, así lo manifiesta Andrea cuando dice:

La maestra Gladis habló, habló por teléfono que la niña se sentía mal, pero se descuidó de no avisarle al niño de sexto año, porque haz de cuenta que la niña había dicho que se iba con su hermano mayor porque no vienen por ella (...) se descuidó en decir que ya habían venido por ella, y el niño espere y espere que su hermana no aparecía (Andrea).

Andrea expresa la preocupación que pasan cuando no se localiza a un alumno, porque no asisten los tutores a recogerlo, entonces entre tantos niños se les olvidan las particularidades que cada uno tiene.

La situación de Caro también la implica más allá de su función como docente en la institución, ella dice:

En este caso de este niño era pensar, si ya había comido, si ya había cenado, sino le habían pegado, mañana que otro golpe diferente va a llevar, cómo le voy hacer para llevarlo a la dirección, porque ya en este caso, el papá pues no estaba de acuerdo que hiciera todo eso, entonces cuando ya se entera que el caso ya estaba en la procuraduría y después que lo canalizaron en el juzgado, que el señor ya casi me quería golpear yo no podía llegar a la escuela sola, me iban a esperar a la parada mamás y me esperaban para entrar a la escuela y me acompañaban para regresar a la parada (Caro).

Caro se preocupa por sus alumnos no sólo en la escuela sino también cuando llega a su casa, su interés en si ha comido, si no lo han golpeado, si asistirá al día siguiente, etc., por eso trata de brindarle su ayuda y cuando no está en sus manos la solución, los canaliza a las instancias correspondientes, aunque esto en ocasiones ponga en peligro su integridad física. Caro experimenta emociones que la llevan a canalizar el caso a las instancias que corresponda, Marchesi (2007) se refiere a esas emociones negativas y a la implicación del docente con sus

alumnos cuando afirma que “cuando los padres no siguen las normas establecidas por la institución escolar, cuestionan la autoridad de los profesores o no reconocen su esfuerzo, los profesores sienten disgusto, temor y frustración. Cuando los profesores perciben que los padres no se preocupan de sus hijos, no les cuidan o no asumen su responsabilidad, se sienten frustrados, indefensos, desmoralizados o enfadados” (Marchesi, 2007: 131), emociones que Caro manifiesta como docente y quizá como la mujer postmoderna que refería Lagarde (2001).

El recorrido por el Capítulo II me permite dar cuenta del sentido afectivo y emocional que hay en la práctica docente de las informantes para el fortalecimiento de valores que les permitan regular la conducta de sus alumnos y así poder acceder al conocimiento. En este sentido Casassus (2008) refiere que “una experiencia emocional de autodeterminación, de autonomía, de libertad. Esto es lo que hay que privilegiar en la educación. No educar en el juicio, el premio, el castigo porque esas cosas son del mundo conductista. No se trata de cambiar la conducta de “antes no tenía estima, ahora si tiene estima” de acuerdo a una serie de indicadores. Ese es sólo un cambio de apariencia porque no hay un cambio real en la persona. El sistema conductual además de bloquear los sistemas de aprendizaje significativos, a nivel valórico, lo que hace es estimular la creación de doble estándares, dobles morales, es una fábrica de simulación” (Casassus, 2008: 76) por tanto, las emociones tienen un papel determinante para el fortalecimiento de los valores que actualmente demanda la sociedad y en este caso, en este contexto.

Este mismo autor refiere que “hay que tomar en cuenta que lo que yo aprendo depende de las emociones, como también mi salud, mi hacer, mis valores, mi supervivencia, mi memoria. En realidad, lo más vital de nuestras vidas depende de nuestro mundo emocional del cual somos totalmente analfabetos. Y el aprendizaje viene de la experiencia y la experiencia es emocional, no es una cosa cognitiva”. (Casassus, 2008: 75) un aspecto del que dan cuenta las docentes informantes y que me permiten arribar al Capítulo III, titulado “Enseñar valores: demandas que

generan conflicto entre docentes y padres de familia” donde doy cuenta de las problemáticas a las que se enfrentan las docentes al realizar su trabajo, en el que las demandas de valores generan una serie de conflictos entre la escuela y la familia.

### **CAPITULO III.**

#### **LA RELACION CONFLICTIVA POR LA DEMANDA DE VALORES ENTRE DOCENTES Y PADRES DE FAMILIA.**

La enseñanza de valores en los tiempos actuales es difícil ante una sociedad en crisis, que demanda la contención de las nuevas generaciones, al respecto refiere Tenti (2005) que “el cambio social ha transformado profundamente el trabajo de los profesores, su imagen social y la valoración de la sociedad hace de los sistemas educativos de tal forma que el sentido y los problemas actuales de la función docente no pueden valorarse con exactitud, más que situándolos en el proceso de cambio registrado en los sistemas educativos durante los últimos años” (Tenti, 2005: 2).

Por su parte Hargreaves (2000) señala que “en las sociedades postmodernas, las comunidades, los centros escolares y las clases son más variadas y por lo tanto el cambio es más complicado...en la sociedad postmoderna, el cambio puede constituir una obsesión en lugar de una oportunidad” (Hargreaves, 2000: 8) y caer en esa obsesión de cambio puede llevar a una serie de complicaciones y conflictos entre los diferentes actores educativos, ya que al ser sujetos sociales, cada uno tiene su propia visión de educación y de valores, los cuales en determinados momentos no son compatibles. No obstante, hay que tener presente que “las personas se hallan en un perpetuo estado de transformación, no tienen la ocasión de simplemente ser, la tradición, la consolidación y la reflexión contemplativa no tienen cabida dentro de estos excesos de la postmodernidad” (Hargreaves, 2000:9) eso explica de alguna manera lo que nos ha llevado a una crisis social como la que estamos viviendo.

Si agregamos a esto que los problemas se han intentado resolver con reformas educativas, es todavía más complejo, si consideramos que ello desata en los docentes toda una serie de emociones y sentimientos, al ser los encargados de llevarla a la práctica, en este sentido Hargreaves (2000) afirma que “toda reforma educativa implica también un trabajo emocional que se desarrolla dentro de un entramado de relaciones humanas significativas que conforman la labor de las

escuelas. Los intentos de transformar la enseñanza afectan las relaciones de los docentes con los alumnos, con los padres de éstos y entre ellos mismos. Los profesores realizan fuertes inversiones emocionales en estas interacciones. Su satisfacción profesional y sentimiento de éxito dependen de ellas” (Hargreaves, 2000: 21) es decir, que no son sólo estrategias para impartir el conocimiento, va más allá del ámbito laboral e invade aspectos personales en los docentes.

Aunado a todo esto es el desinterés que las familias tienen para ser parte del trabajo de las escuelas, donde en ciertos casos se deja toda la responsabilidad a la escuela y directamente al docente de llevar acabo esa formación valoral, no como única función de la institución, sino una educación valoral que el docente implementa como medio para acceder al conocimiento, que permita la regulación y a su vez la convivencia armónica entre los alumnos. Pacheco (1988) señala que cuando los padres se integran a la vida de la escuela “los padres van a la vida grupal del centro con su mundo propio de intereses y deseos, los profesores con los suyos y los alumnos lo mismo. El síntoma es la apariencia del egoísmo, de lucha partidista, de dificultad de interrelación y la causa profunda es una diversidad cultural, es decir, no se ha llegado a un acuerdo en los parámetros esenciales que constituyen esa comunidad educativa” (Pacheco, 1988: 85)

Aunado a lo anterior está la poca orientación y apoyo que tiene la familia para participar en la vida escolar de las escuelas, Marchesi (2007) refiere que “tampoco la organización y distribución del tiempo de los profesores tiene especialmente en cuenta el asesoramiento de las familias y colaboración con ellas, ni la acción de los poderes públicos contribuye a que los padres, especialmente aquellos cuyos hijos tienen más dificultades de aprendizaje, dispongan de mejores condiciones y ayudas para asumir sus responsabilidades” (Marchesi, 2007: 79) Por lo tanto como veremos en este capítulo, lo que se origina es un conflicto entre padres de familia y docentes, que se demandan mutuamente una formación valoral y de conocimientos en los alumnos.

### **3.1 Los problemas en la Escuela Primaria “Juan Rulfo”**

Los problemas relacionados a las actividades escolares son diversos y permanentes en la Escuela Primaria “Juan Rulfo”, son varias las razones por las que se presentan desacuerdos entre docentes y padres de familia, docente con docente, docente con directora, docente y alumnos y donde tanto docente como directivo buscan dar una respuesta a los problemas, basados en su ética.

Ramos (2001) señala que en las escuelas “las soluciones no tienen que ser sólo técnicas, sino que tienen una dimensión ética porque está en juego el destino del hombre” (Ramos, 2000:121). Además, puntualiza que: “la dimensión ética implica que los individuos necesitan un grupo de valores que orienten su comportamiento social en un mundo cambiante, enfrentar los problemas con sentido ciudadano, con autonomía personal, conciencia de sus deberes y derechos y sentimiento positivo de vínculos con todo ser humano comprometido en la búsqueda de una sociedad más justa y solidaria” (Ramos, 2000:122). Mientras que en este sentido” (Bolívar, 2006) hace alusión a la importancia que tiene la familia como institución encargada de la socialización primaria de los sujetos y los efectos que se tienen en el aprendizaje de los alumnos cuando apoyan de manera comprometida, al decir que “la familia desempeña un papel crítico en los niveles de consecución de los alumnos y los esfuerzos por mejorar los resultados de los alumnos son mucho más efectivos si se ven acompañados y apoyados por las respectivas familias. Si es muy importante el apoyo en casa, este se ve reforzado cuando hay una implicación en las tareas educativas desarrolladas por la escuela” (Bolívar, 2006:133).

En este sentido de involucrar a la familia en el proceso educativo, Chuy dice que al iniciar el ciclo escolar platica con los padres de familia sobre su forma de trabajar, para evitar malentendidos, sin embargo, los niños que tienen más problemas son hijos de padres que nunca asisten a las reuniones, Bolívar (2006) refiere a este tipo de reclamo del docente cuando dice que “frente a la queja continuada del profesorado de la escasa participación de las familias en la

educación de sus hijos, hay un cierto grado de compromiso familiar (...) ambas instituciones suelen mantener actitudes convergentes, aunque en el caso de las familias desestructuradas –precisamente aquellas que más precisa de dicha cooperación- tales implicaciones no se dan” (Bolívar, 2006:125) en este sentido Chuy expresó:

En cuanto a la primera reunión trato de que les quede un poco claro la forma de trabajo y que no estén ahí preguntando ni qué haciendo algunos (...) desafortunadamente de los que más requiere uno más su presencia, son los que nunca están y desde la primera reunión y obvio son los niños con problemas (Chuy).

Chuy se preocupa por los niños que no tienen un tutor que esté pendiente de las necesidades de estos alumnos, los padres de familia que no se presentan a las reuniones son de los alumnos que más necesitan, Bolívar (2006) se refiere a esta situación en la que las instituciones escolares asumen toda la responsabilidad en la formación de los sujetos, por lo cambios que se han tenido con la evolución de la familia nuclear y en la que ambos padres de familia se han insertado al campo laboral, este autor hace mención que “se ha cargado a los centros escolares con todos los problemas que nos agobiaban, provocando insatisfacción con su funcionamiento y malestar de los docentes al no poder responder a tal cúmulo de demandas y sentirse culpados... los cambios sociales en las familias han contribuido a delegar la responsabilidad de algunas funciones educativas primarias al centro educativo” (Bolívar, 2006:121).

Por su parte Lety al igual que Chuy busca estrategias para enfrentar los problemas que se le presentan, ella afirma:

(...) claro los problemas que surjan en clase siempre trato de solucionarlos y sí veo que no, no hay un (...) no se puede llegar a una solución entonces si ya llamo a los papás y los involucro más a ellos también, para poder este, llegar a acuerdos y ayudar al alumno a superar esos problemas y así (Lety).

Los problemas de los alumnos son un aspecto por atender para Lety, por eso busca la manera de solucionarlos con los alumnos, sólo cuando ve que no puede, entonces llama a los papás para involucrarlos y ayudar a que el alumno supere

sus problemas, en este sentido Marchesi (2007) menciona que “padres y alumnos deben asumir determinados compromisos fijados por la escuela, de otra forma la situación del alumno en la escuela apenas va cambiar” (Marchesi, 2007: 103), esto ayuda a entender porque sólo cuando Lety ve que no puede resolver algo, convoca al padre de familia a ser partícipe de acuerdos.

Por su parte Gladis al igual que Lety está al tanto de los problemas que hay en su centro de trabajo y afirma:

No me gustan todos esos problemas, no me gustan los cambios tan bruscos que a veces se dan, porque aquí de repente cambian una situación por otra y eso es lo que a mí no me agrada y pues me meto al salón tratando de no considerar lo que pasa allá fuera, sin embargo, muchas veces si influyen esas situaciones porque como que estás sobre presión (Gladis).

Para Gladis los problemas son una presión con la que tiene que trabajar, por eso dice que no le gustan los problemas, no le gusta que se tomen decisiones tan bruscas, y lo que hace es encerrarse en su salón con sus alumnos, tratando de ignorar lo que pasa afuera.

Al tener problemas propios de cada contexto, en la práctica docente trabajar y lograr el acuerdo con las madres de familia es complejo, sobre todo para las docentes que les preocupa la buena relación con ellas para no tener problemas, como Briz afirma:

Pero es la carga de trabajo, o no tanto la carga sino, todos los todos los problemas que uno está pensando ¿no?, es que, si esta mamá ya me dijo esto, ¿no?, pues yo no quiero tener problemas con las mamás o al rato que me juzguen así, no sé, como que yo caigo en eso, no sé cómo que eso me preocupa ¿no?, digo: bueno, pero si yo estoy haciendo bien las cosas, con que le demuestre a la mamá, por qué puse esto, por qué puse lo otro no me tengo porque preocupar (Briz).

Para Briz lo más preocupante en el trabajo, son los problemas que se presentan con las mamás de sus alumnos, se preocupa por demostrarles a las mamás lo que ella hace para que no le generen problemas, para que no la juzguen.

### 3.1.2 Los problemas entre docentes

Para Briz los problemas que tiene con las madres de familia no son los únicos, también se dan con sus compañeros docentes, debido a las actividades que se organizan en la escuela como parte de las comisiones que se reparten, un caso en particular son las clases de danza con la que se dieron algunos malentendidos, Briz comentó:

(...) primero todos teníamos problemas y se da la reunión con la directora y la directora dice que bueno (...) con tantas situaciones con lo de danza, pues que iba quitar la clase de danza, que había decidido la comisión. Y pues resulta que las maestras dijeron que no, que ellas no tenían problema, que no había pasado nada, que ¿por qué se iba quitar danza? (Briz).

Briz dice que los problemas con los compañeros de trabajo los resuelve convocando a una reunión, en este caso como responsable de la comisión, avisa que se va a quitar la clase de danza, porque ella entendió que todos sus compañeros tenían problemas, sin embargo, al reunirlos se da cuenta que no había dichos problemas y no querían que se quitara la clase de danza, son malentendidos entre el personal que trabaja en este centro educativo, al respecto de estas situaciones se refiere Marchesi (2007) al decir que “las relaciones más extremas y negativas de los profesores se refieren no tanto a los problemas que surgen en las relaciones con los estudiantes, sino a dificultades y tensiones con los compañeros, los padres, la estructura educativa o el efecto de las políticas educativas” (Marchesi, 2007: 123).

En este sentido cuando los compañeros de Briz se niegan a quitar la clase de danza, ella no alcanza a comprender el porqué de los malentendidos y comenta:

Yo si sentí como que el coraje de decir haber, primero murmuran todas allá fuera que hay problemas, que sus papás y ahora que estamos todos reunidos, precisamente para inconformarnos para (...) decir y hablar, ya no había problemas de nada, entonces digo, bueno, ¿de qué se trata? (Briz).

Briz se molesta porque al reunir a sus compañeros, ellos no expresan qué tipo de problemas tienen con los padres de familia respecto a danza, y se pregunta, entonces, ¿de qué se trata? Primero todos tienen problemas y ahora nadie, a este tipo de emociones que experimenta Briz son a las que se refiere (Hargreaves, 2003) citado por Marchesi, cuando dice que “cuando los profesores no consiguen sus propósitos, sienten ansiedad, rabia, culpa y otras emociones negativas” (Marchesi, 2007: 124) que marcan de manera significativa la vida de los sujetos.

Por su parte Carmen hace referencia a los problemas que tiene con sus compañeros en su centro de trabajo, no hay un trabajo en equipo y es que este tiene sus complicaciones, como afirma (Marchesi, 2007) “el trabajo en equipo supone que los profesores han seleccionado un tema o una tarea que les preocupa y que han considerado necesario reunirse para abordarla” (Marchesi, 2007: 105) una tarea común que aún no encuentra Carmen con sus compañeros de trabajo y que la hace cuestionarse a sí misma, ella comentó:

(...) voy observando muchas cosas, desafortunadamente ahorita los compañeros que han llegado no me identifico y me ha costado mucho y creo que me va seguir costando porque no comparto muchas ideas y que ahí a lo mejor el problema soy yo, que no me permito, así como que conocerlos, pero si hay mucha inconformidad de mi parte (Carmen).

A Carmen le cuesta relacionarse con sus compañeros que llegan al centro de trabajo, dice que no se identifica con ellos y se siente inconforme con lo que pasa, eso la hace cuestionarse, si la que estará mal es ella y no sus compañeros. Al respecto Bolívar (2006) habla de la necesidad de crear comunidades de aprendizaje con los compañeros y que “el desarrollo de comunidades de aprendizaje no es un proceso libre de dilemas, y una vez establecidas, resultan intrínsecamente problemáticas” (Bolívar, 2006:172) situación que vive Carmen al presentarse dilemas con sus compañeros; así que piensa en que son personas diferentes y dice: “estoy tratando con personas diferentes, que no todas piensan como yo, no todas sienten como yo, eso me ha costado mucho ahorita” (Carmen).

Por las diferencias laborales que Carmen tiene con sus compañeros, dice:

Yo también estuve a nada de decir me voy pero por otro lado decía pero por qué me voy a ir, al final yo no he tenido problemas con los papás, el hecho de que yo me oponga a algunas cosas, en cuestión de organización eso no significa que no me parezca nada, me gusta mi escuela, me gusta mi grupo, me siento bien no con todos, pero si con la gran mayoría, yo no tengo porque irme, ya al final ahora que me aguanten, si soy su talón de Aquiles ahora que me aguanten, estoy como en una terapia, por favor (...) y cómo le vas hacer, no sé (Carmen).

Carmen dice que pensó en cambiarse de centro de trabajo por la falta de compatibilidad con sus compañeros, pero analiza que ella no tiene problemas con los padres de familia y entonces no tiene por qué irse, que ahora seguirá causando desacuerdos con sus compañeros y que la aguanten, porque el problema es con los compañeros no con los padres de familia, por lo que seguirá siendo “su talón de Aquiles”, en este sentido Pacheco (1988) menciona que esto es propio de los centros educativos cuando dice “otra característica es la manera en la que nos enfrentamos a la solución de nuestras diferencias y problemas y que suele ser a través de la confrontación, muchas veces radical y sangrienta” (Pacheco, 1988: 87) en los centros escolares.

Sabemos que los problemas en las escuelas son propios de la práctica educativa, pero las relaciones interpersonales entre los actores educativos son quienes determinan estas situaciones, Bolívar (2006) señala que “construir sintonía y colaboración no es algo dado, tiene que ser construido y conquistado, con sus propios momentos de ilusión y crisis, que tienen que ser remontados” (Bolívar, 2006:136) una sintonía y colaboración que hasta ese momento no tenía Carmen, pero que sin embargo es un intersticio que puede dar origen a una nueva etapa en la convivencia con sus compañeros. Este autor agrega que “además de la confianza, expresada en normas de reciprocidad, las redes comunitarias del intercambio social son origen y expresión del desarrollo del capital social, al tiempo que un medio para el compromiso cívico donde los ciudadanos aprenden a colaborar y a actuar democráticamente” (Bolívar, 2006:139) redes comunitarias de

intercambio social que no tiene Carmen y como expresa, hace más complicada su participación como miembro de la institución.

### **3.1.3 Los problemas con los alumnos.**

Los problemas que se presentan en la Escuela Primaria “Juan Rulfo” están en diferentes espacios, así Andrea se enfrenta a problemas, pero en esta ocasión, con sus alumnos, ella nos dice:

Por problemas de que se andaban tirando piedras, entonces ya había visto una vez ahí, ya la directora había platicado, que iban a jugar, que iban hacer amiguitos, le valió al otro niño y que se lo suena luego en el baño, y platiqué con la mamá; le digo con esta ya va que se mete en problemas dos veces, y que me dice: si maestra yo le hablé y me dice que me lo golpearon en el baño y ya platiqué con la mamá del niño (Andrea).

Andrea acude a la directora cuando hay problemas de violencia con sus alumnos, en esta ocasión la directora ya había hablado con el niño para resolver el problema, sin embargo comenta que el alumno no hizo caso ni a la directora y en una nueva oportunidad golpea a su compañero en el baño, Marchesi (2007) alude a este tipo de situaciones, con alumnos disruptivos y explica que “el enfrentamiento en clase con los alumnos disruptivos, agresivos o con graves problemas de conducta constituyen una de las experiencias más negativas para los profesores... estos alumnos son al mismo tiempo alumnos que hacen daño y que sufren y a los que les cuesta dejar determinados patrones de comportamiento porque es la única forma que tienen para conseguir la valoración de los otros y su propia autoestima” (Marchesi, 2007: 128).

En otro momento Andrea se enfrenta a los problemas con sus alumnos, pero esta vez le trae como consecuencia, daños materiales, Andrea comenta:

Porque yo le exigí, porque le digo oyes Alexis. ¿Por qué no quieres trabajar?, es que mi mamá (...) tenemos muchos problemas, mi mamá se va a divorciar y le digo bien tajante, pues ¡tú deja tu mamá y tú ponte hacer lo tuyo! (...) entonces me rayó mi carro (Andrea).

Para Andrea el no dar importancia a los problemas de sus alumnos le ha traído disgustos, en esta ocasión, no interesarse por los problemas de su alumno Alexis, le trajo como consecuencia que él se molestara y le rayara su auto. Al respecto de los rencores que se desatan en los alumnos Casassus (2008) afirma que el profesor requiere estar bien emocionalmente, ser “sano y competente, el profesor no solamente debe estar bien, sino que tener competencias en el plano emocional (...) porque no puede sino generar mayor rigidez, humillación, rabia y violencia” (Casassus, 2008: 71) en éste caso rabia y violencia es lo que se generó en el alumno de Andrea.

Vero no es ajena a los problemas, también tiene sus avatares en su práctica docente al estar en este centro educativo, por eso para evitar inconvenientes difíciles prefiere a los alumnos pequeños, porque afirma que:

Los niños grandes tienen actitudes que no, no, a veces es una manera de expresar las inconformidades que viven en sus casas por los problemas que viven en sus casas, pero pues ya uno ahí tiene que meterse en esos problemas y creo yo, no sentirme yo muy capaz de poder involucrarme mucho para poder resolver los problemas, porque hay veces que si los puedes resolver, pero si hay problemas muy fuertes en los que incluso a veces tienen que trabajar hasta con los padres de familia, entonces se me hace más complicado y me identifico más obviamente con estos niños pequeños (Vero).

Vero dice que prefiere trabajar con los niños pequeños, porque considera que los más grandes tienen problemas difíciles, debido a que en la escuela los alumnos reflejan los problemas que tienen en sus casas, y hay casos en los que se tendría que trabajar incluso con los padres de familia, lo cual se le hace más complicado. Y se entiende que es difícil la coordinación efectiva con los padres de familia si consideramos que “la introducción de la participación en las instituciones supone, en muchos casos, un auténtico choque cultural, en el sentido más profundo de la palabra que exige un cambio que afecta a estamentos muy profundos de la persona y de los grupos y que si no se dan, nunca funcionará adecuadamente” (Pacheco, 1988:82) un choque cultural que Vero prefiere evitar al tener preferencia por los alumnos de menor edad, los más pequeños.

### 3.1.4 Conflicto con los padres de familia

La situación con los padres de familia es una lucha permanente que mantiene a las docentes preocupadas por su labor, debido a que como lo refiere (Marchesi, 2007) “la convivencia en la familia se ha deteriorado en los últimos años y en las familias hay poca comunicación entre padres e hijos (...) los problemas de relación de las familias influyen en la dedicación de los padres a la educación de los hijos, lo que a su vez explica en gran medida los problemas que encuentran los profesores para enseñar a los alumnos” (Marchesi, 2007: 25) así lo afirma Briz:

Experiencias malas yo creo que son con los padres de familia, que son los más difíciles de tratar, el trabajo pesado no es con el alumno, el trabajo más difícil es con el papá, de como uno tiene que estar lidiando con papás que no comprenden las situaciones, entonces es a lo que uno o yo como maestra me he enfrentado en todos estos años y siento que ha sido más ahorita en esta escuela (Briz).

Para Briz lo más pesado de su trabajo es con los padres de familia, se le hace difícil lidiar con ellos porque considera que no comprenden su trabajo y dice:

Siento que es más fácil estar trabajando con los niños, que son 35 y que los tengo desde las ocho y media hasta las doce y media, es más fácil ese trabajo que el estar hablando con un papá 10 minutos, son papás muy complicados, que si (...) también a los niños sí les hace falta muchas cosas, que uno trabajando yo creo que uno sí lo puede lograr, porque uno lo ve como el niño se esfuerza, pero uno ve que si son niños que hay que estar con ellos, porque se ve que en casa no les dedican ese tiempo ¿no? (Briz).

Para Briz la falta de atención de los padres a sus hijos le hace más pesado su trabajo, porque son niños que la necesitan más, sin embargo dice que prefiere eso a estar lidiando con los padres de familia, porque los considera papás muy complicados, por ello cuando tiene reclamos y ofensas por parte de los padres de familia, Briz hace sus conjeturas y comenta:

Cuando los papás dicen hay pinche vieja, que no sé qué, porque así son los comentarios de los papás, y es que no sé qué pase (...) con los maestros, no se pelean, llegan y se tranquilizan, como que al hombre no

le hacen problema, y es que vienen puras mamás, quien sabe que pase por su cabeza cuando ven al maestro (Briz).

Briz ha tenido problemas con los papás de sus alumnos, y ha escuchado comentarios ofensivos hacia su persona, por eso se pregunta qué pasa con los maestros varones, por qué ellos no tienen problemas con las mamás, no les hacen ningún problema, dice, “no sé qué pase”. Al respecto de estos desencuentros entre docentes y padres de familia Marchesi (2007) refiere que “las interacciones entre padres y profesores tienen un fuerte componente emocional que depende de los propósitos morales de los profesores, de la cultura escolar, de las creencias de los profesores y del status y el poder que cada uno atribuye al otro” (Marchesi, 2007: 129).

Andrea al igual que Briz tiene dificultades con los padres de familia y dice que los padres están al pendiente de ella para ver en qué falla, al respecto Hargreaves (1999) sugiere que “en interés de los propios profesores, éstos deben considerar a los padres no solamente como agentes irritantes a los que hay que apaciguar, sino que han de ver en ellos a sus más importantes aliados en el servicio de los hijos de estos mismos padres y en la defensa contra los ataques generalizados de los políticos a su profesión” (Hargreaves, 1999: 186) Andrea se refiere a este enfrentamiento con los padres cuando dice:

(...) pues fíjate que no nada más eso, sino que aquí los papás buscan la forma de cómo agarrarte en algo, por ejemplo mira, este (...) Mira (...) tan sólo chécate como están las mochilas, tan sólo checa (...) yo voy al gabinete allá, y pues yo tengo a Juan Ángel, ya ves que toda la vida anda parado, entonces yo paso y pues no me fijo que está la mochila tirada, entonces yo paso y me tropiezo y pues me voy encima del niño, luego otra niña dice que yo lo empuje que no sé qué (...) ¿pero, yo por qué lo voy a empujar? Y vino después la mamá a reclamarme: no maestra es que me dijeron que usted trata mal a Ángel, que lo empujó (Andrea).

Andrea piensa que los papás sólo quieren perjudicarla, “buscan la forma de agarrarte en algo” y ha tenido que aclarar las situaciones que pasan en su salón porque la han acusado de lastimar a su alumno Ángel, algo que para ella es un

accidente por el desorden que los alumnos tienen en el salón, al respecto de este tipo de situaciones, Bolívar (2006) habla de esa desconfianza que se desarrolla en el profesorado ante las dificultades que se van presentando en la relación con los padres de familia, él refiere que “el profesorado no siempre fomenta la implicación de las familias en parte debido a la desconfianza sobre lo que pueden aportar a la mejora de la educación (...) los profesores se quejan con razón de como ante determinadas situaciones conflictivas, la actitud más común de los padres es la de apoyar a sus hijos en vez de colaborar” (Bolívar, 2006:133).

### **3.2 La escuela vista como un espacio para cuidar a los hijos**

La escuela ha dejado de ser sólo un espacio para el conocimiento, vivimos un tiempo en el que ambos padres deben llevar sustento a su hogar y buscan espacios donde sus hijos puedan permanecer seguros; la escuela es en la mayoría de los casos la única opción, Pacheco (1988) analiza cómo es que “las familias no ven en el centro docente más que un sitio donde aparcar a sus hijos y por lo tanto tienen poco interés en pertenecer a la comunidad educativa; y los mismos alumnos consecuentemente no ven en el centro más que un sitio donde pasar el menor tiempo posible” (Pacheco, 1988: 95). En este sentido hay docentes que analizan y se dan cuenta de cómo es que los padres de familia le dejan toda la responsabilidad a la escuela como institución, Itzel se refiere a ésta situación cuando dice:

(...) los papás ven a la escuela como la parte de cuidar a sus hijos, si no tienen donde dejarlos, ahí van porque yo he tenido niños que hasta sin mochila han llegado, se les olvida a los papás, yo percibo que los mandan porque ellos tienen que ir trabajar, que algo tan sencillo que un niño llegue sin una mochila pues es ilógico (Itzel).

Itzel dice que tiene alumnos que llegan sin mochila a la escuela, ella piensa que los papás sólo buscan quien les cuide a sus hijos mientras ellos trabajan. Pero Itzel no es la única que percibe esta situación, así lo piensa también Andrea cuando dice:

(...) ahorita te digo si he platicado con las mamás que no se portan bien los niños, pero (...) haz de cuenta que o sea les vale a las señoras, les vale, lo que quieren es guardería, te digo así ven la escuela, quieren guardería no hay de otra (Andrea).

Andrea considera que para las mamás de sus alumnos, la escuela es solo una guardería, que no se interesan por los avances y problemas de sus hijos porque ella platica con las mamás y no encuentra ninguna respuesta, “les vale a las señoras”. En este sentido Bolívar (2006) refiere que en algunos contextos se les ha dejado a las escuelas y por lo tanto a los docentes toda la responsabilidad de formación de los sujetos, menciona que “si antes estaba clara la división de funciones “la escuela enseña, la familia educa”, hoy la escuela está acumulando ambas funciones y en determinados contextos está obligada a asumir la formación en aspectos de socialización primaria” (Bolívar, 2006:121) esto ocasiona que haya una mayor exigencia social hacia las escuelas. No obstante, Tenti (2005) menciona que “no está nada claro que la institución escolar deba ser la única responsable a la hora de enseñar el valor de la honradez o la importancia del respeto a los demás mientras el resto de las instituciones sociales se inhibe tranquilamente, considerando que la escuela es la única responsable del mantenimiento de esos valores” (Tenti, 2005: 13).

### **3.3 Las demandas de los padres de familia**

Las demandas de los padres de familia hacia las docentes entrevistadas son diversas y de diferente complejidad, como son una correcta evaluación de sus hijos, el cumplimiento de unos y el incumplimiento de otros para la hora de entrada y de salida, las preferencias que exigen tener, la calidad de trabajo y atención hacia sus hijos, entre otros, Itzel lo comenta así:

(...) para mí el examen aparte es como que muy vago, no es parte de lo que yo veo, no es (...) siento que no evalúo completamente, claro que tengo mis demás instrumentos ¿No? Pero pues los papás están acostumbrados a que el examen lo es todo, lo máximo el examen, eso es lo que no me agrada (Itzel).

A Itzel no le agrada que los padres de familia valoren mucho los resultados de un examen, para ella la evaluación tiene varias fases por eso hace uso de otros instrumentos de evaluación además de un examen escrito, pero dice que los padres están acostumbrados a que el examen escrito lo es todo, a este tipo de situaciones se refiere Bolívar (2006) cuando menciona que llegamos a unos tiempos en los que los padres se consideran clientes de los centros educativos y exigen servicios, refiere que “las familias empiezan a considerarse clientes de los servicios educativos, a los que ellas mismas demandan mayores funciones o como suele decirse ahora, calidad (...) padres y madres se consideran clientes que como tales se limitan a exigir servicios y a elegir el centro que más satisface sus preferencias, a los que demandan mayores funciones, enfrentándose al propio profesorado cuando no se adecúa a lo demandado” (Bolívar, 2006:126) en este sentido la implicación de las familias se vuelve complicada, Itzel lo refiere cuando dice: “Los mismos papás (...) el ambiente que llegan ellos a generar, el daño que hacen (...) si nos afecta bastante eso es lo que no me agrada de la situación” (Itzel).

Itzel considera que los papás le generan un ambiente pesado, que causan daño, a ella le afecta y no le agrada, sin embargo hay una necesidad de implicación de la familia, Bolívar (2006) refiere que “no es porque no puedan hacerse cargo, y se vean obligadas a apelar a la responsabilidad de otros agentes e instancias, sino porque no pueden abdicar de su responsabilidad histórica primigenia de educar para la ciudadanía” (Bolívar, 2006:121) razón por la cual los docentes sienten que implicar los padres de familia sea una necesidad, no obstante los problemas que ello implica.

Vero a igual que Itzel comenta sobre la demanda de los padres de familia, le molesta, pero se dirige hacia ellos como escucha que se expresan, al respecto Tenti (2005) refiere que en los docentes “aún no hace muchos años (...) se estimaba en ellos su saber, su abnegación y su vocación. Sin embargo, en nuestro tiempo actual la sociedad tiende a establecer el status social sobre la base del

nivel de ingresos. Las ideas de saber, abnegación y vocación han caído en picada en la valoración social” (Tenti, 2005: 19) Vero comenta:

Agarro y ya a la hora, pues ya voy a abrir. Y lo mismo para los padres de familia en una ocasión si me molesté y les dije, les voy abrir y ya les voy a cerrar y no quiero mentadas de madre papacitos, porque ya voy a cerrar así que apúrenle, así que los mismos padres ya nomás se ríen, ya nomás cierro y ya, pero esa es la actitud que toman los padres de familia y pues obviamente por ende también los niños (Vero).

Vero dice que las actitudes de los alumnos las aprenden de sus padres, y les llama la atención también a los padres de una manera sarcástica, al decirles, “no quiero mentadas de madre”. Porque ya ha tenido experiencias desagradables y fuertes con los padres de familia, Tenti (2005) menciona que “hace treinta años los profesores eran unánimemente respetados y socialmente considerados. En el momento actual extendido los valores del filisteísmo, pocas personas están dispuestas a valorar el saber, la abnegación en el trabajo con niños y adolescentes o el cultivo callado de las ciencias” (Tenti, 2005: 19) así lo comenta:

Ya salí y le dije: haber señora, ¿qué pasa? Y no es que usted, y bueno, me gritoneó, me dijo de todo (...) (Con ojos llorosos) entonces tú como docente (...) te tienes que tragar todo eso porque no puedes he (...) corresponder de la misma manera, ponerte a ese mismo nivel, porque tú eres la estudiada, tú eres lo más, nadie ve que también eres persona (Vero).

Para Vero cuando tiene la guardia y se enfrenta con los padres de familia de la escuela es difícil, al escuchar palabras altisonantes se aguanta por su rol como docente, piensa que no puede contestar igual con groserías, sin embargo, considera que ellos no piensan que ella también es persona y este tipo de situaciones le afectan. Marchesi (2007) se refiere a las emociones que desencadenan en los docentes este tipo de problemas y menciona que “las emociones en el trabajo dependen en gran medida del contexto en el que los profesionales desarrollan su actividad, de las creencias sociales sobre la enseñanza y de la regulación cultural del mundo emocional. No se pueden comprender las emociones sólo desde la individualidad del profesor, sino que hay

que incluir el entorno laboral, social y cultural en el que cada profesor desarrolla su trabajo” (Marchesi, 2007: 123) es decir, que la importancia no está sólo en la reacción que tiene Vero, sino aunado a ello están los significados culturales que permean el contexto en el que labora el docente.

No obstante, para Vero la buena relación con los padres de familia de su grupo es una necesidad para realizar bien su trabajo y comenta:

Como yo se los digo a los papás, ese es mi trabajo, no es para que me lo estén reconociendo, pero si por lo menos el sentir el apoyo de los padres de familia para que ellos también trabajen junto con nosotros, en mi grado que tuve el año pasado en segundo, yo les decía: mucho de este trabajo no es mío es de ustedes, así como ustedes quieren que trabajen sus hijos en casa, así van a trabajar aquí en la escuela, no es trabajo mío, entonces pues sí, si te afecta, pues obviamente las relaciones con los padres de familia (Vero).

Vero dice que le afectaría la mala relación con los padres de familia, porque considera que los avances de los alumnos no son sólo de ella o de los niños, sino que tiene mucho que ver los papás. Sin embargo, esta consiente de las dificultades sociales de su contexto al decir:

Ya sabemos cómo son los padres de familia y sí son feos, pero tú como lo docente los puedes ir manejando y trabajando, yo siempre he dicho que el mejor líder es el maestro en su salón y en ese aspecto ni Itzel ni yo hemos tenido problemas con los padres de familia (Vero).

Para Vero el apoyo de los padres es fundamental y dice que, cumpliendo con su rol como líder para trabajar con los padres difíciles, no hay ningún problema y así busca la manera de ir manejando las situaciones. En este sentido Marchesi (2007) refiere que “la importancia que la sociedad y la familia atribuyen a determinados comportamientos en la escuela, el valor de la flexibilidad o de la exigencia, la concepción sobre el castigo, la visión sobre el trabajo de los profesores, sobre su autoridad y sobre sus relaciones con los alumnos y con la comunidad educativa, así como la preferencia de unos objetivos educativos frente a otros, establecen límites, orientan las relaciones interpersonales en la enseñanza y provocan determinado tipo de respuestas emocionales en los docentes” (Marchesi, 2007: 123) como es el caso de Vero.

### 3.4 “La directora debería poner orden...pero me deja como pelele”

La función directiva es determinante en los centros educativos, su organización y estrategias para desarrollar el trabajo es diverso, esto hace complejo el trabajo para los diferentes docentes, Pacheco (1988) refiere que “hay que luchar en lo posible para que sus componentes sientan que tiene sentido psicológico y social el pertenecer a ese grupo específico en el que comparten modos de ver y percibir el centro de una manera propia” (Pacheco, 1988: 84) para esto hace falta llegar a un acuerdo sobre los presupuestos básicos “en cómo entender las relaciones interpersonales, el significado de la comunidad educativa, el valor y sentido de ese grupo, y la manera positiva de solucionar problemas” (Pacheco, 1988: 84). Esa falta de pertenencia grupal hace que ante las circunstancias, para Vero la solución sea relajarse ante los problemas, al ver que no los resuelve con su directora, ella comenta:

(...) yo sí me molesté y le dije a la directora, ¿por qué no me llamo? Ay no hija, ya para evitar problemas (...) ¿evitar problemas? Es, voy a mandar llamar y aquí lo digo, porque yo ni siquiera dije eso maestra (...) y me tuve que tragar el coraje, eso, es lo que más afecta, aquí en la escuela como docente, a mí me enerva eso, que no me den ni siquiera el derecho a decir las cosas como son y yo pues me enojé con la directora, si me enojé al momento y ya después dije si ya sé cómo es la maestra, que me importa lo que haga, llévatela chica ¿pa'que te enojas? (Vero).

Vero se molesta porque la directora no la llamó para resolver un problema con una madre de familia, dice que le enerva que no le den la oportunidad de hablar y se tiene que tragar su coraje, por eso prefiere llevársela tranquila, al fin “¿para qué te enojas?”

La comunicación entre Vero y su directora, genera problemas y malentendidos entre ellas y comenta:

Todos estamos en la casa del jabonero y a mí no me gustaría que alguien viniera y me dijera cosas y de esa misma manera la aplico con la maestra (la Directora), pero es algo que la maestra (...) no sé, no sé, eso es lo que me afecta a mí como maestra (...) como persona, más

que los problemas en mi casa, porque esos allá los resuelvo y tú tienes el control de tus actos en casa, pero aquí tú no tienes el control, porque ves todos los problemas que se me vinieron por no tener un apoyo y te empiezas a desestabilizar y dices chin (...) ¿ahora para dónde jalo?, ya me perdí (...) son cuestiones que no se ven, y ojalá se pudiera tomar en cuenta para que en un futuro los directores sepan escuchar al personal, sin pensar que uno les está echando y sí, a veces escuchas que no, que nomás me está echando, que es toda mi culpa, pero sí, ellos tienen un gran papel como docentes de tener un liderazgo, el liderazgo que debe de tener, nada más (Vero).

Vero comenta que no tiene el control completo de su trabajo, hay situaciones que le corresponden a su directora, por eso considera que el liderazgo en una escuela es muy importante, porque si no, se generan problemas entre los mismos compañeros, siente que su directora no la escucha y le gustaría que los directores aprendieran a escuchar a su personal de una manera positiva, “tener un liderazgo, el liderazgo que debe de tener, nada más.” Estas emociones que experimenta Vero tienen un porque, Marchesi (2007) refiere que en el campo educativo “las emociones no son simplemente experiencias subjetivas asociadas a cambios fisiológicos, sino que además derivan de la percepción que las personas tengan de una situación o suceso en función de sus metas personales” (Marchesi, 2007: 122) y ante una reacción diferente a la que esperaba, Vero dice:

(...) entonces dices no manches, primero me hace lo de la guardia y me deja como pelele ahí enfrente de la madre de familia (...) y todavía la madre de familia alegando, y después acá otra vez me deja como pelele con la otra madre de familia y aunque gritó ahí delante de todos (Vero).

A Vero le molesta que la directora no la tome en cuenta y no respete sus decisiones cuando es maestra de guardia, porque piensa que la “deja como pelele” ante los padres de familia, a esta situación de poco control de docentes y directivos se refiere Bass (1990) cuando dice que “dar el refuerzo oportuno y aplicar donde sea necesario una acción correctiva no es nada fácil dada la capacidad tan escasa de control tanto de los directores como de los profesores en la mayoría de los centros” (Bass, 1990: 7) no obstante para Vero ha sido una experiencia negativa por la adrenalina vivida en ese momento. Así que ella piensa en como la directora debería resolver las diferencias y dice:

(...) yo en su papel de la directora: haber señora usted no me va venir a ofender a mi maestra y molestarse, no manches, también es persona, es, es, es como la mamá de todos, está viendo tu mamá que te están viniendo a regañar, mínimo, ¿Qué paso? (Vero).

Vero dice que la directora no defiende a los maestros ante los problemas que tienen con los padres de familia y la directora “es como la mamá de todos”, Bolívar (2006) hace referencia a este tipo de situaciones cuando dice que “la dirección es el tipo de trabajo en que se espera que seas todo para todo el mundo” (Bolívar, 2006:165) por lo que Vero se molesta al no tener el apoyo de su directora como ella lo esperaba.

Se sorprende al darse cuenta cómo manejan las cosas la directora y una madre de familia respecto a las clases de danza, siendo que en un principio entre el personal docente se acordó que danza sería evaluada como educación artística, Vero mejor decide quedarse callada por lo sorprendida que se quedó al escuchar una conversación, dice:

(...) que pasan con la directora, que la señora bien amable con la directora y que la directora que le dice: no, yo no le dije que era obligatorio o que se iba tomar calificación como de educación artística (...) dice Gladis y dice Ale: mira, por Dios que nosotras nada más nos volteamos a ver y nos quedamos así (simulando sorpresa) al oír que decía eso (...) dice y nosotras ya para no contradecirla ya ni dijimos nada (Vero).

Vero y sus compañeras se quedan sorprendidas al escuchar que la directora le dice a la madre de familia que danza no tendría calificación como educación artística, dice “nada más nos volteamos a ver”. Hay acciones de la directora que a Vero le molestan, pues espera que se cumpla con el papel directivo que como lo señala Bolívar (2006) “el reto que supone hacer todo lo que se espera que haga la dirección, la naturaleza mundana y tediosa de gran parte del trabajo, el desgaste derivado de las interacciones interpersonales, la estrategia política de trabajar con varias circunscripciones y la tendencia a que los problemas de gestión reemplacen las funciones de liderazgo” (Bolívar, 2006:166).

Ante las vicisitudes con los directivos, Itzel comenta una experiencia en su anterior centro de trabajo con una directora, dice:

El director no puede ser amigo de nadie, es amigo de todos, pero el amigo es aquel que te llama la atención, que te hace ver tus errores pero el que también te felicita (...) entonces ahí yo noté que el liderazgo estaba manipulado por alguien más que pues si tenía que (...) querían siempre sacar ventaja de las situaciones y a los demás nos orillaban (...) éramos tres compañeras, éramos 6 y tres nos orillaban por completo (...) cuando yo acababa de llegar y no sabía ni que había pasado y los otros tres son los que tomaban la batuta (Itzel).

Itzel dice que cuando llegó a un nuevo centro de trabajo, no la tomaban en cuenta, que el liderazgo estaba manipulado por personas con más antigüedad y que la directora fungía más como amiga que como directivo.

Caro a su vez dice que siente desconcertada cuando considera que no tiene el apoyo de la directora para resolver sus problemas con alumnos y los papás, dice:

(...) sin embargo la directora entra a mi salón, estaba trabajando, y me pidió que le explicara cómo habían pasado las cosas y el cómo yo estaba sentada, cómo estaba parada la niña, qué sucedió con el escritorio, qué fue lo que yo hice porque la niña argumentó que yo le había aventado el escritorio y este, de echo los papás pedían el cambio de la niña al otro grupo y ya lo que ahí la directora me lleva del salón y estuvimos platicando (Caro).

Caro explica a la directora el accidente que tuvo una alumna en su salón, aclara que ella no le aventó el escritorio para evitar que se llevaran a su alumna a otro grupo, como lo solicitaban los padres de la menor. Ante esta situación, Caro se sentía mal, dice: “Mal porque yo me acercaba con la directora para que orientara para saber cómo sobrellevar esa situación y no tenía respuesta” (Caro).

Caro dice que se sentía mal al no encontrar apoyo en su directora cuando se acercaba a ella para pedirle orientación. Ante estas necesidades que se presentan en las docentes entrevistadas Bolívar (2006) afirma que en estos tiempos “el liderazgo escolar es complejo (...) lo que está en juego es la reculturización de las escuelas, un cambio profundo y mucho más duradero una vez alcanzado” (Bolívar, 2006:172) Por lo tanto, agrega que “necesitamos nuevas culturas del aprendizaje

en las que un gran número de maestros trabaje en forma concertada dentro y fuera de la escuela, algo que requiere un liderazgo escolar sofisticado” (Bolívar, 2006:172).

### **3.4.1 La organización de la escuela es fundamental**

Los directores tienen una responsabilidad bastante amplia en las escuelas, es función de la dirección hacer que la dinámica institucional se desarrolle de la mejor manera, Bass (1990) se refiere a esta responsabilidad cuando dice que “los directores deben integrar al profesorado y a los alumnos en un propósito común y en una cultura que sostenga. Deben ver recursos donde los otros solo encuentran problemas, deben motivar a los profesores para que acepten como propio el ideario del centro y su tecnología, deben dar al personal una autonomía en sus roles, a la vez que orientan hacia un consenso sobre los principales objetivos” (Bass, 1990: 3) una tarea compleja en un contexto demandante, como en el que se encuentran laborando las docentes entrevistadas, ellas se refieren a la organización del centro educativo, cuando consideran que ésta es fundamental para que una escuela tenga éxito, Vero comenta:

Yo creo que me iría más por la organización, como tú te puedes dar cuenta la falta de apoyo (...) porque a veces como tu confrontas, por ejemplo, la maestra yo siento que no, a ti te dice una cosa y a mí me dice otra y después tú y yo nos juntamos (...) y es que la maestra me dijo ésto, y yo no (...) ¿cómo? No (...) entonces no, por donde estoy, me siento como que solita en una isla, o sea completamente sola y digo no, mejor las cosas aquí las arreglo, para que voy allá si voy a hacer más grande el problema (Vero).

Vero se refiere a la organización cuando dice que su directora a unos les dice una cosa y a otros otra por eso trata de arreglar las cosas ella, porque se siente “como que solita en una isla”. Bolívar (2006) citado por Fullan (2002) refiere que las relaciones interpersonales en el espacio educativo son complejas, es un espacio en el que “todo mundo se siente malinterpretado (...) sienten que sus intenciones no solo son malinterpretadas, sino que se interpretan exactamente en sentido opuesto a deseado” y agrega que por eso “resulta comprensible que los directores

reclamen su justa parte en esta frustración, pues su tarea ha aumentado significativamente en complejidad, exigencia y confusión” (Fullan, 2002:163) sobre todo en contextos sobrepoblados de sujetos con culturas totalmente diferentes y en un ambiente así como refiere Tenti (2008) “la institución escolar es vista por los docentes como una isla de orden en un océano de ignorancia y desorden” (Tenti, 2008:5).

Mientras tanto Caro al igual que Vero se refiere a la organización y comenta:

Yo siento que desde el inicio no hay buena organización, porque como te comentaba de química con los compañeros, ser compatible en ideas, que uno le tolere al otro, que ese le haga su trabajo así al otro no, yo digo que desde un inicio trabajar en conjunto y llegar a acuerdos de qué vamos hacer y con esa responsabilidad (Caro).

Para Caro no hay buena organización en su centro de trabajo, además no hay química con sus compañeros, no son compatibles y eso hace difícil que puedan trabajar en conjunto, llegar a acuerdos y responsabilizarse.

Sin embargo, la mirada de las docentes entrevistadas no es la misma, hay docentes que tienen otro concepto de la organización, como Zandy quien la considera en primer lugar en su persona, ella comenta:

Creo que la educación ahorita es buena, pero puede ser muchísimo mejor y más que verla, es como la he enfrentado yo en mi quehacer docente que siento que me ha ayudado porque soy más organizada y esta labor docente es de organización, si tú estás siendo organizada y planeas y organizas en tus tiempos, tus formas, tus espacios, todo; te da mejor resultado. Hasta te facilita (Zandy).

Para Zandy la organización que tiene le facilita su trabajo y considera que la educación es buena, pero con un mejor orden, planeando, organizando tiempos, espacios, podría ser mejor. Por eso ella se refiere a la organización de su escuela como buena y dice:

Muy buena la organización, me gusta la disposición y yo creo que mucho del éxito que tiene ésta escuela es parte de la organización que tiene, a la directriz que tienen en este caso con la maestra Paty, la directora (Zandy).

Zandy piensa que el éxito de su centro de trabajo se debe a la buena organización que tiene la directora, sobre todo a su disposición para hacer las cosas. Podemos decir que es demandante la función que el Estado echa sobre los hombros de la figura directiva, en algunos casos sin tener la preparación ni los medios para lograrlo, al respecto Bolívar (2006) menciona que para la función directiva “se busca trabajador milagroso que pueda hacer más con menos, reconciliar grupos rivales, soportar una inseguridad crónica, tolerar un bajo nivel de apoyo, tolerar grandes volúmenes de papeleo y trabajar turnos dobles. Él o ella tendrán carta blanca para innovar, pero no podrá gastar mucho dinero, introducir cambios de personal ni ofender a los electores” (Bolívar, 2006:166) con tantas responsabilidades este autor se pregunta “si los directores motivan al profesorado en tiempos difíciles, ¿Quién motivará a los directores?” (Bolívar, 2006:166).

### **3.4.2 El trabajo en equipo**

Si no hay una buena organización en los centros educativos, el trabajo en equipo es aún más azaroso, y para ello Pacheco (1988) menciona que “el director es un creador de cultura propia, de un dotar de sentido a la comunidad educativa y en concreto de crear cultura participativa (...) de imprimir lealtad, motivación y compromiso” (Pacheco, 1988: 91) En la institución, pero cuando los sujetos no se sienten parte de un grupo, el trabajo en equipo es pesado, y es que además “se han introducido una nuevas estructuras participativas que presuponen una cultura para la que tal vez no se está preparado. Esta disonancia estructura-cultura participativa es fuente de innumerables dificultades que se experimentan en la vida diaria escolar, desilusión, falta de seriedad, inhibición, ineficacia” no es culpa de la participación sino del sustrato psicológico y social que subyace en los grupos existentes actualmente en los centros educativos” (Pacheco, 1988: 83) en la Escuela Primaria “Juan Rulfo” se puede notar cuando Vero dice:

El trabajo en equipo es muy pesado y más con los padres de familia que no entienden que a veces si uno les está exigiendo no es ni para molestarlos, ni mucho menos y hay padres que sí lo entienden y hay papás que ya lo ven como personal (Vero).

Vero considera que los padres no toman bien la exigencia que ella tiene, por eso el trabajo en equipo con los padres de familia se le hace el más pesado, porque piensa que los padres lo toman personal y no como parte del trabajo de la escuela. Ante esto ella dice:

Ignorar, por un bienestar personal mío, es la manera, la más fácil y que no te desgastas como maestra, que aparte te tienes que desgastar con los padres de familia, a parte te tienes que desgastar con los alumnos, aparte te tienes que desgastar porque finalmente eres persona y formas parte de una familia y aparte ¿tienes que desgastarte aquí en la escuela? Y dices no pues ¿Cómo voy a quedar? (Vero).

A Vero le preocupa cómo va quedar, con todo el desgaste que tiene en su centro de trabajo, con los alumnos y con los padres, y además con su familia, por eso su estrategia es ignorar lo que pasa por un bienestar personal, al respecto Pacheco (1988) menciona que para los sujetos docentes es desgastante porque “son muchas las novedades a las que se tiene que enfrentar, que van desde el cambio estructural y funcional hasta el psicológico y personal” (Pacheco, 1988: 74) no es sencillo porque son procesos relacionados con la psique de los docentes.

En este sentido al considerar que falta trabajo en equipo Briz dice:

Luego hay veces que uno ya no viene a gusto a trabajar aquí (...) el simple hecho que tú digas buenos días y se hagan como que quién sabe quién me hablo, ya es así como desgastante ¿no, por qué? porque somos compañeros, debemos de convivir y pues tratar de estar bien (Briz).

Briz dice que hay días que ya no va a gusto a trabajar, cuando no puede convivir bien con sus compañeros, pues para ella es desgastante que ni los buenos días le respondan, al respecto Tenti (2005) menciona que “las relaciones en los centros de enseñanza han cambiado, haciéndose más conflictivas y muchos profesores y claustros no han sabido buscar nuevos modelos de organización de la convivencia y nuevos modelos de orden más justos y con la participación de todos” (Tenti, 2005: 24) Por lo que Briz dice:

Nunca había trabajado en una escuela tan grande como hoy, por eso te digo si no nos organizamos bien, ahorita con los detalles que sólo llevamos un bimestre, ¿Cómo vamos a terminar el ciclo escolar? (Briz).

El trabajar en una escuela grande para Briz es preocupante, y piensa que, si no mejora la organización, podrían terminar mal el ciclo escolar. En este sentido Bolívar (2006) se refiere al liderazgo necesario para transformar las escuelas y dice que “para transformar las escuelas, se requiere un liderazgo firme; las escuelas que están en proceso de cambio necesitan facilitación, preparación y asistencia; las comunidades profesionales más desarrolladas necesitan un mayor espacio para la solución común de los problemas” (Bolívar, 2006:173) y en este caso al ser una escuela grande se hace más compleja la convivencia y el trabajo en equipo, Itzel dice:

Yo ahorita si me siento muy tensa, yo no sé qué nos pasa a las personas que entre más somos menos podemos trabajar, menos podemos llegar a acuerdos, cuando llegamos aquí, ya este es el tercer ciclo porque fuimos aquí iniciadores, éramos pocos, si teníamos mucha desorganización porque pues era una escuela nueva, pero yo siento que ahorita que somos más, más nos está afectando definitivamente (...) Mucho influye, que compañeros no quieren dejar el lugar donde estaban y tener algo nuevo, que le tienen miedo al cambio, quieren trabajar como estaban trabajando en otros lugares (Itzel).

Para Itzel el que la escuela crezca hace más difícil el trabajo porque no pueden llegar a acuerdos y considera que sus compañeros nuevos le tienen miedo al cambio y no quieren trabajar como están acostumbrados en esta institución, Pacheco (1988) hace referencia a la participación de sujetos que conforman un grupo y menciona que “la participación no se consigue con cambios de estructura, sino que es un modo de vivir, es decir, una cuestión de orden cultural, “la cultura de la participación” donde está presente la forma de concebir y valorar las relaciones interpersonales, la comunidad, el grupo y los problemas” (Pacheco, 1988: 73) en este caso los compañeros nuevos de Itzel están en proceso de encontrar elementos que los haga ser parte del grupo de esta institución, lo cual como menciona el autor, les llevará tiempo porque es un modo de vivir.

Para Zandy al igual que Itzel es importante el trabajo de cada uno de sus compañeros de trabajo, ella dice:

(...) hazlo bien, compórtate porque lo que tú hagas al final de cuentas me afecta, aunque uno diga al fin de cuentas cada quien su, pero me

afecta porque es mi trabajo y de mi trabajo depende mi familia y es lo que yo me llevo a comer a mi casa, entonces como ese tipo de represiones o de prácticas que lleva ese maestro (...) como que me dejó esa enseñanza y digo como que tiene razón y tenemos que hacer de este trabajo algo digno y nosotros mismos no lo hemos hecho digno y luego nos quejamos por qué las consecuencias (Zandy).

A Zandy le preocupa cómo trabajan sus compañeros, dice que deberían hacer de su trabajo algo digno porque al igual que ella con ese trabajo es como llevan de comer a su casa. En ese sentido Shein citado por Pacheco (1988) se refiere a estas situaciones como la parte cultural de cada sujeto, la cual define como “un conjunto de presupuestos básicos inventados, descubiertos o desarrollados por un grupo determinado al intentar adecuarse a los problemas de adaptación externa e integración interna y que han funcionado suficientemente bien como para ser considerados y por lo tanto para enseñarlos a los nuevos miembros como una manera adecuada para percibir, pensar y sentir con relación a los problemas” (Pacheco, 1988: 78) de ahí que la visión de Zandy sea diferente a la de sus compañeros. Por eso el no trabajar en equipo e individualizarse no le agrada porque dice:

(...) ahora estamos con cada escuela de manera individual y a ver a que nos lleva esto, pero te digo se puede prestar a que el que trabaja va a seguir trabajando unidos o desunidos por así llamarle no y el que no trabaje pues se va a decir de qué pues quien lo ve, porque el supervisor no creo que se preste a estar escuela por escuela checando a que asistan, a que vayan, que realicen las actividades, en fin, entonces pues todo esto tiende a mermar el trabajo que se tenía ya de zona (Zandy).

Para Zandy el trabajo en equipo es importante porque considera que cuando se trabaja de manera individual, cada quien hace lo que quiere y no se esfuerzan como cuando es en conjunto, que el individualizar merma los avances que ya se habían logrado. En este sentido Pacheco (1988) refiere que “la participación es una condición necesaria. Para su funcionamiento es que exista una filosofía común entre todos los componentes de la institución y la filosofía es algo que pervade todas las técnicas y es un modo de ver el mundo que no es otra cosa que cultura” (Pacheco, 1988: 92).

### 3.5 El trabajo en la Escuela Primaria “Juan Rulfo”

El trabajo en esta institución es complejo y se presentan diferentes situaciones que son las que le dan singularidad a este plantel educativo. Bolívar (2006) refiere que “la escuela sola no puede satisfacer todas las necesidades de formación de los ciudadanos, es preciso mejorar la organización y funcionamiento del sistema educativo: pero cargar toda responsabilidad a los centros no nos lleva muy lejos, a lo sumo a incrementar la culpabilidad, insatisfacción y malestar (...) la acción de madres y padres debe jugar un papel relevante a resituar en nuestra actual coyuntura” (Bolívar, 2006:120) y éstas problemáticas se reflejan cuando Gladis habla de los problemas que ella enfrenta en esta institución, dice:

Hay muchos problemas de conducta en los niños y eso está medio pesado por el trabajo de tener niños y son nuestra responsabilidad y mientras estén dentro de la escuela son nuestros, son nuestra responsabilidad y cuidamos que estén bien, bien ¡bien vivos! Comes mientras revisas una libreta, una tarea, pero en sí tiempo no tenemos, este contexto es demandante y estresante, el tiempo es para los niños, sentarme es para revisar una libreta (entre risas) para nosotros no, no hay tiempo, no contamos (Gladis).

El trabajo como docente para Gladis es pesado, dice que los niños son su responsabilidad y cuida que estén bien, bien ¡bien vivos!, dice que está en un contexto demandante y estresante porque hay muchos problemas de conducta. Y es que como refiere Marchesi (2007) para las docentes como Gladis “las condiciones en las que se desenvuelven las familias y las presiones que soportan hacen en la mayoría de los casos, difícil su acción educadora” (Marchesi, 2007: 24).

Briz al igual que Gladis tiene sus dificultades, pero en este caso con los padres de familia, la crisis en la que se encuentra la familia como institución hace difícil su papel como primer socializador, Bolívar (2006) refiere que “hay una crisis de la institución familiar en la des-modernización como un proceso paralelo de des-institucionalización y de de-socialización (...) la familia comienza a perder su estructura básica y su función primaria de socializar en un conjunto de normas y

valores sociales” (Bolívar, 2006:123) esto hace que la participación de los padres de familia en la escuela no sea del todo enriquecedora, Briz dice:

Experiencias malas yo creo que son con los padres de familia, que son los más difíciles de tratar, el trabajo pesado no es con el alumno, el trabajo más difícil es con el papá, de como uno tiene que estar lidiando con papás que no comprenden las situaciones, entonces es a lo que uno o yo como maestra me he enfrentado en todos estos años y siento que ha sido más ahorita en esta escuela (Briz).

Para Briz el trabajo es más difícil con los papás, no con los alumnos, porque hay situaciones que ellos no comprenden y debe estar lidiando con ellos, esto hace su trabajo pesado y dice:

(...) yo siento que es ahorita cuando más trabajo me ha costado, tal vez también sea la situación que cambio de ahorita y que vamos a ser evaluados, etc, no sé, a lo mejor ha sido todo eso, pero yo ahorita he sentido el trabajo más pesado (Briz).

Para Briz el trabajo se ha vuelto más pesado, y piensa que quizá le ha costado más trabajo al enterarse que sería evaluada y dice que siente:

Decepción, porque llega un momento en que dices, ¿estará mal mi trabajo? Lo que estoy haciendo pues no me está sirviendo, hay que cambiar a otras estrategias, pues a lo mejor ya no les escribo tanto en el pizarrón, a lo mejor les reparto copias, o sea, empezar a cambiar mi forma de trabajo ¿no? (Briz).

Briz se decepciona cuando se entera que será evaluada y analiza si está haciendo mal su trabajo o qué es lo que le hace falta cambiar. La labor docente es desafiante como lo refiere Bolívar (2006) si se considera que “si las reglas ya no están dadas y los antiguos ajustes han desaparecido, la propia motivación de los alumnos ha de ser construida por el maestro. Esta situación se agrava cuando se acumulan tareas que antes eran asumidas por la familia, llegando a pedir a la escuela lo que la familia ya no está en condiciones de dar (educación moral y cívica, orientación, afectividad)” (Bolívar, 2006:124) aunado a ello este autor considera que “la capacidad educadora y socializadora de la familia se está eclipsando progresivamente, lo que convierte al centro educativo en una “institución total: asumir tanto la formación integral de la personalidad como el desarrollo cognitivo y cultural mediante a enseñanza de un conjunto de saberes

ahora más inestables y complejos. Dado que el núcleo básico de socialización ya no está asegurado por la familia, se transfiere a los centros educativos” (Bolívar, 2006:125) Una transferencia de responsabilidades que como se puede ver en ocasiones está fuera de las competencias de los docentes.

### **3.5.1 Mi trabajo es mi trabajo.**

El trabajo de las docentes es valorado en términos de una actividad que les permite a las mujeres de este estudio llevar el sustento a su hogar y que les aporta satisfacciones para sentirse útiles a la sociedad y cumplir con la encomienda que el estado les hace. En ese sentido Latapí (2000) habla de la complejidad que tienen los docentes para desempeñarse en su labor y refiere que “un maestro de escuela pública desempeña tres roles diferentes que no es fácil conciliar (...) es funcionario del estado y debe cierta lealtad al estado que lo ha contratado, por otra es representante de los padres de familia (...) y es también el mismo, una persona con su propia filosofía de la vida y su propia formación moral” (Latapí, 2000: 66) esto hace que sus prácticas estén llenas de significados propios de la labor, como lo es el valor que algunos le dan a su trabajo, independientemente del salario que reciben por hacerlo.

En este sentido el trabajo docente para las mujeres entrevistadas afirman que está lleno de complejidades, pero también de satisfacciones, por esta razón lo defienden y lo valoran, Lety dice:

¿Qué me gusta de mi trabajo? Pues me gusta convivir con mis compañeros, aprender nuevas cosas cada día, tener experiencias nuevas, exitosas con mis alumnos (...) mmm (...) pues (...) tener metas cada día, metas que se puedan cumplir porque bueno eso me causa satisfacción (Lety).

A Lety lo que le gusta de su trabajo son las experiencias nuevas todos los días, tener éxito con sus alumnos, tener metas y dice:

Si (...) me siento satisfecha, pero a la vez si quisiera a lo mejor ver mejores resultados no (...) Pues (...) mmmmm (...) Yo siempre trato de que los alumnos salgan bien, pero si yo espero seguirme superando, seguir logrando mejores resultados con los alumnos (Lety).

Lety se siente satisfecha con lo que hace en su trabajo, sin embargo, le gustaría seguirse superando para obtener mejores resultados ya que sus alumnos: “(...) salieron con muy buenos promedios y eso les ayudo para que pudieran ser parte de la escolta (...) Entonces si fue una satisfacción ver que habían sido de los tres grupos, habían salido muy bien” (Lety).

Lety se siente satisfecha que sus alumnos tuvieran el mejor promedio y pudieran ser integrantes de la escolta, eso la hace sentir bien, al respecto Marchesi (2007) afirma que “maestros y profesores sienten compensado su esfuerzo profesional cuando perciben que sus alumnos aprenden, que aquellos más atrasados recuperan terreno, que los interesados comienzan a atender y que los alumnos disruptivos han sido capaces de cumplir las normas establecidas y negociadas con ellos” (Marchesi, 2007: 128).

Chuy al igual que Lety, tiene momentos gratos en su práctica docente, dice.

En el medio rural para mí fue muy bonito y también muy gratificante, satisfactorio el trato con la gente, el saber de sus necesidades, el saber de ese contexto, el que veas a los niños el caminar a la escuela, el trasladarse, el tener que pasar como por muchas carencias y el que tengan ellos esas ganas de aprender, de llegar a la escuela (Chuy).

A Chuy le agradó el medio rural porque considera que la gente tiene más ganas de aprender y no les importa el tener carencias e incluso recorrer grandes distancias para llegar a la escuela.

Por su parte a Briz algo que recompensa las dificultades que pasa son las gratificaciones que le deja la docencia y dice:

(...) cuando un niño te agradece, yo creo que esa es la satisfacción más padre que uno puede tener y que uno a través del tiempo va viendo que sale una generación, sale otra generación y tú ves que ese niño que ya es una señorita o un joven que ya terminó una licenciatura, pues fue tu alumno, ¿no? (Briz).

Briz dice que la satisfacción más padre que pueda tener es cuando sus alumnos le agradecen y ver que sus alumnos llegan a cursar una carrera en la universidad. Marchesi (2007) señala este sentir de los docentes cuando dice que “la

recompensa de los profesores es mayor cuando consiguen cambiar el rumbo de los estudiantes, cuando vuelven a la escuela para darles las gracias por su influencia o cuando su trabajo es reconocido y valorado públicamente” (Marchesi, 2007: 124) también Itzel al igual que Briz encuentra satisfacciones en su trabajo, dice:

¿Qué me gusta? Que les dejamos siempre algo a los niños, yo creo que la mayor satisfacción, aunque llevo poco tiempo en la profesión, la mayor satisfacción es cuando mis alumnos ya están empezando a realizarse como personas y que uno puede cambiarles un poquito la perspectiva de lo que es el mundo y no nada más de lo que tienen en casa (Itzel).

La satisfacción de Itzel es ayudar a sus alumnos a conocer algo nuevo, que siempre deja algo de ella en sus alumnos y que puede ayudar a que los niños cambien sus perspectivas del mundo.

Por su parte Zandy dice que, a pesar de tener dificultades, la docencia le deja satisfacciones, ella dice:

(...) decía, por qué el sistema nos frena a los que queremos, a lo mejor echarle ganas o superarnos en esto que no nos motiven, porque al final de cuentas el que trabaje lo hace por una necesidad y una necesidad económica, entonces esos motivadores deberían de seguir pero como deben de ser, esa fue mi decepción, aunque por el otro lado viene mi satisfacción, lo estoy haciendo aunque nadie vea ahí están mis resultados, la satisfacción en escuelas que he estado los papás siempre me lo han reconocido, los niños me lo han reconocido, algunos compañeros también creo que he dejado huella en cada escuela que he pisado y esa es mi satisfacción y no tiene precio (Zandy).

Para Zandy la satisfacción en su trabajo es que los padres y compañeros le reconocen lo que hace, que en cada escuela que pasa deja huella de su desempeño, aún a pesar de los problemas a los que se ha tenido que enfrentar. Marchesi (2007) se refiere a esa necesidad de reconocimiento que tienen los docentes para seguir haciendo su trabajo y menciona que “el reconocimiento profesional se acompaña normalmente de la demanda de filiación social (...) desean ser acogidos, y mantener positivas relaciones sociales con la mayoría de sus compañeros” (Marchesi, 2007: 127) y agrega que “lo que un profesor necesita es el reconocimiento por algún grupo de compañeros, aunque sea reducido que proteja su autoestima y le ayude a mantener su identidad profesional.” (Marchesi,

2007: 126) y para Zandy ese reconocimiento es una motivación ante las dificultades que se le llegan a presentar.

Por su parte Caro dice: “yo me siento satisfecha, estudie por algo, y está valiendo la pena” (Caro). Ella dice que está satisfecha con su trabajo, piensa que haber estudiado valió la pena y hace lo que le gusta.

Trabajar en la docencia para las mujeres entrevistadas es algo singular que les permite satisfacciones y por eso valoran y se esfuerzan por cumplir con su trabajo, así lo refiere Carmen cuando dice:

(...) qué tal si me quedo sin trabajo qué voy a hacer, siempre he dicho yo no sé hacer otra cosa, no se hacer manualidades y así, a lo mejor buscándole le encuentras y descubres que a lo mejor si eres capaz de hacer mucho, pero en ese momento yo me veía (...) yo no sé hacer más que esto y sin mi trabajo ¿qué voy hacer? (Carmen).

Carmen dice que no sabría que hacer sin su trabajo como docente, no tendría a que dedicarse, porque que no sabe hacer otra cosa, solo ser docente:

Porque para mí siempre lo que me ha sacado de todos los problemas ha sido mi trabajo, porque finalmente la gente no tiene por qué enterarse de lo que vives, este que a lo mejor se lo platicarás a alguna persona de tu confianza, pero hasta ahí, para los demás tu vida es igual y tampoco ni les interesa no, y siempre he dicho mi trabajo es como mi refugio a tantas broncas personales que he tenido y creo que descargo toda mi energía ahí (Carmen).

El trabajo es el lugar donde Carmen dice que se refugia de los problemas que se le presentan en su vida y donde descarga toda su energía.

Gladis también valora su trabajo como docente, porque eso le permite muchas cosas, ella dice:

Valoro que gracias a este trabajo, mis hijos me pueden ver como una persona diferente y realizada de alguna manera profesionalmente y le sirvo de ejemplo, porque yo veo a mi hija que muy a pesar que no la puedo apoyar, ella sigue su camino correcto y este en esa situación también valoro el tener mis días de vacaciones, de tener el privilegio del aguinaldo que nos permite hacer algunas cosas, y pues no vivimos con una situación bárbara no, pero pues nosotros los maestros no somos ni seremos ricos, entonces necesitamos trabajar para tener lo que tenemos (Gladis).

Gladis menciona que valora que la docencia le permite llevar sustento a su casa, ser un ejemplo para sus hijos, tener vacaciones y un aguinaldo para poder compartir con su familia.

Itzel al igual que Gladis valora y defiende su trabajo ante las dificultades, ella dice:

(...) cuando yo caigo enferma, me digo que no puede ser posible y no puedo dejar que lo laboral me afecte el entorno familiar, pero poco a poco (...) Creo que el aprender a dejar las cosas, desprenderse de las cosas, que, fue lo que hice aquí, desprenderme y empezar a separar las cosas de mi trabajo. Mi trabajo es mi trabajo, pero mi casa pues es ya algo aparte (Itzel).

Itzel lucha porque lo familiar no afecte en su desempeño laboral, considera que su trabajo es su trabajo y trata de desprenderse de los problemas de cada espacio para que no se interfieran. En este sentido la docente trata de mostrar seguridad y compromiso con lo que hace, con lo cual tiene una ganancia secundaria que como afirma Tenti (2005) Tiene claro que “el respeto de los alumnos hacia el profesor no se fundamenta en su conocimiento de la materia de enseñanza, sino en sus actitudes en clase, en la percepción de su seguridad en sí mismo, en su calidad humana y en su dominio de las destrezas sociales de interacción y comunicación en el aula” (Tenti, 2005: 32) Ella trata de delimitar los problemas de cada espacio.

Mientras tanto Lety dice que se deben separar los problemas de lo laboral y lo familiar, sin embargo, dice que no siempre es así:

(...) bueno, yo siempre he creído que se deben separar las cosas, los problemas que tengas en casa o con tú familia o problemas personales no deberían influir en tu trabajo (...) tu trabajo pues este lo tienes que cumplir ¿no? (...) tú tienes que cumplir con tu trabajo y eso no debería influenciar, pero pues a lo mejor en parte pues sí, sí algunos problemas te afectan y pues a lo mejor eso hace que descuides tus obligaciones en tu trabajo (Lety).

Lety considera que tiene que cumplir con su trabajo y los asuntos personales no deberían influir, pero piensa que a veces si influyen porque algunos problemas le afectan y a veces eso hace que descuide sus obligaciones laborales. Por su parte Caro lo manifiesta y dice:

¡Ay! es difícil, muy difícil, la directora nos decía tenemos cosas personales, pero entrando a la escuela las debemos de dejar y también (...) y a su vez llegando a casa dejar los problemas de la escuela y dedicarte al cien por ciento a lo de la casa (Caro).

Para Caro es difícil olvidarse de su trabajo cuando está en su casa, le cuesta dejar los problemas en la escuela y viceversa.

### **3.5.2 Mi grupo en el trabajo**

Aunque sea una misma escuela cada docente impregna sus particularidades personales en el trabajo que desempeña, porque las relaciones interpersonales que se dan entre docente y alumnos marcan la pauta para realizar las actividades, en este sentido Delamont (1984) dice que “profesores y alumnos llegan a construir significados compartidos a organizar las reglas y a aprender a vivir en un mundo unido, comprometiéndose en acciones unidas” (Delamont, 1984:136.) en este sentido Vero dice: “En mi grupo en cuestión de eso es como yo me desenvuelvo como docente, con mi esencia como mujer, dándoles el lugar a mis niñas, diciéndoles que deben salir adelante” (Vero).

Vero dice que en su grupo se desenvuelve con su esencia como mujer, dándoles su lugar a sus niñas, hacer su trabajo como ser humano, más que como docente porque eso le permite motivar a sus alumnos y les dice:

¿Ves cómo todos necesitamos de todos? Y siempre va a ser así, aquí y donde estés, en la calle, en donde sea, todos necesitamos de todos, entonces hay que tratar bien a todos para que seamos correspondidos de la misma manera (...) ese grupo a mí me gustaba mucho, mucho (Vero).

Vero le enseña a sus alumnos que todos necesitamos de todos y por eso deben tratar bien a todos por igual para que en correspondencia sean tratados de la misma manera, en este sentido Garza (2000) refiere que la actitud que docentes como Vero tienen con sus alumnos y dice que “la escuela y sus aulas se convierten en una excelente oportunidad de educar para la paz, al enseñar y

promover los valores que fortalecen el respeto a la dignidad de la persona y sus derechos inalienables, y es por esto que se presta especial atención al proceso de socialización que ocurre entre todos los miembros de la comunidad educativa, y se pretende orientar la formación de los niños y jóvenes hacia los valores y actitudes que posibiliten un desarrollo social más justo y equitativo” (Garza J y Patiño, 2000:44). Vero comenta que tiene preferencia por los grupos de niños pequeños y dice:

(...) he trabajado como tres años con grupos grandes, con quinto y sexto pero los que me fascinan así, son los niños pequeños, porque ellos, siento que soy más compatible porque eh, tengo más el control (Vero).

Vero dice que le gusta el control que tiene con sus alumnos más pequeños, y prefiere trabajar con ellos, eso le permite sacar buenos resultados, aunque no se lo reconozcan y dice:

Ahorita mi grupo en el examen de diagnóstico fue el más alto y digo no es para que nadie me lo reconozca, en mis sentimientos como docente, pero yo creo que nosotros como docentes también nos gusta que nos reconozcan lo que haces, como a los niños, entonces nadie me dijo nada, ni la directora siquiera que haya hecho mención (Vero).

A Vero le gustaría que le reconocieran su trabajo, sobre todo sus compañeros y directora, porque piensa que los docentes al igual que los niños también les gusta que los reconozcan, esto se podría entender si consideramos las ideas de Marchesi (2004) que afirma que en el campo educativo es difícil encontrar reconocimiento a la labor y que “si requieres ser apreciado por tus colegas, lo mejor es estar enfermo, tener un hijo, jubilarte o morir” (Marchesi, 2007: 126). Tal parece que lo que se da es el recelo al ser sujetos formados por competencias y para competir en el campo laboral y personal.

Finalmente, ella se comporta como líder en su grupo, dice:

Si soy líder y mi grupo se comporta como yo quiero que se comporte, finalmente yo llevo la batuta y no estoy dando opciones de que haber, cómo ¡no! Aquí se hace esto y es el bienestar para todos (Vero).

Para Vero se deben hacer las cosas como ella dice, porque en su grupo ella es líder y deben comportarse como ella quiera.

### **3.6 Valores, emociones y conflicto entre la familia y la escuela**

El trabajo para las docentes de este estudio es desafiante dadas las circunstancias que el contexto les presenta, ante una institución familiar que difiere de los valores institucionales de la escuela, pero más aún de los valores familiares con las que las docentes tratan de llevar su práctica educativa. Dubet (2000) expresa en este sentido que son tiempos en los que se entiende que la formación de los docentes difiere de la realidad a la que se enfrentan y que “existe siempre una distancia entre la imagen ideal que los docentes se hacen de su vocación y de su función, y la realidad de su práctica, a menudo decepcionante, dado el estado de los alumnos y de la sociedad” (Dubet, 2000: 4) una sociedad que demanda sí, ser formada en valores pero a su vez difiere de los valores institucionales que se intentan que prevalezcan. Hay una relación llena de confrontaciones entre la escuela y la familia como instituciones, en este sentido Tenti (2008) afirma que “la consecuencia de ésta relación es la decepción y el desencanto social respecto de la escuela y una profunda sensación de malestar en el cuerpo docente que percibe no poder estar a la altura de las circunstancias” (Tenti, 2008: 4).

Con ello podríamos entender la angustia y el desencanto que las docentes sienten hacia su trabajo, la manera en las que las emociones se prestan como respuesta y a la vez como estrategia para hacer frente a la demanda social, y cumplir con la función que el estado le confiere, Batallán (2003) afirma que “su función social debe dirigirse hacia la socialización de los niños en las tradiciones, conocimientos y valores que se reconocen como un patrimonio nacional y universal” (Batallán, 2003: 681), teniendo claro que hablamos de la segunda socialización por lo que esta misma autora agrega que “el mandato socializador entregado a los maestros con respecto a los niños, así como la consideración de estos como “objeto” del trabajo de aquellos, dará al vínculo pedagógico del carácter formativo que da la

impronta al trabajo docente (...) la preocupación por contrarrestar, contener o sancionar los problemas disciplinarios” (Batallán, 2003: 695) y como tal enseñar a las nuevas generaciones a regularse por sí solas cuando ya están alejadas de la institución.

El paso de las docentes por las emociones y los valores para llegar al conocimiento tiene un precio, que es el enfrentarse a los padres de familia, debido a la manera en la que actualmente se ha desvalorizado la profesión docente y al aumento cultural de los sujetos, Torres (2011) señala que hoy en día “madres y padres ya no admiten una relación de subordinación ante el profesorado. Subieron los niveles culturales de las familias y ambos conyugues ya pasaron antes por esta institución. Es frecuente encontrarse con un gran número de familias que tienen mayor nivel cultural que el profesorado y por lo tanto, no van aceptar sin más conductas poco democráticas de los profesores para con sus hijos e hijas o tareas irrelevantes o irracionales” (Torres, 2011: 278) de ahí la importancia de buscar la colaboración de las familias, que permitan cumplir con la encomienda de formar ciudadanos, en la que se trabaje en conjunto y no en detrimento de la formación de los alumnos.

La molestia de las docentes es una respuesta hacia los malos resultados que en determinado momento llegan a tener, no obstante, Casassus (2008) sostiene que también esto es positivo en bien del trabajo escolar, que si bien es cierto que “la rabia se gatilla por frustraciones. Cuando las frustraciones son inconscientes, son mucho más potentes que las consientes, porque uno no sabe lo que le está pasando, no sabe porque está sintiéndose tan mal, no sabe porque anda enrabiado (...) la rabia es de las emociones preciosas que hay, todas las emociones son positivas porque nos dan información acerca de nosotros”. (Casassus, 2008: 75) y los docentes al tener esa información sobre lo que está saliendo mal les permite tener regulaciones las cuales menciona este autor que “hay regulaciones y hay modulaciones de la energía vehiculada por aquello que denominamos rabia, que hay que verlo como energía de movilización. Entonces

para que el profesor pueda facilitar la exploración emocional, él tiene que ser emocionalmente competente, para saber de qué se trata”. (Casassus, 2008: 75).

En este mismo sentido Batallán (2003) afirma que la escuela es un mundo de infancia y esto explica que ante las circunstancias desfavorables los actores educativos actúen como infantes dejando que afloren las emociones, y menciona que “la construcción emotiva y doméstica de las relaciones y roles en la cotidianeidad escolar no sólo transcurre en las interacciones de los docentes con los niños, sino que también, lo que es más relevante, atraviesa el conjunto de relaciones entre los diferentes adultos implicados” (Batallán, 2003: 683). Y al ser adultos con una cultura sólida es complejo llegar a acuerdos en donde nadie salga perjudicado.

Esta situación es la que día con día viven las informantes de la Escuela Primaria “Juan Rulfo”, en un reclamo constante por la falta de participación de las familias en la vida escolar, no obstante, también hay descontento por la participación de algunas pero que no comparten los mismos valores que las docentes y la institución tratan de fomentar, esto los lleva a una serie de desencuentros que hacen más compleja la participación de la familia como institución y a la vez dificulta la práctica educativa de las docentes.

No obstante la batalla permanece en el afán de cumplir como institución con una socialización secundaria y donde el docente tiene una clara función, Francois (2006) señala que es el docente “el que tiene la función de instituir y de socializar, la institución es definida entonces por su capacidad de hacer advenir un orden simbólico y de formar un tipo de sujeto ligado a ese orden, de instituirlo (...) la iglesia, la escuela, la familia o la justicia son instituciones porque inscriben un orden simbólico y una cultura en la subjetividad de los individuos porque institucionalizan valores, símbolos, porque instituyen una naturaleza social en la naturaleza “natural” de los individuos” (...) caracteriza un tipo específico de socialización y de trabajo sobre el otro ” (Francois, 2006: 41). Un trabajo sobre el otro que tiene sus avatares, sobre todo si ese trabajo sobre el otro implica el trabajo con otros adultos, en este caso con los padres de familia.

## APARTADO METODOLÓGICO

### Enfoque

El enfoque interpretativo surgió para darle la voz a aquellas personas que no la tenían, históricamente “la investigación interpretativa y la teoría que la fundamenta surgieron a partir del interés por la vida y las perspectivas de las personas que tenían escasa o ninguna voz dentro de la sociedad (...) a finales del siglo XVIII” (Erickson, 1989: 203), y en ese sentido, en el campo de la educación, se dice que los docentes son los que menos voz tienen en cuanto a las decisiones que se toman respecto a la docencia.

Sustentado en lo anterior, el enfoque en el que se basa éste trabajo de investigación es interpretativo, por ser el que me permite adentrarme en la vida de los sujetos y comprender significados contruidos de manera local, para darlos a conocer; “la investigación interpretativa parte de la base de que los significados-en-acción compartidos por los miembros de un conjunto de individuos que interactúan en forma intermitente a través del tiempo son locales” (Erickson, 1989: 218) además que “se centra en el significado humano en la vida social y en su dilucidación y exposición por parte del investigador” (Erickson, 1989: 196). Un trabajo intelectual para dar a conocer acciones sociales con múltiples facetas si se considera que la tarea de este tipo de investigación “radica en descubrir los modos específicos en las que las formas locales y extra locales de organización social y de cultura se relacionan con las actividades de las personas específicas al efectuar opciones y realizar juntas una acción social” (Erickson, 1989: 221) un trabajo complejo al que Castoriadis se refiere como sacar a la luz las construcciones ideológicas y las tramas de las relaciones, desmontando el conjunto de explicaciones que lo ubican dentro de un orden natural. Un orden tan natural que pasa desapercibido dentro de la vida diaria de los docentes que participaron en este trabajo.

Erickson (1989) plantea que para tener una investigación interpretativa debemos tener la inquietud de querer saber, decir ¿Qué pasa aquí? Respecto de las acciones de los sujetos en un determinado lugar, buscar respuestas a través de

plantear preguntas sobre determinadas acciones, preguntas que cuestionen más allá de lo observable, las razones para este autor son :“la invisibilidad de la vida cotidiana(...) la necesidad de adquirir un conocimiento específico a través de la documentación de determinados detalles de la práctica concreta (...) considerar significados locales (...) necesidad de tener un conocimiento comparativo de diferentes medios sociales (...) necesidad de tener un conocimiento comparativo más allá de las circunstancias inmediatas del medio local” (Erickson, 1989: 200-202) entendiendo que las preguntas centrales de la investigación interpretativa conciernen a aspectos que no son ni obvios ni triviales, estas se refieren a aspectos relativos a opciones y significados humanos, en ese sentido de alguna manera atañen a la mejora de la práctica educativa.

Por lo tanto en el trayecto de éste trabajo ha sido necesario seguir una serie de acciones que me permitieron adquirir la información para construir el dato, por ello me apoyé en algunos aspectos de la etnografía (descripción densa, de Geertz Clifford, 1992) como metodología de la antropología, por ser la que implica “un trabajo de recolección de datos, subordinado a la construcción teórica del objeto de estudio, donde el investigador cuestiona sus propias clasificaciones para asegurarse de que no se está fabricando el mismo objeto que pretende estudiar” (Auge, 2005:90) es ahí donde el investigador es participe de dicho trabajo para construir un dato, por ser quien “observa, participa, describe, registra filma... genera experiencias contradictorias, las diferencias atraen su atención pero todos los días comprueba que todos los hombres se asemejan entre sí mucho más de lo que difieren entre sí” (Auge 2005:119) lo cual era un alivio ante la angustia que me generaban los datos que fui encontrando y que más adelante describiré a detalle.

Así mismo me apoyo del análisis de datos de corte cualitativo para dar respuesta a un enfoque/paradigma interpretativo, teniendo presente que se entiende este tipo de investigación como un trabajo de comprensión para interpretar la información empírica que se está recabando y seleccionando.

Básicamente bajo el enfoque interpretativo es como se fue avanzando en esta investigación, desde la metodología, las estrategias, la delimitación y así mismo,

aunque no de manera formal, el análisis del discurso de los informantes para poder así delimitar un constructo que me permitiera comprender el actuar de un determinado grupo social.

### **Interpretación como concepto y las metodologías**

Con la complejidad que conlleva una investigación social, me veo en la necesidad de respaldar el trabajo con los elementos que las diferentes líneas y asesores me han aportado durante este proceso.

Apoyado en la investigación interpretativa se dice que “la investigación de campo exige ser especialmente cuidadoso y reflexivo para advertir y descubrir los acontecimientos cotidianos en el escenario de trabajo y para tratar de identificar el significado de las acciones de esos acontecimientos desde los diversos puntos de vista de los actores” (Erickson, 1989: 199) por ser este tipo de investigación donde se exige conocer y comprender los procesos sociales en tiempo y espacio, y aunado a ello hacer un estudio en términos etnográficos, entendiendo que “hacer etnografía es establecer relaciones, seleccionar a los informantes, transcribir textos, establecer genealogías, trazar mapas del área, llevar un diario, etc” (Geertz, 1992:22), de esta manera y con esos referentes busqué un campo de estudio, pidiendo apoyo al supervisor escolar y sobre todo, teniendo en cuenta las interrogantes: “¿Qué está sucediendo aquí, específicamente?, ¿qué significan esos acontecimientos para las personas que participan en ellos?” (Erickson, 1989: 208) como refiere este autor.

Al principio propuse que fuera el centro educativo al que estoy adscrita, pero el supervisor consideró que ahí había problemas complejos y me propone ir a Escuela Primaria “Juan Rulfo” e inmediatamente me presentó con la directora, sin darme cuenta, ahí empezó el trabajo de campo.

Estando ahí, ofrecí mi apoyo en lo que se necesitara en la escuela y la directora aceptó diciendo que le apoyaría en la dirección, empezando por revisar y completar la ruta de mejora, eso me permitió acceder inmediatamente a los archivos de la institución y conocer su organización, al menos

administrativamente. A partir de ese momento viví las situaciones que describe Taylor (1992) donde la directora de esa escuela fue mi portera, explicó al personal en general, la razón por la que yo estaba ahí y que podían pedirme el apoyo que necesitaran; ya dentro del campo me vi en la tarea de negociar actividades y comprometerme a apoyar a los docentes en lo que se necesitara, (reafirmando lo que la directora les había dicho) para acercarme a ellos; al ser una escuela donde laboran entre 23 y 27 personas no fue fácil establecer un rapport, que Taylor (1992) define como “lograr que las personas se abran y manifiesten sus sentimientos respecto del escenario y de otras personas” (Taylor,1992:55) y seleccionar a los informantes, sobre todo considerando que comenté sobre el tema de desarrollo emocional docente que pretendía abordar en los inicios de este trabajo, por lo que hubo quienes pensaron que pretendía indagar en su vida personal.

Al paso de los días que permanecía en la escuela, se fue ampliando el número de informantes con la llamada bola de nieve, definida por Taylor (1992) como “comenzar con un pequeño número de personas, ganar su confianza y a continuación pedirles que nos presenten a otros” (Taylor, 1992:41), lo cual permitió recolectar información desde diferentes ópticas, con personas que no conocía y que aportaban a la investigación desde su óptica o construcciones sociales que han hecho sobre la docencia, la enseñanza, la institución, la comunidad escolar, los roles, etc. Me hablaban de todo, menos de las emociones docentes que era el tema de mi interés, sobre todo me llamaba la atención que me presentaban para las entrevistas con otras docentes mujeres, nadie me recomendó con un docente varón, y al preguntar manifestaron que los docentes de esa escuela son muy cerrados y no les gusta hablar mucho, y menos si es sobre emociones.

Ya en este momento surgía otra necesidad, ¿de qué manera registrar la información, tener evidencias? Con los textos analizados dentro y fuera de la maestría y con la orientación tutora encontré, notas de campo, observación participante, entrevista en profundidad, filmación, fotografía, cuestionario, encuesta, diario, entre otros; profundizando en las características y funciones de

cada documento en las sesiones de la línea de investigación, acordamos apoyarnos en el diario del investigador, notas de campo y específicamente en mi caso con orientación de la tutora, decidí por la entrevista a profundidad, como metodología del paradigma cualitativo.

Por entrevista cualitativa en profundidad me refiero a “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras... sigue el modelo de una conversación entre iguales” (Taylor, 1992:101). Diferenciándola de la entrevista mediática que es la que “contribuye además en cercanía de la confesión a esa especie de examinación pública, de búsqueda – compartida- de sentidos de la vida que forman parte de la catarsis generalizada que propugnan los medios donde no solo es significativo lo que se dice - y mejor aun lo que se revela- sino también las historias no contadas, lo reprimido, lo censurado, el secreto” (Arfuch, 2002 :141) y que no es el interés de esta investigación, sino llegar a la reflexividad a través de la información empírica de los sujetos.

A su vez el diario del investigador ha servido para plasmar las reflexiones que se dan respecto de lo vivido en el campo durante las entrevistas, de lo observado, las conjeturas, el contraste de las ideas y sobre todo la relación entre teoría de la investigación y la práctica de la misma, donde pude comprobar que se agregan elementos como gestos, emociones y acciones que dependen de cada investigador y del momento que viven los sujetos; y en este caso relacionado al tema de desarrollo emocional docente como pretexto, porque a través de vivir el proceso se fue recabando información que si bien es cierto está impregnada de emociones docentes no habladas pero si expresadas, también lo es que detrás de dichas emociones hay un porque, una razón, una formación y una cultura, por lo cual se viven de diferente manera en cada uno de los sujetos.

Todo lo anterior lo rescato entendiendo que el diario del investigador “mi diario” en este caso, es “un bosquejo de los temas examinados en cada entrevista...

comentarios, notas de los temas, interpretaciones, intuiciones y conjeturas emergentes, gestos notables y expresiones no verbales esenciales para comprender el significado” (Taylor, 1992:131) que me permite dar cuenta del proceso y aclarar ideas y conceptos que como sujeto tengo como parte de mi cultura y que en su mayoría no corresponden con la de los sujetos entrevistados.

Así mismo las notas de campo fueron de gran ayuda, si bien es cierto que no opté por la observación como tal para este trabajo, la observación está implícita durante las visitas a la escuela cuando realizo las entrevistas, Taylor (1992) dice que “las notas de campo procuran registrar en el papel todo lo que es para recordar sobre la observación” (Taylor,1992:75) Y me sirvió para registrar sucesos que posteriormente pude preguntar a los sujetos informantes, registré sin poner o hacer ninguna interpretación, ya que este mismo autor refiere que en las notas de campo “se debe tener cuidado de emplear términos descriptivos y no evaluativos y así mismo incluir comentarios de observador” (Taylor,1992:84-85) Trate de tenerlo siempre presente, aunque fue difícil considerando que a los docentes nos da por evaluar a los demás.

Durante el recorrido para este trabajo he llegado al conflicto, a esa urdimbre de significados, en la que la información en ocasiones confirma mis hipótesis pero en la mayoría de las veces las desmiente y abre todo un abanico de posibilidades que pudieran seguirse para terminar de construir el objeto de estudio y así construir el dato a través de la reflexividad hacer ese “proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad entre... el sujeto cognoscente y los actores sujetos, objetos de investigación” (Guber, 2004:148) desde la interpretación de los elementos que integran la información hasta el momento recabada.

Las preguntas de las entrevistas fueron planteadas de manera general, abiertas, y de lo que hablaban los sujetos, yo planteaba otras preguntas que ampliaban o se enfocaban de alguna manera a la información que los sujetos daban, la libertad que se les dio a los sujetos para expresarse fue amplia y así arrojaron una serie de datos que no había pensado en un principio, eso me generó angustia de alguna manera, porque aunque el análisis es a la luz de la teoría, me queda claro que hay

información que puede ser mal interpretada y crear sólo cortinas de humo en la investigación, una investigación de por sí compleja por tratarse de sujetos, cada uno con ideas diferentes y a la vez común entre todos, como parte de la cultura en la que están y estoy inmersa.

Por otro lado, la transcripción de las entrevistas han sido desgastantes en cuanto a tiempo, cuidando que contengan datos como: nombre del entrevistado, fecha, hora, duración, edad del informante así como la función que desempeña, los años de servicio, los grados impartidos y anexando una simbología que me permitió después poder hacer el análisis de esa información, un contexto específico de donde se desarrolla la entrevista, una clave que me permite identificar una entrevista de otra formada por mis iniciales, la fecha y el número de entrevista y finalmente un comentario o reflexión sobre la experiencia que me dejaba dicha entrevista.

Siendo la investigación social tan compleja y que no se hace desde la empiria, Ardoino (1997) refiere que “la verdad se construye poco a poco en y por la historia y por el hombre a través de la historia” (Ardoino, 1997:119), así el análisis y la búsqueda continuaba con más supuestos, más opciones, más incertidumbre, pero a la vez, con más claridad.

### **Construcción del objeto de estudio**

Al apoyarme en el enfoque interpretativo, éste exige análisis y reflexión, Erickson (1989) refiere que “la investigación interpretativa implica someter a un examen crítico toda suposición acerca del significado, en todo lugar, incluyendo las suposiciones sobre las metas deseables y las definiciones de la eficacia en la enseñanza” (Erickson, 1989: 203) por lo que en este momento llega la necesidad de análisis de la información que fue recabada.

Con el propósito de definir el objeto de la investigación, se consideró el análisis de categorías de Woods (1993) quien refiere que el análisis de la información debe llevarse a cabo por medio de categorías que él define como: categorías descriptivas y categorías sensibilizadoras.

Woods define las categorías descriptivas como “las categorías que se organizan en torno a rasgos comunes tal como son observados o representados por primera

vez” y respecto a las categorías sensibilizadoras menciona que “son más generalizadas pues se concentran en las características comunes entre un abanico de categorías descriptivas” (Woods, 1993:170)

Bajo este sustento teórico, como primer paso para el análisis de la información, después de varias lecturas minuciosas de las once entrevistas, con apoyo de la tutora logré identificar 123 categorías descriptivas.

Con las 123 categorías identificadas, se realizó una tabla de frecuencias para conocer cuántas veces se repetía alguna categoría con insistencia en todas las entrevistas, así fue como se redujo a 16 categorías sensibilizadoras que identifiqué como: padres de familia, niño, problemas, familia, trabajo, madre, hijos, satisfacción, organización, grupo, valores, directora, niños, respeto, tolerancia y ayudar.

Con las categorías sensibilizadoras ya identificadas, se realizó la sabana de categorías que me permitió identificar el núcleo del discurso de los sujetos poniendo especial atención en el énfasis que los sujetos le daban a su discurso.

Una vez identificadas estas categorías y sobre todo el núcleo como “conflicto y valores”, se realizó una agrupación; un primer grupo como: valores, respeto, tolerancia y ayuda que determinamos que fuera para el capítulo I.

Para el capítulo II, dejamos la segunda agrupación de categorías sensibilizadoras: familia, madre, hijos, niño y niños. Y para concluir con el capítulo III, compuesto por las categorías de: problemas, padres de familia, directora-organización, grupo, trabajos y satisfacción.

Así, la tesis quedó estructurada en tres capítulos. Teniendo como núcleo de articulación, el conflicto y los valores, por lo cual el título se plantea como: ““El conflicto entre docentes y padres de familia por la enseñanza de valores en la Escuela Primaria Juan Rulfo” integrada por el capítulo I, llamado “La Escuela Primaria Juan Rulfo: relaciones contextuales para la enseñanza de valores”; un capítulo II como “Enseñanza de valores desde el imaginario maternal” y un tercer capítulo titulado “La relación conflictiva por la demanda de valores entre docentes y padres de familia”.

## REFLEXIONES FINALES

La tesis que he elaborado, con el título de “El conflicto entre docentes y padres de familia por la enseñanza de valores en la Escuela Primaria Juan Rulfo” es un esfuerzo por comprender y explicar cómo la demanda de valores origina el conflicto entre los diferentes actores en esta institución.

Como resultado de todo un proceso de investigación, encuentro que el contexto en el que se desarrolla éste estudio, es el que determina las acciones de los sujetos, las relaciones interpersonales que se dan entre ellos, así como los conflictos que se desatan producto de los desencuentros entre los diferentes actores educativos.

Someter a análisis las acciones de las docentes, permite ver cómo en la actualidad la vida del profesor ha tomado un rumbo difícil por los cambios de los tiempos y por ende, las demandas sociales, así como la desvalorización docente y el cambio radical de la familia nuclear, entre otros; la difícil tarea que le es encomendada a las docentes, hasta el grado de ser parte de la familia de sus alumnos (la mamá) al atender a hijos de padres donde ambos laboran y difícilmente se responsabilizan de las tareas relacionadas con la institución escolar, las docentes son también, el psicólogo, confidente, amigo, doctor y compañero. No obstante, lo demandante de la profesión, las docentes la consideran una noble labor que les permite ayudar al otro sin interés alguno, por lo que la confianza que depositan en ellos, es lo que los hace preocuparse por mejorar día a día su tarea educativa. En este sentido, Durán (2010) señala que “las instituciones educativas, además de asumir las demandas cada vez más conflictivas procedentes de los distintos ámbitos sociales como la familia o el estado y de integrar en su seno a sujetos que no tienen asumido el valor de la institución que los acoge, tienen que atender, además, a sus metas en una situación cada vez más problemática y contradictoria” (Durán, 2010: 9).

Así en un escenario tan complejo como éste, es donde las docentes se cuestionan si lo que hacen es correcto, si realmente enseñan, si realmente están formando futuros ciudadanos; cuando la respuesta es dudosa para ellas y se enfrentan a

problemas de disciplina con sus alumnos, las lleva a apoyarse de elementos de los que ellas se apropiaron en el seno familiar, las emociones y los valores. Buscan un clima relacional y emocional con sus alumnos que les permita dar respuesta ante la variedad de situaciones que necesitan enfrentar en ese escenario multifactorial que es el aula. Factores relacionales, sociales, emocionales e institucionales se juegan en su profesión que generan una fuerte tensión que tienen que enfrentar y que se relaciona con los sentimientos de monotonía y desilusión ante la realidad práctica de la enseñanza. frente a una actividad que al elegirla y desde afuera veían como maravillosa.

Estar en un escenario multifactorial las orilla a la búsqueda constante de estrategias que les permitan cumplir sus objetivos, y es comprensible si consideramos que Postic (2000) refiere que “la persona en formación se encuentra implicada en un proceso experiencial, que reviste aspectos afectivos tanto como cognitivos. El docente debe percibir y aceptar al otro como un ser independiente, que tiene su libertad, sus derechos personales, debe comprender el punto de vista del otro (...) la mediación del docente es de orden afectivo” (Postic, 2000: 52) por lo cual no se queda solo en el mero conocimiento, hay una implicación más allá en los docentes como seres humanos.

Postic (2000), también menciona que “el paso de la mediación intelectual a la mediación afectiva en la concepción del rol del docente pone de manifiesto que se ha sentido la necesidad de restaurar la vida afectiva en el terreno escolar, de reencontrar la verdad de una relación humana que no separa ya la razón y los sentimientos y que corresponde a una nueva finalidad educativa, la de un saber y un poder ser” situación implícita en los pilares de la educación y que las docentes llevan a cabo con afán un tanto personal que impregna la personalidad profesional de cada una de ellas.

Es entonces normal que en el ámbito educativo no se juega solo el conocimiento como tal, está de por medio lo subjetivo, en palabras de (Blasco 2003) “los actores sociales en la vida moderna tienen que navegar en su cotidianidad entre esferas de significado o múltiples realidades, a veces muy distintas como el hogar y la

escuela” (Blasco 2003: 797) Tal es el caso cuando las docentes se enfrentan a la institución familiar con una demanda de valores ante las cuales escuela y familia se responsabilizan y demandan mutuamente una a la otra. Pacheco (1988) refiere que “la dificultad de llegar a acuerdos que es una postura de inflexibilidad, de cerrazón y lo que es peor, casi siempre se pone como pantalla razones últimas, principios fundamentales (...) esta tendencia a la tozudez a la cerrazón y a la propia superioridad impide abrirse al otro y concederle en el fondo el derecho a opinar” (Pacheco, 1988: 88) muchas de las relaciones educativas se basan más en la emoción y el corazón que en el análisis y la razón, lo que nos lleva a adhesiones inquebrantables y odios viscerales.

Hay una ruptura entre familia y escuela. La familia tiende a mirar la escuela como “guardería”, o la única opción donde sus hijos pueden estar mientras los padres trabajan; y la tiende a considerar como lo mínimo que puede ofrecer para que su descendencia sea “alguien en la vida”. Tenti (2008) refiere que “los docentes oscilan entre la queja por la falta de participación de los padres o por el intervencionismo que en muchos casos juzgan excesivo y que constituye un obstáculo para su propio trabajo en las instituciones” (Tenti, 2008: 9).

La escuela, por su parte, tiende a observar a la familia como un contexto lejano a ella que no debe entrometerse en los asuntos curriculares ni en la planeación institucional y entonces las relaciones de la escuela con la familia suelen ser más burocráticas y sancionatorias que de colaboración.

En este sentido Tenti (2005) afirma que “el sentimiento de estar desbordados afecta a la moral de los cuerpos de profesores, que se convierten en los primeros críticos de sus propios sistemas educativos, ya que desde el punto de vista social no se da gran importancia a los éxitos, que se interpretan como consecuencias naturales del desarrollo y del progreso, mientras que se magnifican las deficiencias como un desastre colectivo que está muy lejos de ser verdadero” (Tenti, 2005: 1).

En ese contexto y con esas dificultades, las docentes se enfrentan a una serie de conflictos que las hace apoyarse de lo afectivo para poder inculcar valores en sus

alumnos como lo harían con sus hijos, forman con sus alumnos grupos domésticos con sujetos ajenos a su familia por medio del trabajo asalariado, organizados en torno a relaciones, actividades y funciones económicas, sociales, afectivas, sociales, etc. A través de su papel como madre-docente prodigan atención y protección a sus alumnos, una formación en valores que les permita ser “buenos” ciudadanos asumiendo una maternidad obligatoriamente en la escuela como institución en su condición de mujer. Lagarde (2000). De este modo las docentes se encuentran por un lado con un fuerte componente vocacional que las hace sentirse útiles en la sociedad y que las induce a la autorrealización y satisfacción personal pero así mismo se enfrentan a aspectos negativos de la docencia que puede incluso llevarlas a desequilibrios personales y emocionales, como la frustración que sienten al no ver que su trabajo y sus esfuerzos se transformen en la consecución de objetivos, por la complejidad que el contexto les presenta.

Aunado a todo esto, está la situación de los padres que ven el fracaso de sus hijos como la total responsabilidad del docente y el triunfo como como logro únicamente de los alumnos, causando desilusión en los docentes, sintiéndose solos y desprotegidos ante una sociedad que los devalúa social y laboralmente.

La familia, alude cada vez más su responsabilidad educativa, delegándola sistemáticamente en la escuela y contradictoriamente la descredita desvalorizándola y quitándoles autoridad a los profesores, esperan más de la escuela y de la labor de los docentes. Bolívar (2006) refiere que hay factores que han permeado la capacidad socializadora de la familia: “la desestructuración del cuadro de ideas, valores y códigos de la vida cotidiana. El sistema uniforme de valores ha sido sustituido por otro más viable, con posible conflicto entre valores” (Bolívar, 2006:122). El contexto de la Escuela Primaria “Juan Rulfo”, demanda la reflexión de los docentes para considerar que “la familia con la que la escuela ha de lidiar ya no es aquel pequeño núcleo donde el hombre desempeñaba el papel instrumental y la mujer el expresivo, dedicada por entero al cuidado de los hijos. Dichos comportamientos y actitudes propios de la primera modernidad se han ido

desvaneciendo y su legitimidad se ha visto seriamente cuestionada... el puerto o lugar seguro a que arribar, propio de la modernidad cada día es más una añoranza que una realidad” (Bolívar, 2006:122). Este es un logro que han tenido las mujeres, pero con sus respectivas consecuencias a las cuales se enfrentan las docentes de este estudio, como docentes y como mujeres madres de familia.

Tenti (2005) refiere que “cada vez se extiende más la idea de que la labor educativa debe hacerse en la escuela produciéndose auténticas lagunas si la institución escolar descuida un campo educativo, aunque se trate de valores básicos, tradicionalmente transmitidos en el ámbito familiar” (Tenti, 2005: 13). Esto es lo que lleva al conflicto a la escuela y la familia como instituciones, en realidad, una demanda compleja cuando “el problema de violencia en los centros escolares es minoritario, aislado y esporádico. No más que el reflejo en las instituciones escolares del ambiente social del barrio de las grandes ciudades, que también se ha hecho más violento (...) el efecto de los problemas se multiplica por cinco llevando a diversos profesores a un sentimiento de intranquilidad, de malestar más o menos difuso que afecta a la seguridad y confianza de los profesores en sí mismos” (Tenti, 2005: 24).

Responden a un contexto histórico y cultural y hay que tener presente que los valores que actualmente demandan las nuevas generaciones difieren en mucho de aquellos con los que fueron formados los padres de familia, incluso los mismos maestros, hay que tener en cuenta que los valores son producto de cambios y transformaciones de cada época, dependen en gran medida del desarrollo histórico y cultural, estos surgen como respuesta a nuevas necesidades y se viven según las circunstancias sociales y culturales de los tiempos, situación que en algunos casos no ha sido reflexionada por las docentes.

Es necesario entonces “desarrollar un profesionalismo que abra las escuelas y los profesores a los padres y al público, con un aprendizaje que vaya realmente en dos direcciones, es la mejor manera de forjar la capacidad, la confianza, el compromiso, y la ayuda para los profesores y la enseñanza, y de ella depende el futuro de su profesionalismo en la era posmoderna” (Hargreaves, 2000: 230)

considerar que la educación es una profesión humanista que está llena de emociones y sentimientos que los llevarán a adquirir unos valores que los caractericen como sujetos sociales con una moral sólida.

Antes de preocuparse por la calidad de la educación que se brinda, los docentes deben considerar lo subjetivo de la educación, lo humano de los sujetos que, si bien es cierto que el conocimiento se da a través del lenguaje, el lenguaje es una dimensión que pertenece al mundo racionalista, al plano cognitivo y no al universo emocional, por lo que ser emocional es anterior al ser lingüístico. Tener presente que educar es un valor, el valor de educar que en palabras de Savater (1997), afirma que “la educación es valiosa y valida, pero también es un acto de coraje, un paso al frente de la valentía humana. Cobardes o recelosos, abstenerse. Lo malo es que todos tenemos miedos y recelos, sentimos desanimo e impotencia y por eso la profesión de maestro, es la tarea más sujeta a quiebras psicológicas, a depresiones, a desalentada fatiga acompañada por la sensación de sufrir abandono en una sociedad exigente pero desorientada” (Savater, 1997: 24) Una valentía humana a la que se enfrentan los docentes comprometidos con su labor, un mundo subjetivo que envuelve a alumnos, docentes y padres de familia comprometidos con el acto de educar.

Por lo tanto podríamos decir que el razonamiento y el diálogo son las mejores armas junto con el convencimiento de que los alumnos no son enemigos de quienes hay que defenderse, sino como lo señala Tenti (2005) son seres esencialmente razonables, y que “es posible que si uno lo permite, intenten ablandar al docente y bajar los niveles de exigencia, pero cuando la razón es la base de la propia seguridad, los alumnos deben descubrir enseguida cuáles son los límites” (Tenti, 2005: 32) hay que dejar de entender a los padres como cogestores del centro educativo, a los padres como clientes (Bolívar, 2006:125). La lógica de eficiencia en la gestión o de la imagen para los usuarios se impone sobre la antigua meta de integración de la ciudadanía. Los deberes como ciudadanos se han trasmutado en derechos como consumidores. Al respecto Martín, (2000) recuperado por Blasco (2003) afirma que en la escuela “los sujetos

no son solo recipientes académicos, sino también recipientes de sentimientos (...)” (Blasco 2003: 791) y es algo que todo docente debe tener presente si quiere fortalecer valores y facilitar el acceso de sus alumnos al conocimiento, puesto que los valores “son parte de la moral, pero no se agotan en ella. También son parte importante de la ideología de una sociedad y precisamente por ser un conjunto de elementos simbólicos que contribuyen a estructurar y reproducir históricamente la vida y las relaciones sociales es en donde radica la legitimidad y la importancia del valor de los valores” (Bertussi, 1998:3)

Llevar a cabo este trabajo ha sido sumamente complejo, es un trabajo que demandó más tiempo del que imaginé, porque al mirarme a través del discurso de los sujetos, me enfrenté a una etapa de negación que no me permitía avanzar en la escritura. No está por demás decir que no tenía un objetivo claro, sólo sabía que tenía que hacer una tesis, pero no tenía claro qué es lo que quería contar, me frustraba que no encontrara nada claro sobre las emociones docentes, tuve observaciones de que no dejaba hablar a los informantes en mis escritos, hoy analizo y sé que en realidad los informantes hablaban más de mí, que de ellos, tocaron fibras sensibles de mi persona porque me identificaba con cada idea, con cada acción, con cada reacción, que me costó y me dolió reconocer, asimilar y aceptar.

Hablar de conflicto, valores y emociones para realizar esta tesis, me permite poder ver lo humano de la docencia, entender la tarea como la define Freire (2015) “la tarea docente es aprendiz, es placentera y a la vez exigente. Exige seriedad, preparación científica, preparación física, emocional y afectiva... requiere de quien se compromete con ella un gusto especial por querer bien, no sólo a los otros sino al propio proceso que ella implica. Es imposible enseñar sin ese coraje de querer bien, sin la valentía de los que insisten mil veces antes de desistir. Es imposible enseñar sin la capacidad forjada, inventada, bien cuidada de amar” (Freire, 2015: 26) una tarea que viven las docentes informantes, pero más aún, una tarea compleja en la cual estoy inmersa.

Considero que al realizar este trabajo superé mis objetivos con los que entré a la maestría, al inicio, sólo quería crecer profesionalmente, comprender las diferentes problemáticas que he enfrentado en mi práctica docente, encontrar estrategias para resolver los problemas de aprendizaje de mis alumnos, pero más que eso, encontré y pude reconocer más carencias de las que ya tenía claras, pude reconocermé como docente, como ser humano, como mujer, como sujeto social; hoy puedo entender que mis prácticas están determinadas por mi historia personal, familiar y de formación, y más aún, que gira en torno a un contexto complejo y demandante en el cual el análisis y la reflexión son fundamentales si quiero en lo adelante mejorar mi práctica educativa, entendiendo a ésta con conciencia y compromiso, como la señala Freire (2015), “la práctica educativa es algo muy serio. Tratamos con gente, con niños, adolescentes o adultos. Participamos en su formación. Los ayudamos o los perjudicamos en esa búsqueda. Estamos intrínsecamente conectados con ellos en su proceso de conocimiento. Podemos contribuir a su fracaso con nuestra incompetencia, mala preparación o irresponsabilidad. Pero también podemos contribuir con nuestra responsabilidad, con nuestra preparación científica y nuestro gusto por la enseñanza, con nuestra seriedad y nuestro testimonio de lucha contra las injusticias a que los educandos se vayan transformando en presencias notables en el mundo” (Freire, 2015: 68) un concepto de práctica educativa que, por el discurso analizado de las informantes, comparto con ellas en su totalidad.

No obstante, el trabajo presentado tiene limitaciones y contenido por explorar en futuras investigaciones, falta conocer cómo se manejan las emociones y los valores en los docentes varones, cómo viven esas emociones y esos valores los alumnos, cómo los padres de familia, cuáles son sus experiencias y sus necesidades de alumnos y padres de familia, es decir, saber si padres de familia y alumnos, como los docentes, de alguna manera también se sienten “mínimamente” optimistas ante la labor educativa, de la escuela como institución.

## FUENTES DE CONSULTA

### BIBLIOGRÁFICAS

Ardoino, Jacques. (1997) "La implicación" Conferencia impartida en el centro de estudios sobre la universidad. México: UNAM.

Arfuch, Leonor, 2002 "Devenires biográficos: la entrevista mediática" 117-156. En Ibid. El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea. Buenos Aires: FCE.

Auge, Marc y Colleryn, Jean Paul (2005) "El trabajo de campo", "La lectura", "La escritura" y "superar las falsas alternativas" 87-121. En Ibid. ¿Qué es la antropología? Barcelona: Paidós.

Bass Bernard (1990) "El impacto de los directores transformacionales en la vida escolar" pp. 26-35 en: los directores transformacionales. España. Morata.

Batallan, Graciela 2003. "La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia" en: Revista mexicana de investigación educativa. Septiembre-diciembre 2003, vol. 8. Núm. 19.

Blasco, Maribel. 2003. "¿Los maestros deben ser como segundos padres?" en: Revista mexicana de investigación educativa. Septiembre-diciembre 2003, vol. 8. Núm. 19.

Bolívar, Antonio. (2006) "Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común". Universidad de Granada, Revista de Educación 339. Pp. 119-146.

Bourdieu, Pierre (1994). Raisons Pratiques. Sur la theorie de l'acction, Edition du Seuil, Paris.

Burin, Mabel (s.f.) Laberintos de cristal en la carrera laboral de las mujeres. El rol de las mentoras Universidad de ciencias empresariales y sociales. (Uses).

Casassus, 2008. Política y Gestión educativa, Factores que influyen en el rendimiento académico y Educación emocional. En Revista Docencia. nº 35. agosto 2008. 69-76.

Castoriadis, Cornelio (1989). "Introducción" y "La institución y lo imaginario: primera aproximación" en La institución imaginaria de la sociedad. Tomo I. Barcelona, Tusquets Editores, Pp. 7-13 y 197-285.

Delamont, S. (1984). "Que comience la batalla" (127-158). En La interacción didáctica. Bogotá. Cincel-Kapeluz.

Dubet, Francois. (2000) "El declive de la institución". Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del estado. Gedisa.

Dubet, Francois. (2007) "El declive y las mutaciones de la institución". En Revista de Antropología Social. ISSN: 1131-558X 2007, Pp. 39-6.

Duran, Vázquez J. F. (2010) "La crisis de autoridad en el mundo educativo. Una interpretación sociológica" en Revista de Ciencias Sociales y Jurídicas. Universidad Complutense de Madrid.

Elizondo, Aurora. 1999. "las trampas de la identidad en un mundo de mujeres". Edit. Ítaca. México D.F.

Erickson, F (1989) Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In M. Wittork (Ed), la investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación. Barcelona: Paidós MEC.

Fernández, Lidia. (1994). "1. Introducción. Las instituciones, protección y sufrimiento" y "2. Componentes constitutivos de las instituciones educativas" en Instituciones Educativas. Buenos Aires, Paidós. Pp. 17-52.

Freire, Paulo (2015) "Cartas a quien pretende enseñar" Siglo veintiuno. Editores. Edit. Ingramex, S.A. de C. V. México. DF.

Fullan, Michael. (2002) "La preparación profesional del profesorado" En, los nuevos significados del cambio en Educación. Barcelona: Octaedro.

Garay, Lucia (1996). "La cuestión institucional en la educación".

Garza, T. J. y Patiño, G. S. (2000). Educación en Valores. México Editorial Trillas.

Geertz, Clifford, (1992) "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura" Pp.19-40. En Ibíd., La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa.

Guber, Roxana (2004) "El trabajo de campo como instancia reflexiva del conocimiento" y "A dónde y con quienes", "Preliminares y reformulaciones de la delimitación del campo". Pp. 83-119. En Ibid. El salvaje metropolitano. Buenos aires. Paidós.

Hargreaves, Andy et. Al. (2001) "El trabajo intelectual del cambio", Pp. 127-146, "El trabajo emocional del cambio" Pp. 147-166, "Apoyar y mantener el cambio", pp. 167-191. En: Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles.

Juárez, J. F y Moreno. (2000) ¿Para qué educar en valores? • Berta Guevara / Amarilis Zambrano de Guerrero / Ani Evies. Pp. 76-86/103/ Año 2007 / Vol. 1 / Nº 7. Valencia, enero - junio 2007.

Juárez, J. F y Moreno. (2000). Una Nueva Propuesta para la Educación en Valores. Guía Teórica – Práctica. Colección Valores para Vivir. Caracas-Venezuela

Lagarde, Marcela, (2001). "Las madresposas" en: los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas. Capítulo X. México: UNAM.

Latapí, Pablo, 2000. "Valores y educación" En Catedra Fin de Milenio. Centro de estudios Sobre la Universidad (CESU). UNAM.

Marchesi, Álvaro. (2007) "Las competencias profesionales de los docentes" en sobre el bienestar de los docentes: competencias, emociones y valores. Madrid, 2007.

Pacheco, P. Roberto (1988) "La función directiva en el contexto socioeducativo actual" en La Gestión Educativa ante la innovación y el cambio. Madrid. Narcea.

Postic, Marcel. (2000), Factores institucionales, sociológicos y culturales" en La relación educativa. Madrid. España.

Raesfeld, Lidia (2009). "*Niños indígenas en escuelas multiculturales Pachuca Hidalgo*", en Trayectorias vol. 11, núm. 28, enero-junio pp. 38.57.

Ramos, M. G. (2000). Para Educar en Valores. Teoría y Práctica. Valencia-Venezuela. Editorial El Viaje del Pez. Dirección de Medios y Publicaciones. Universidad de Carabobo.

Savater, Fernando (1997) "Carta a la maestra" en El valor de educar. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América. México.

Schmelkes, Sylvia (2004). La formación en valores en la educación Básica. México: SEP. Biblioteca para la Actualización del Maestro.

Taylor, S, R. y R. Bogdan (1992) "La entrevista a profundidad" Pp. 100-132. En *Ibíd.* Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.

Tenti, Emilio. (2008). "Sociología de la profesión docente" en Profesionalizar a los profesores sin formación inicial. Instituto internacional de planteamiento de la educación, IIPE-Buenos Aires, Argentina.

Tenti, Emilio (2005) "Identidad y desafíos de la condición docente" en el oficio docente. Buenos aires: siglo XXI.

Tenti Emilio (1985) "Educación Moral de Clases y génesis del estado moderno en México (1867-1910)" Serie de Investigación Educativa. México.

Bracho Teresa (1998) "Distribución y desigualdad educativas" en Revista Mexicana de investigación educativa. Vol. 3. Núm. 6. Julio-diciembre. COMIE. A.C. México.

Torres S, Jurjo (2011) "Los centros escolares y las familias en las sociedades democráticas" en la justicia curricular. Madrid.

Thompson, J. B. (1998) "la metodología de la interpretación". En *Ibíd.* Ideología y cultura moderna. México: UAM-Xochimilco.

Woods, Peter (1993) "Análisis" Pp.135-160 y "teoría" Pp.161-182. En: La escuela por dentro. Barcelona: Paidós.

## CIBERGRÁFICAS

Desarrollo social del gobierno del estado de hidalgo, COPUSI, Hidalgo 2011.  
Obtenido de <http://programas/copusi-cocinas-populares-y-servicios-integrales>.

El archivo escolar. (1987). Obtenido de [www.investigacionenlaescuela.es/articulos/2/R2\\_1.pdf](http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/2/R2_1.pdf)).

García, S. Susana (2003). "Los elementos constitutivos de la especificidad profesional" En: Especificidad y rol en el trabajo social. Ed. Humanitas. Buenos Aires. Argentina. Obtenido de [http://www.fts.uner.edu.ar/academica/ccc/archivos/catedras/2010/Trabajo\\_Social\\_Con/Garcia\\_salor\\_especificidad\\_y\\_rol\\_en\\_trabajo\\_social.pdf](http://www.fts.uner.edu.ar/academica/ccc/archivos/catedras/2010/Trabajo_Social_Con/Garcia_salor_especificidad_y_rol_en_trabajo_social.pdf).

## FUENTES PRIMARIAS

Entrevista 1. Lety. 240815

Entrevista 2. Chuy. 290915

Entrevista 3. Gladis. 091015

Entrevista 4. Briz. 271015

Entrevista 5. Andrea. 281015

Entrevista 6. Itzel. 291015

Entrevista 7. Vero. 291015

Entrevista 8. Zandy. 061115

Entrevista 9. Vero. 171115

Entrevista 10. Carmen. 271115

Entrevista 11. Caro. 301115