



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



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

**LA CONDICIÓN DE VULNERABILIDAD, UNA
PERCEPCIÓN ASUMIDA Y ATRIBUIDA POR LOS
DOCENTES EN UNA ESCUELA PRIMARIA: UN DESAFÍO
PARA EL TRABAJO COLABORATIVO**

**T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN EDUCACIÓN
P R E S E N T A:**

ANAHÍ LEYVA MARTÍNEZ

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. ELIZABETH TÉLLEZ JIMÉNEZ

TULANCINGO DE BRAVO, HGO.

JUNIO DEL 2024

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por permitirme cumplir con una de las metas propuestas en mi vida profesional.

A mis padres, Isabel Martínez López y Marcelino Leyva Arreola, por ser el vehículo para que yo estuviera aquí y sabiendo que no existe forma de agradecer una vida, quiero que se sientan orgullosos de ver que he logrado cumplir este sueño gracias a su apoyo, especialmente a mi mamá por escucharme, creer en mí siempre, acompañare en cada proyecto de mi vida y enseñarme que siempre hay que ir en busca de hacer realidad las ilusiones. ¡Gracias por todo papás, este es un éxito suyo también!

A mi esposo, Guillermo Cruz Orozco, a quien no tengo como agradecer su apoyo y comprensión, hago de este nuestro triunfo, porque mis logros son también tuyos. ¡Gracias por darme el mayor de los regalos!

A mis hermosos hijos, William Adonái y Aitana Isabella, ustedes son mi mayor deseo cumplido y con nada compensaré las horas que dejé de compartir con ustedes por la realización de este proyecto, espero los inspire para ir siempre en busca de la realización de sus propias metas, deseo verlos exitosos.

A mi hermano, Misael, que a pesar de la distancia física, siempre está cerca de mí, llenándome de alegría con sus ocurrencias, pero sobre todo, porque a su manera veo que él también está logrando todo lo que se propone.

A mi prima, Sinaí Verónica, por querer tanto a mis hijos y cuidar a William en aquellos momentos que yo requería hacer tareas de la universidad, ver que cada día superas un reto más, me llena de orgullo.

A mi asesora de tesis, Dra. Elizabeth Téllez Jiménez, por compartir conmigo sus conocimientos, experiencia y profesionalismo que me llevó a enriquecer este trabajo, pero sobre todo, por su paciencia durante este largo proceso, por estar en cada momento alentándome, su apoyo fue una pieza clave para lograr esta hermosa realidad.

Son muchas las personas a las que me gustaría agradecer por haber estado a mi lado durante el transcurso de construcción de este trabajo, asesores, participantes de la investigación, familiares, amigos, compañeras; mi más sincero agradecimiento a todos, porque al cruzarse en mi camino dejaron una huella en este documento, gracias a todos por animarme a seguir avanzando y ver la perspectiva del triunfo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

APARTADO METODOLÓGICO

Perspectiva metodológica e instrumentos de recogida de datos	12
Sujetos de la investigación	15
Tratamiento analítico de la información	15

CAPÍTULO I

LA PRESENCIA DE LO VULNERABLE EN LA VIDA DE LA ESCUELA LÁZARO CÁRDENAS

1. La escuela situada en un contexto de vulnerabilidad geográfica y social	18
2. Una escuela vista como contenedor de lo que otras escuelas no quieren	26
3. Alumnos desatendidos en su casa y con poco acompañamiento de padres	34

CAPÍTULO II

CONFLICTO EN LA COMUNICACIÓN ENTRE DOCENTES Y DIRECTORA

1. Liderazgo centrado en lo administrativo y su efecto en la comunicación	43
2. Decisiones que desde la percepción de los docentes afectan el sentido de colaboración	51
2.1 Postura autoritaria de la directora	52
2.2 Acuerdos que no se cumplen en el marco de la autonomía del CTE	55
2.3 Sentimiento de abandono y aislamiento profesional	58

CAPÍTULO III

LA ESCUELA, CONTEXTO PARA EL CRECIMIENTO Y/O DETERIORO PROFESIONAL DOCENTE

1. La escuela como posibilitadora para el desarrollo profesional docente	69
1.1 La oferta formativa institucional (asesoría y capacitación)	69

1.2 El diálogo e intercambio profesional en el marco del Consejo Técnico Escolar	73
1.3 El diálogo informal entre docentes	78
1.4 La práctica cotidiana un buen pretexto para crecer profesionalmente	81
2. Obstáculos que impiden que la escuela se posicione como palanca de desarrollo profesional	85
2.1 Resistencia al cambio: confort y apatía	85
2.2 Aislamiento profesional	87
2.3 Acuerdos que no se cumplen	89
2.4 Pretextos para participar en la formación continua: Tiempo, dinero y la baja relevancia de los cursos	92
3. Tácticas para sostenerse en el ambiente	99

CONCLUSIONES

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

INTRODUCCIÓN

El abordaje de la dinámica escolar es un aspecto que conlleva reconocer las creencias, significados, expectativas e interacciones establecidas, escritas o latentes que se comparten entre los individuos que están en contacto dentro de la institución; su estudio es relevante dado que al ser el espacio en el que los sujetos se mueven, toman decisiones, se muestran y actúan, objetivándose a la vez en su desempeño docente y en el consecuente aprendizaje de los alumnos.

Bolívar considera que “la cultura escolar es una dimensión vital en el proceso de mejora... la cosmovisión y organización escolar son factores clave en el proceso de mejora escolar” (Bolívar, 1996: 175), de ahí la importancia de reconocer la dinámica de la escuela, la manera en que los maestros ven e interpretan su realidad, para hacer consciente lo que se está viviendo en ese momento determinado y así poder detectar las áreas de oportunidad presentes en la práctica docente.

En este caso, se identificó que en la memoria de los docentes se mantienen una serie de hechos sociales y naturales que han afectado la infraestructura de la escuela, sosteniendo así una condición de vulnerabilidad en la que los docentes tienen la idea de que se encuentran en un espacio de constantes amenazas sociales y naturales, abandonados históricamente, integrados por sujetos que no muestran apoyo hacia ellos, en realidad refleja y aumenta una condición de desamparo desde el origen y que se hace presente para justificar las acciones presentes.

Considerando que, el concepto de vulnerabilidad es entendido de acuerdo con Moreno (2008) como una condición asociada a la fragilidad, precariedad e indefensión de una persona o un grupo en situaciones específicas. Los maestros se apropian de la vulnerabilidad en diferentes momentos y circunstancias, enfatizando su propia debilidad para reconocerse como parte importante de un equipo de trabajo

con el que comparte un mismo fin, lo que obstaculiza la forma en que enfrentan los retos que se les presentan en su labor profesional cotidiana.

Por lo anterior, el estudio de la tesis parte de la pregunta: ¿Qué aspectos han marcado la dinámica escolar construida en la Escuela Primaria Lázaro Cárdenas afectando el hacer y sentir del colectivo docente, durante los ciclos escolares 2018-2021?

Teniendo como objetivo general: Interpretar la dinámica escolar que se ha construido de forma cotidiana en una escuela primaria y la forma en que se hace presente en el discurso de sus sujetos.

Apoiado por los objetivos específicos: a) Analizar el sentir de los docentes en relación a la dinámica escolar instalada en su escuela; y b) Valorar las relaciones establecidas entre el colectivo docente y su influencia en la conformación de una cultura escolar.

Esta investigación se llevó a cabo dentro de la escuela primaria “Lázaro Cárdenas” (nombre ficticio) y tuvo un abordaje de tipo cualitativo, teniendo como base los datos recabados de tipo subjetivo, mediante entrevistas y observaciones en las que se destacan las opiniones, creencias, expectativas, significados e imágenes que se han apropiado los docentes y que son construidos de manera compartida en la institución, dando a conocer la manera en cómo se ven a sí mismos y a su entorno.

Esto permitió armar tres capítulos, el primero titulado “La presencia de lo vulnerable en la vida de la escuela Lázaro Cárdenas”, abordando la idea que se han construido los docentes a lo largo del tiempo sobre el contexto donde se encuentra establecida la institución, prevaleciendo una imagen de vulnerabilidad y desprotección, sujeta a una serie de daños naturales y sociales que el edificio escolar ha enfrentado.

La condición de vulnerabilidad es manifestada por los docentes, quienes hacen una recapitulación histórica del lugar que muestra los avatares vividos en su momento y que se han transmitido a las nuevas generaciones, así mismo se hace evidente la construcción de una imagen devaluada de la escuela por lo permisible que se

proyecta, al ser receptora de directores que son expulsados de otras instituciones por ser generadores de diferentes problemáticas, o se encuentran a un paso de la jubilación, o que se les permite estar ausentes de su responsabilidad al frente de la institución, además de recibir a maestros señalados por malos manejos, carentes de compromiso con la labor educativa.

Así mismo se externa la imagen devaluada que tienen los maestros sobre los alumnos y padres de familia, en cuanto a los primeros, consideran que muestran desinterés hacia su aprendizaje y a los segundos les atribuyen falta de importancia hacia la educación y atención de sus hijos, lo cual pone en evidencia las bajas expectativas que tienen los maestros sobre los padres de familia y alumnos, que bien pueden estar influyendo en el desempeño de los docentes y aprendizaje de los alumnos.

El segundo capítulo titulado “Conflicto en la comunicación entre docentes y directora” manifiesta la importancia de una comunicación positiva entre el directivo y los maestros para un funcionamiento adecuado de la institución, estas interacciones que se viven al interior de la escuela dan cuenta de la percepción que los docentes han construido sobre el trabajo de gestión, señalando una precariedad en el ámbito de gestión, un liderazgo autoritario y centralizado en la parte administrativa; la directora al ser receptora de esta percepción negativa de los docentes reacciona bloqueando la comunicación, generándose en ambas partes sentimientos de abandono, de no colaboración y apatía hacia el trabajo.

Finalmente, en el tercer capítulo titulado “La escuela como contexto para el crecimiento y/o deterioro profesional docente” presenta una parte de la cultura escolar que desde la Política Educativa se va paulatinamente colocando, en este rubro se abre la posibilidad de profesionalizarse en los CTE (Consejos Técnicos Escolares) y en la variada oferta de recursos de actualización que se hacen llegar en modalidad presencial o en línea como: cursos, talleres, diplomados, becas para maestría, etc. Y de forma sistemática con los Consejos Técnicos Escolares que tienen la intención de promover el trabajo colaborativo, mediante un diálogo abierto que los lleve a tomar decisiones sobre sus necesidades y que además pone

atención al bienestar emocional del docente y de alumnos, Programa Escolar de Mejora Continua y temáticas de interés colectivo. Se identifica el diálogo como generador de apoyo y crecimiento entre docentes, la importancia del análisis y reflexión de la práctica docente para fortalecer su desempeño docente.

Nuevamente, como parte del hacer de la cultura escolar, se advierte la condición de vulnerabilidad o precariedad presente en los docentes, al mostrar actitudes de individualismo, apatía y confort, prefiriendo lo conocido o familiar, obviando lo significativo, funcional o efectivo para resolver las problemáticas que como escuela presentan. Otra forma de hacer presente dicha precariedad son las justificaciones para no actualizarse y el utilizar una serie de tácticas para formar un frente de oposición común ante la autoridad escolar.

APARTADO METODOLÓGICO

El recorrido que se realizó para elaborar la presente investigación se sustenta en la recopilación de datos empíricos que al estructurarse permitieron interpretar la cultura escolar construida en la primaria “Lázaro Cárdenas”. Para lo cual me adscribí en una perspectiva cualitativa que de acuerdo con Hernández “*es como ingresar a un laberinto. Sabemos dónde comenzamos, pero no dónde habremos de terminar*”. (Hernández, 2014: 356), entendiéndolo como un trabajo laborioso, que requiere de un tratamiento de interpretación detallada y que se ha hecho evidente en la presente investigación, ya que la problemática que se identificó en un inicio, sufrió cambios en el transcurso que permitieron ampliar el panorama e identificar la raíz de lo que se vive al interior de la escuela.

Por otra parte, la escuela es vista como una representación de la sociedad, una sociedad cambiante día a día, en donde se llevan a cabo diferentes tipos de relaciones que construyen la cultura escolar de la escuela. La educación escolar juega entonces un gran papel social al convertirse en eje central que guía la construcción individual y social del alumno. De acuerdo con Bourdieu la educación se utiliza para que la estructura social se replique, manteniendo los privilegios de las élites sobre los estratos inferiores (Bourdieu, 1986: 103). Desde esta perspectiva la escuela es vista como reproductora del modelo social ya que pertenece a ese sector y por ello continua ese patrón existente, siendo un lugar que marca la desigualdad social, castigando a los no privilegiados y favoreciendo a los privilegiados.

En la escuela que se eligió para realizar el estudio, los maestros se enfrentan a la poca participación de los padres de familia por diversos motivos, falta de interés por parte de los alumnos en su aprendizaje, escasas estrategias del maestro para afrontar las cuestiones académicas y porque no decirlo, hay un interés bajo por la formación continua del docente, existe una resistencia al cambio por parte de los maestros que los lleva a reproducir prácticas del pasado, sin darse cuenta de que

la sociedad ya no es la misma que en la que ellos estudiaron, así mismo los maestros se sienten solos en esta ardua labor, al considerar que no cuentan con el respaldo de sus autoridades superiores y que por tanto, los lleva a enfrentar problemáticas con alumnos y padres de familia de manera solitaria, creando una relación áspera entre los maestros y la directora de la institución.

En materia de política educativa, se espera mucho del maestro, dándole un papel protagónico en la labor docente y situándolo como agente capaz de comprender y enfrentar de manera satisfactoria la complejidad de los tiempos actuales, sin embargo, se debe reconocer que el docente es sólo uno de los actores y que comparte protagonismo con los alumnos y padres de familia y que de todos éstos se espera una participación eficaz para el éxito de la educación.

De esta forma, se puede vislumbrar que los maestros se encuentran inmersos en un escenario integrado por diversos factores como: planes y programas, planeación, estrategias de aprendizaje, adecuaciones curriculares, carga administrativa y que además se implica en una dinámica de relación entre los integrantes de la comunidad educativa, que los lleva a actuar de tal o cual manera de acuerdo a sus concepciones, ideas, creencias, y expectativas personales. Es por ello la importancia de que el maestro tenga una actualización permanente, que le proporcione las herramientas necesarias para enfrentarse de manera eficaz a los retos educativos que demanda la sociedad actual.

Así, el desempeño del docente, se desarrolla en un espacio complejo y cambiante, en el que se identifican diferentes tipos de interacciones que llevan al maestro a una reestructuración constante, enmarcada por la cultura escolar.

Perspectiva metodológica e instrumentos de recogida de datos

La presente investigación se realizó bajo la metodología de investigación de corte etnográfico, teniendo en cuenta que la etnografía es utilizada para la investigación social y que Spradley citado por Ameigeiras define a la etnografía como:

El trabajo de describir una cultura. Tiende a comprender otra forma de vida desde el punto de vista de los que la viven [...] Más que <<estudiar a la gente>>. El núcleo central de la etnografía es la preocupación por captar el significado de las acciones y los sucesos para la gente que tratamos de comprender (Ameigeiras, 2006: 114).

Por lo anterior, la etnografía fundamenta la investigación de tradición cualitativa ya que da sentido a la comprensión de un fenómeno mediante el análisis y la interpretación de comportamientos, sentimientos o experiencias vividas, a diferencia de la investigación cuantitativa que se inclina por la obtención de cantidades para ser medidas.

La investigación cualitativa permite entender la compleja realidad social, a partir de la forma de conducirse del hombre en su cotidianidad, con el fin de entender sus interacciones con el mundo. Es por ello, que la educación al ser reconocida como un hecho social, que se encuentra dentro de las Ciencias Sociales se adapta a este tipo de investigación cualitativa.

Por lo tanto, la investigación que se realiza dentro de la educación requiere de un proceso reflexivo, minucioso y sistematizado orientado a analizar, explicar, comprender e interpretar una determinada realidad educativa, así mismo se analizan sus características y funcionamiento, además de las relaciones que surgen entre los sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza – aprendizaje, para comprender la realidad que están viviendo los sujetos a investigación.

De acuerdo a lo anterior, la investigación cualitativa es el proceso por el cual se construye un conocimiento de la realidad social desde una perspectiva holística, que trata de explicar, comprender e interpretar el significado de lo social como una totalidad, tomando como base la perspectiva de los sujetos, sus saberes y cualidades, además de las interrelaciones que surgen entre ellos y que le dan una caracterización particular a determinado fenómeno social, en un ambiente natural.

Por todo lo que se ha mencionado, la metodología cualitativa apoyó a los intereses de la investigación que se realizó en el contexto escolar, así mismo fue acorde a los tiempos que tenían disponibles los sujetos a investigar, ya que ellos proporcionaron

información en sus tiempos libres para llevar a cabo la investigación, específicamente en el desarrollo de las entrevistas.

Las herramientas que se aplicaron para el trabajo de campo son la entrevista, la observación y el diario de campo, al respecto Vela menciona que la entrevista cualitativa *“proporciona una lectura de lo social a través de la reconstrucción del lenguaje, en el cual los entrevistadores expresan los pensamientos, los deseos y el mismo inconsciente”* (Vela, 2012: 68).

De esta forma, con la entrevista se buscó analizar y comprender la realidad que se vive en el escenario, para identificar los saberes con los que cuentan los sujetos que formaron parte de la investigación y así reconocer el conocimiento que se tiene acerca de la cultura escolar construida, ya que en la construcción del conocimiento es donde radicara el éxito de la entrevista.

Se realizaron 11 entrevistas en total a 7 sujetos. Estas entrevistas se desarrollaron de manera flexible, así mismo, se buscó dar seguridad a los entrevistados al mencionarles que la información que proporcionarían sería utilizada de manera confidencial y se utilizarían nombres ficticios, lo anterior para que ellos se sintieran con la libertad de expresarse.

En cuanto a la observación, se abordó como *“el acto de percibir las actividades e interrelaciones de las personas en el entorno de campo mediante los cinco sentidos del investigador”* (Angrosino, 2012: 61), es decir que se trató de que fueran lo más objetivas posibles, para identificar los comportamientos o acciones que me permitieran comprender el objeto de estudio. En total se llevaron a cabo cuatro observaciones con la finalidad de identificar la cultura construida en la institución, registrando lo observado en el diario de campo después de llevarlas a cabo.

Lo anterior también requirió de un importante trabajo de rapport, entendido como ese acercamiento de confianza entre el investigador y los sujetos investigados que permitiera lograr que las personas investigadas se expresaran libremente, compartiendo al investigador sus conocimientos sobre el objeto de estudio en el escenario que se llevó a cabo la investigación.

Sujetos de la investigación

En un primer momento se eligió trabajar con los cuatro grados superiores de la escuela primaria ya que se pretendía investigar la problemática de la habilidad lectora en la institución, pero en el transcurso de la investigación y de acuerdo a la revisión de mis datos me percaté de un telón de fondo, la cultura escolar construida en la institución y la presencia de la vulnerabilidad presente en el discurso de los maestros, para ello se siguió entrevistando a los maestros que en un principio iniciaron la investigación, posteriormente se agregó a dos maestras más, una que pertenece a esta institución con más de 33 años de servicio y la otra que poco antes salió de la institución, pero que laboró durante 17 años en ella, el que las maestras estuvieran desempeñando su labor docente por un largo periodo en la institución les permitió conocer muchos de los acontecimientos vividos en la escuela, lo cual me llevó a la reconstrucción de su historia, ya que se considera importante conocer el pasado para entender el presente y después de que el trabajo pasara por la primera lectura se consideró importante escuchar la voz de la actual directora de la institución, por lo tanto se le realizó una entrevista a ella también.

Tratamiento analítico de la información

Al terminar de aplicar las entrevistas, lo primero que se realizó fue la transcripción de las mismas, posteriormente se hizo la codificación de los datos, entendida como *“el modo en que usted define de qué tratan los datos que está analizando”* (Gibbs, 2007: 78).

Para poder descubrir los códigos en cada entrevista, se tuvo que hacer una lectura cuidadosa de las mismas y decidir cuál era el tema que se abordaba en cada fragmento.

Después de anotar los códigos, a cada entrevista se hizo el conteo de éstos para poder observar la frecuencia y así desarrollar la jerarquía de códigos, finalmente se

buscó la relación entre códigos, lo cual dio paso al diseño de un mapa que permitiera observar la relación que se presentaba entre los códigos y concluir con la categorización.

Posteriormente se imprimieron las entrevistas, se recortaron los fragmentos con sus códigos para agruparlos de acuerdo a las categorías establecidas, actividad que se vivió como una tarea ardua, ya que en el transcurso se encontraban nuevas relaciones entre códigos y se fueron modificaron las categorías.

Al tener todos los recortes ya en un mismo papel bond, se procedió a leer los datos de cada categoría lo que me llevó a iniciar el proceso de escritura, cada capítulo llevó el mismo tratamiento, es decir que en un primer momento se hizo una descripción de la información contenida en la categoría, posteriormente se revisó el texto y se agregaron algunos elementos empíricos que permitieron ampliar la descripción, se continuó con el establecimiento de nuevos ajustes a la categorización, para dar forma y sentido a los datos recopilados, se analizó de manera crítica la información obtenida y se fue agregando la teoría relacionada con cada categoría, que mediante la interpretación permitió encontrar una idea que tiene mucha fuerza dentro del colectivo escolar, la condición de vulnerabilidad, misma que se desarrolla en tres capítulos.

CAPÍTULO I

LA PRESENCIA DE LO VULNERABLE EN LA VIDA DE LA ESCUELA LÁZARO CÁRDENAS

La escuela es un espacio en donde se conjugan las creencias y percepciones de los sujetos que ahí se desenvuelven a partir de las experiencias que han ido viviendo. En la escuela Lázaro Cárdenas la imagen que prevalece en los maestros con respecto a esta institución, es una imagen de escuela desprotegida o vulnerable imagen que se ha construido ligada a una serie de afectaciones naturales y sociales que se han vivido, como desastres naturales y robos que la han afectado.

El capítulo se desarrolla en tres apartados, el primero de ellos titulado “La escuela situada en un contexto de vulnerabilidad geográfica y social”, aborda la condición vulnerable de la escuela construida en un contexto de alta vulnerabilidad natural y social, esta percepción surge a partir de la revisión de los datos obtenidos en las entrevistas realizadas a los participantes de esta investigación, de las cuales se rescatan relatos de esta institución desde su fundación y una serie de avatares que a través de los años ha enfrentado, imagen que se va transmitiendo a los nuevos docentes que ingresan a la institución.

En el segundo apartado “Una escuela vista como contenedor de lo que otras escuelas no quieren”, a la imagen del apartado anterior se traslapa otra imagen que es creada a partir de la dinámica interna del personal docente, la imagen de una escuela receptora de maestros que vienen de escuelas en donde se les señala de malos manejos o que llegan con una idea de no trabajar, además de directores que ingresan a la escuela en la antesala de su jubilación; todo esto con la anuencia del supervisor.

El tercer apartado “Alumnos desatendidos en su casa y con poco acompañamiento de padres” se denota cómo la imagen devaluada de la escuela se filtra a los

docentes y se proyecta a los alumnos y padres de familia, situación que sin duda afecta el desempeño docente propio y las interacciones que establecen con la comunidad educativa.

El referente teórico principal que permitió la construcción analítica del capítulo, fue la categoría de imagen descrito por Moscovici y el concepto de expectativa planteada por Rosenthal y Jacobson, quienes permitieron un análisis sobre cómo la imagen que se va construyendo de manera cotidiana en los espacios sociales, es una representación que marca de manera inconsciente la idea que se tiene de algo, esta representación es un reflejo interno de algo que se encuentra en el exterior dándole una carga negativa o positiva a la forma de mirarse y mirar a los demás. Así mismo, tiene relación con la generación de expectativas frente a los maestros, alumnos y padres de familia, enfatizando que, si se tienen expectativas negativas de los actores que están inmersos en el proceso educativo, de manera inconsciente éste responderá de tal forma que se hagan realidad las expectativas.

Es importante resaltar que en el capítulo no se asume un criterio cronológico o histórico, más bien, hay un ir y venir entre ciertos acontecimientos, ya que lo que se pretende es enmarcar los elementos que dan cuenta de la construcción de una imagen de vulnerabilidad que se ha ido creando en torno a la institución.

1. La escuela situada en un contexto de vulnerabilidad geográfica y social

La imagen que han ido construyendo los docentes es de una escuela devaluada por las características de carencia y descobijo que desde la creación de la escuela la han acompañado. Por ejemplo, ha enfrentado graves afectaciones provocadas por la naturaleza que se guardan en la memoria de los maestros, otorgándole la etiqueta de escuela devaluada.

De acuerdo con los relatos, la escuela se construyó en un lugar donde de manera natural corre un pequeño canal de aguas negras y se acumula basura, lo cual en sus primeros años, frente a alguna lluvia intensa, en el lugar se acumulaba agua y

basura, llegando incluso a la inundación del inmueble y pérdida de algunos bienes materiales. Aunque éste ya tuvo un tratamiento por parte de la comisión de agua y alcantarillado del Municipio de Tulancingo, previendo futuros desastres, la geografía natural del espacio hace que el agua de las colonias aledañas escurra hacia la escuela y que continuamente en temporada de lluvias la escuela se vea afectada con inundaciones.

Una de las maestras relata que en 1999 y en el 2007 la institución sufrió los embates de la naturaleza a causa de fuertes lluvias, se inundó la zona, provocando la pérdida de gran cantidad de mobiliario, hasta cierto punto quedando inservibles, porque los materiales que se encontraban en las aulas se llenaron de lodo, en la primera inundación incluso la barda principal se cayó, la malla que circulaba la parte de atrás de la escuela fue destruida, dejándola fuera de su lugar, posterior a ello se estuvo trabajando por días en la limpieza, algunos maestros enfermaron por el contacto con las aguas negras que inundaron la escuela, esta situación representa preocupación en la comunidad educativa, pero principalmente se vive con cierta incomodidad para los maestros.

Maestra Emma: Yo llegué el 27 de octubre y llegué a hacer trabajos de limpieza, pasados algunos días yo me enfermé, de una infección muy fuerte en encías, se me carcomieron las encías, porque todo eso son aguas negras, empezamos a trabajar y demás y poco a poco se fue reconstruyendo la escuela. (Leyva, Registro de campo, E10, 2020:119)

Maestra: En el 2007 volvemos a sufrir los embates de la naturaleza y nuevamente nos afecta una inundación, pero afortunadamente no tan drástico como la primera vez, sin embargo, el hecho de que a mitad de escuela pase el canal de aguas negras, aparte que es un foco de contaminación, pues si el hecho de que salga el agua y demás, provocó nuevamente que se inundara, no al nivel como fue en el 99, pero sin embargo volvimos a tener problemas (Leyva, Registro de campo, E10, 2020: 122).

Ambas inundaciones dejan graves afectaciones estructurales al edificio escolar, además de pérdida de mobiliario, daños en bancas, mesas, pizarrones y computadoras principalmente.

A lo anterior se agrega el contexto social de la escuela, una escuela que se construye en la localidad de Rancho Santa Isabel (nombre ficticio), municipio de Tulancingo de Bravo Hidalgo en el año de 1977, comunidad actualmente con 1126 habitantes de acuerdo al censo del 2010, por su ubicación esta comunidad enfrenta el impacto del crecimiento acelerado de la cabecera municipal, con los beneficios y problemáticas que esto genera en la localidad, en las familias y en los alumnos. Se puede decir entonces que la localidad se encuentra en transición entre lo rural y urbano. De modo que la población se dedica a actividades agrícolas ya que las familias cuentan con tierras de cultivo, así también por su cercanía al área urbana de Tulancingo hay quienes se dedican a la costura y la albañilería, además se observa un gran número de habitantes que deciden emigrar a los Estados Unidos durante largos periodos, lo que representa la ausencia de un padre o de ambos padres en la familia.

En este sentido, se identifica un contexto social marcado por la migración¹, familias desintegradas, desestabilidad escolar en los alumnos, por lo tanto, durante el transcurso del ciclo escolar se llevan a cabo constantes altas y bajas de alumnos en la escuela, debido a que, en esta comunidad llegan familias provenientes de otras regiones, se quedan un tiempo y luego se van; y no menos grave es la desestabilización emocional que causa la migración de los padres, pues al irse a Estados Unidos en ocasiones cuando el niño está aún en el vientre o a edad muy pequeña, regresan después de 7 o más años resultando un perfecto desconocido; se presenta también el fenómeno de medios hermanos que comparten el mismo

¹ Crummett y Schmidt (2004), abordan la migración de la región como un proceso social transnacional que afecta la vida comunitaria y familiar de los migrantes. En relación con la problemática de género y migración, los primeros acercamientos se encuentran en las tesis de licenciatura de Mendoza (1999) y Rivera Garay (2000). Mendoza analiza la estructura de las relaciones familiares ante la migración y aborda en general el papel de las mujeres en las familias. Rivera Garay trata por otro lado las tareas específicas que en la unidad doméstica cambian para las mujeres y cómo éstas asumen la jefatura familiar a partir de que los hombres migran. El estudio más reciente sobre este aspecto es el de Rodríguez Álvarez (2004), quien enfoca su interés en las razones y roles de género que tienen las mujeres hñahñus al migrar a los Estados Unidos. Este tipo de estudios surge principalmente porque se observa que en la actualidad la migración no es sólo masculina, sino cada día más mujeres se incorporan a este proceso con metas y deseos específicos de su género. Si ellas se quedan, se encargan de las unidades domésticas que son el vínculo básico de los migrantes, además de fungir como enlaces entre ellos y la comunidad, lo que provoca reordenamientos en las relaciones de género comunitarias. Citados por Rivera (2006).

padre y que no son reconocidos legalmente, lo que afecta sus emociones y su desempeño escolar².

Debido al crecimiento de la localidad y a la transición de comunidad rural a urbana, la escuela se ha visto afectada pues frente a ella se encuentra el boulevard Moctezuma, con un creciente aumento de automóviles y accidentes asociados al exceso de velocidad y la falta de respeto de los señalamientos de tránsito, lo que ha llevado a presenciar choques y atropellamientos frente a la escuela; todo esto vienen a reforzar la imagen de una escuela vulnerable al estar expuesta al peligro.

Recién creada la escuela no tenía barda perimetral, lo que acrecentaba el peligro, pues de frente se tenía la carretera, por ello los maestros decidieron colocar lazos atados a sillas, para que los alumnos advirtieran de que no podían cruzar ese espacio y con ello evitar accidentes, comenta la maestra: *“Fue un peregrinar, recuerdo que nos poníamos sillas y les amarrábamos las orillas con unos mecates para que los chicos no pasaran de los límites y obviamente cayesen, o algún accidente hacia la carretera, de ambos lados pero lo más peligroso era la parte de enfrente”*. (Leyva, Registro de campo, E10, 2020: 120)

Maestra: Recuerdo que esa escuela que pertenecía en ese momento a la zona 108, era una escuela a la cual pues nadie volteaba los ojos a ella, entonces tenía una matrícula muy baja... la escuela no era muy solicitada. Porque esa escuela estaba clasificada como rural y no la querían por ser gente de bajos recursos y problemáticos. Solicitaban escuelas como la Margarita Maza, la de La Cañada o la Niños Héroe. Escuelas de organización completa y con mayores recursos. Se podía decir que la escuela carecía de muchas cosas, baños, aulas con filtraciones, no materiales (Leyva, Registro de campo, E10, 2020: 123)

² En general los impactos de la migración son, por un lado, depresión y tristeza en algunos miembros de la familia por la separación que se da con los que se quedan en el lugar de origen. Sin embargo, por otro lado, las remesas permiten un mejoramiento de la vivienda y de la calidad de vida, y hay mayor solvencia para poder pagar deudas (...) la crianza de los hijos, la cual resultó ser de suma importancia pero a la vez compleja ya que indudablemente este fenómeno trae consigo nuevas formas de convivencia familiar en donde la distancia, la adaptación y al mismo tiempo la comunicación, juegan un papel muy importante para el entendimiento por parte de los hijos. (...) Se reconoce entonces que la migración afecta de una u otra forma la institución de la familia, es decir, que hay impactos significativos en los hijos, en la pareja, en la persona que efectúa la migración en cuestiones de identidad y adaptación; impactos que no siempre son positivos y que necesitan ser atendidos o por lo menos tomados en cuenta. (Lamy y Rodríguez, 2011: 11 y 13)

La maestra cree que “nadie voltea a ver la escuela” porque desde su perspectiva, la institución estaba clasificada como rural, denotando a lo rural una carga negativa, además de que el inmueble presentaba daños y/o carencias de infraestructura y recursos materiales, en su comentario se perciben una serie de prejuicios a lo rural, asociándolo a pobreza, marginación, población problemática. Contribuyendo a reforzar una imagen de “poca cosa” o de no ser relevante para la comunidad, al grado de no asumirse dignos para ser vistos por los otros “nadie voltea a ver”.

Otro elemento más de vulnerabilidad social, es que la localidad donde se encuentra la escuela es considerada como una zona de alto grado de delincuencia por los frecuentes robos y asaltos que se registran en el lugar. En un relato, la maestra cuenta que llegaron once computadoras que el gobierno repuso por la pérdida durante la inundación de 2007, sin embargo, por problemas con la luz eléctrica, la directora de ese entonces decidió que se quedarán en su empaque hasta resolver los problemas de luz, dice la maestra: “*Se tenía el problema de poca carga y no aguantaba la corriente al prender varios aparatos al mismo tiempo. De hecho seguido nos quedábamos sin luz por ese problema (...) ya que el aula no estaba lista para su instalación (...)*” (Leyva, Registro de campo, E10, 2020:123).

Las computadoras se quedaron guardadas durante casi dos ciclos escolares, lo anterior permitió que personas ajenas a la institución entraran a la escuela y se llevaran las once computadoras aún empaquetadas.

Con esta serie de hechos, los maestros van configurando una imagen de riesgo en torno a la escuela al verse muy expuesta a peligros tanto naturales, como sociales. Para Rapoport, citado por Briseño y Gil, “*las imágenes se consideran como representaciones mentales de aquellas partes de la realidad, las cuales son conocidas a través de una estructura, agrupando ciertos determinantes del medio y combinándolos según ciertas reglas*” (Briseño y Gil, 2005: 16) es decir, la imagen tiene relación con la forma en que se percibe algo y a su vez, estas imágenes irán construyendo la identidad de la escuela; imagen relacionadas a las experiencias vividas o contadas en relación a hechos que en algún sentido les han impactado.

El hecho de que la escuela haya enfrentado condiciones difíciles que afectaron su infraestructura desde su origen, sienta las bases para que los docentes y demás sujetos de la comunidad educativa la vean como una escuela que está expuesta a las condiciones ambientales y sociales que la dañan estructural y materialmente, otorgando con ello una etiqueta de débil, expuesta al peligro o a los daños, desprotegida.

Imagen que prevalece por sobre otros sucesos que muestran la serie de apoyos que ha recibido de padres, autoridades locales, estatales, federales e incluso del extranjero, apoyos que sin embargo aparecen minimizados cuando continuamente se destaca lo negativo por sobre los actos que han abonado a su reconstrucción, a su ampliación y equipamiento.

Invisibilidad de apoyos materiales. La escuela con el apoyo de los padres de familia, del municipio de Tulancingo e incluso del gobierno del Estado, pasa de ser una escuela de 2 aulas a una escuela de organización completa, una dirección, una biblioteca, un aula de medios, una cocina y un salón de usos múltiples, obras construidas a cargo de gobierno del estado.

En la tromba de 1999, la escuela se inundó y la reconstrucción contó con el apoyo de las autoridades locales y estatales e incluso federales que vieron el deterioro que sufrió el inmueble.

Maestra Emma: En ese tiempo estaba de presidente de la república, Ernesto Zedillo Ponce de León, recuerdo que vino a visitar esta zona de Tulancingo y no precisamente había llegado a la escuela, ya se habían encargado las autoridades locales y estatales de mirar hacia la escuela y que estaba muy deteriorada, sin embargo hasta que, recuerdo esa ocasión se hizo una persecución por decirlo así, de alcanzar, de correr, de localizarlo por la rutas donde estaba programada su visita, y fue así como mi directora en ese momento la maestra Miranda, le dieron alcance junto con la maestra Guadalupe Alfaro que en paz descansa, entonces lo alcanzaron y le expusieron la problemática que la escuela vivía, gracias a ello, inmediatamente giro órdenes y gracias a esa petición pues bueno la escuela quedo para ese tiempo arreglada. (Leyva, Registro de campo E10, 2020:124)

Igualmente, la escuela contó con el apoyo de la fundación Pleasanton California³-Tulancingo, quien miró las necesidades de la escuela y decidió apoyarla, beneficiándola en un principio con sanitarios para los niños y docentes, apoyo que se mantuvo durante tres años consecutivos, donando además materiales didácticos, uniformes para los alumnos y libros para la biblioteca escolar.

En el 2003, la escuela recibió once equipos de cómputo en total por parte de ciudades hermanas Pleasanton-Tulancingo, por ello fue la primera escuela en contar con computadoras, para su uso los padres aportaban una cantidad económica para pagar las clases de computación, pasando los alumnos por grupos a trabajar. Dos años después un programa de gobierno del estado hizo la entrega de siete computadoras más a la escuela, sin embargo, las 18 computadoras se perdieron en la inundación del 2007. En esta segunda inundación, nuevamente el gobierno estatal dota de materiales a la escuela e hizo efectivo el seguro de las computadoras, entregando en 2008-2009, once computadoras, las cuales como se mencionó anteriormente permanecieron empaquetadas hasta que fueron robadas.

Más recientemente, en el año 2014 la escuela se incorpora al programa de Escuelas de Tiempo Completo lo que trajo beneficios en extensión de horarios, alimentación, incremento salarial a docentes y director, materiales educativos y talleres o cursos docentes.⁴ Así también, la escuela se adhirió al programa de UNETE (Unión de

3 Delegación de ciudadanos provenientes de Pleasanton, California, hicieron un hermanamiento entre esta población y la ciudad de Tulancingo, Hidalgo, para apoyar económicamente y con materiales a diferentes instituciones de beneficencia.

La Asociación de Ciudades Hermanas de Pleasanton-Tulancingo (PTSCA) se estableció en 1983 para promover una relación de Ciudades Hermanas entre Pleasanton, California y Tulancingo, Hidalgo, México.

Desde entonces, muchos alcaldes, miembros de juntas municipales, líderes cívicos, activistas comunitarios, empresarios, residentes y estudiantes han viajado de un lado a otro como delegados y embajadores del aprendizaje y la experiencia cultural.

Los intercambios han cruzado todo tipo de organización, desde cuerpos de bomberos hasta personal de escuelas secundarias, desde orfanatos hasta centros de reciclaje, hospitales y puentes, monumentos, bibliotecas y ayuntamientos. A menudo, durante su visita, las delegaciones visitan otros sitios culturales, históricos y naturales locales y regionales.

⁴ La Escuela de Tiempo Completo (ETC) es un servicio educativo que tiene la misión de garantizar el derecho a una educación de calidad para todos sus alumnos, a través de una jornada escolar más amplia y eficaz. Esto significa que en la ETC se desarrollan mecanismos para asegurar la retención durante los seis grados y lograr los aprendizajes esperados en todos los niños y las niñas que depositan su confianza en el centro educativo. El objetivo de las ETC es: Mejorar la calidad de los aprendizajes de las niñas y los niños en un marco de diversidad y equidad, propiciando el desarrollo de las competencias para la vida y el avance gradual en el logro

Empresarios para la Tecnología en la Educación)⁵, ya que siendo directora la maestra Vicenta, ella elaboró un proyecto de la convocatoria “Gol por México”, el cual fue seleccionado y le otorgó a la escuela equipos de cómputo, y capacitación a docentes en coordinación con el programa UNETE.

A pesar de que la escuela ha tenido atención por parte de gobierno, organizaciones civiles, gestión de algunos miembros de la institución y contar por ejemplo con los programas de: UNETE, escuelas de tiempo completo, escuela siempre abierta⁶; perdura en el imaginario de los maestros la idea de una escuela vulnerable en la que los maestros de la zona prefieren no llegar a ella e incluso los padres de la comunidad prefieren enviar a sus hijos a la cabecera municipal de Tulancingo que inscribirlos en la escuela de su comunidad.

Se puede advertir, que pese a que la escuela ha contado con varios beneficios, prevalece una imagen de vulnerabilidad natural y social, es decir de desprotección hacia la institución, ya que se encuentra la idea constante de pérdidas materiales, expuesta a desastres naturales y el desinterés del director en turno por la mejora de la escuela; es probable que la imagen de escuela devaluada traiga efectos negativos en el desempeño docente y apoyo de padres de familia, ya que siguiendo a Rosenthal, si ellos en su imaginario solo perciben un panorama débil, este los lleva a tener bajas expectativas del entorno y mostrar desinterés, ya sea por la falta

del Perfil de Egreso de la educación básica, a través de la ampliación y uso eficiente del tiempo, el fortalecimiento de los procesos de gestión escolar y las prácticas de enseñanza, así como la incorporación de nuevos materiales educativos. (SEP, 2014-2015: 5 y 10)

⁵ UNETE es una asociación civil sin fines de lucro con más de 22 años de experiencia introduciendo la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas públicas de México. Nuestra misión es mejorar la calidad y equidad de la educación en México a través de la tecnología. 1.- Equipamos aulas de medios con dispositivos tecnológicos. 2.- Damos acceso a contenidos educativos digitales. 3.- Dotamos de acceso a internet a las escuelas. 4. Empoderamos a los docentes para que puedan integrar la tecnología en sus clases. A través de: · Apoyo de un formador que se encuentra de manera presencial en la escuela (ciclo escolar completo) · Asesoría pedagógica · Soporte técnico. (<https://www.unete.org/Presentacion.pdf>)

⁶ El Programa Escuela Siempre Abierta (ProESA) es una iniciativa que la Secretaría de Educación Pública (SEP) desarrolla con la participación de las autoridades educativas estatales. Su finalidad es abrir los espacios e instalaciones de las escuelas públicas de educación básica a todos los miembros de la comunidad fuera del horario de clases, para realizar múltiples actividades formativas y recreativas que contribuyan al desarrollo integral de los niños, jóvenes, adultos y adultos mayores que conviven en ella, al brindarles la oportunidad de convivir en un ambiente armónico. (SEP, 2011: 3)

de compromiso de su parte o porque han llegado un estado de confort de manera inconsciente.

Por otra parte, Nicastro sostiene que: *“la historia institucional tanto como testimonio oral o escrito, o como producción material o simbólica da cuenta de sucesos, acontecimientos, experiencias vividas o contadas, colaborando de una u otra manera la transmisión y circulación de unos a otros”* (Nicastro, 1997: 27).

Si se toma en cuenta, que la imagen de vulnerabilidad de la escuela puede ser transmitida a los demás por medio de la narración de aquello que se encuentra en la memoria social, y que al paso del tiempo se puede seguir fomentando la construcción subjetiva de esa imagen de la escuela, ya en la forma de memoria colectiva, ésta según Nicastro: *implica un conjunto de experiencias compartidas conjuntamente, tanto aquellas consideradas valiosas como las consideradas amenazantes o peligrosas”* (Nicastro, 1997: 40), memoria presente en maestros y padres de familia, algunos porque lo vivieron y otros porque los han construido a partir de lo que les han contado, ahora lo que hay que resaltar, es este continuo reforzamiento de una imagen de escuela vulnerable de la que no se espera mucho, imagen que al ser tomada como válida seguramente afecta la definición de bajas expectativas en torno a los procesos e interacciones internas.

2. Una escuela vista como contenedor de lo que otras escuelas no quieren

La imagen devaluada de la escuela por desastres naturales y situaciones sociales, aspectos ligados principalmente a cuestiones de ubicación e infraestructura, se ve filtrada en los procesos y dinámicas internas, de modo que circula en la memoria colectiva de los docentes historias sobre la relación establecida con las autoridades de supervisión y dirección escolar, eventos que continúan reforzando una imagen negativa en tres aspectos principalmente, primeramente en ser una escuela cuyo directivo es una persona que llega de otra escuela por conflictos, en segundo lugar, la escuela es vista como la antesala para maestros que ya se van a jubilar y en tercer lugar, una escuela que funciona en lapsos prolongados de tiempo sin director.

Sobre el primer punto, se destaca el hecho de que a la escuela han llegado como directores docentes que son retirados de sus anteriores escuelas por causa de conflictos de diferente tipo. Un caso que se recuerda es cuando la supervisora de la zona quiere poner a la maestra Margarita como directora, quien sin previo aviso ya había hecho la negociación sindical para que la mencionada maestra llegara a la escuela, maestra que venía de una escuela en la que salió por malos manejos, al enterarse los maestros se reúnen en el patio escolar y hacer un frente común para desaprobar que la maestra Margarita llegara como su nueva directora y abrir la posibilidad de que el maestro con mayor antigüedad en la escuela tomara el cargo, hecho que hace mostrar cierta resistencia para aceptar a los directivos asignados en la escuela.

Maestra: Cuando nos quisieron imponer a una maestra, que fue la maestra Margarita, la misma escuela nos cerramos y de ahí efectivamente salió una compañera, que le correspondía, por derecho le correspondía a la profesora Guadalupe Alfaro porque llevaba más de 22 años en el servicio, ella no lo acepta, declina, y dice bueno el que sigue, en ese caso, yo de alguna manera vi la posibilidad de que subiera una compañera, entre esa compañera y su servidora había una diferencia de cuatro meses, ella llegó antes, (...) yo decline a favor de la profesora Eugenia y ella se quedó, hubo muchos dimes y diretes, pero sin embargo se aceptó (Leyva, Registro de campo, E10, 2020:126)

Como se puede ver, la resistencia que se percibe en los maestros de ese momento para aceptar la llegada de la nueva directora, es creada en base a rumores de los conflictos y malos manejos que traía de otra escuela, percibiéndola como una persona que no grata para dirigir la escuela ya que traería problemas a la institución, pero al mismo tiempo su ingreso anula la posibilidad de que un docente de dentro de la escuela acceda a la función directiva.

En otro momento, el profesor Ernesto es nombrado como nuevo director de la institución, mismo que es percibido con una actitud negativa de trabajo: *“El profesor llegó un 15 de octubre del 2015 a la escuela y de ahí se suscitaron muchas situaciones, la idea no era trabajar, la idea era seguir como anteriormente se daban*

las cosas, estoy en el puesto, pero nada más criticando trabajos y demás” (Leyva, Registro de campo, E10, 2020:128)

En la cita anterior cuando la maestra menciona *“la idea no era trabajar”* reafirma la imagen de un directivo devaluado, y que generaliza al decir *“seguir como anteriormente se daban las cosas”*, es decir que se ratifica que los directores de la escuela no se preocupaban por el trabajo, creando una imagen desfavorecida, ya que de alguna manera el director de la escuela no cubre los requerimientos del colectivo docente para representarlos institucionalmente.

También se resalta el hecho de que la imagen devaluada del director no solo la tenían los docentes, sino que era compartida por los padres de familia, la maestra Rosa menciona: *“había mucha inconformidad por todos los problemas que se generaron, la inconformidad de los padres por las formas de tratar y de ser del director en ese entonces”* (Leyva, Registro de campo, E10, 2020: 128)

A esto se suman ciertas anomalías, como el hecho de que ligan sentimentalmente al director con la intendente, esto al ser observado por los alumnos, fue comunicado a sus padres, lo que provocó que los padres pidieran al supervisor la destitución del director junto con la intendente. En el siguiente párrafo la maestra Emma relata el acontecimiento:

Maestra: El 18 de enero del 2016, ya iniciando el año se presentan diversos padres de la escuela haciéndole la petición formal al supervisor Rodríguez, le pedían que el profesor Ernesto dejara la dirección, por la situación de inmoralidad que se manejaba, sobre todo porque mantenía ciertas cuestiones de tocar a la intendente, cuestiones que se manejaron, el supervisor accedió, lo quita del puesto y la escuela nuevamente por diez meses más se queda sin director. (Leyva, Registro de campo, E10, 2020:129)

Durante esos días, en donde se harían las investigaciones pertinentes, fueron los maestros los que tenían que hacerse cargo de la dirección y de la intendencia. Además de que se empezó a señalar a los maestros como problemáticos, dado que entre los maestros de la zona se corrió el rumor de que ellos habían provocado la salida del director. Hasta este momento, sobresale la imagen de una escuela que

permite la llegada de maestros conflictivos que no tienen cabida en otras instituciones y se muestra a la supervisión escolar como condescendiente a la llegada de malos directivos, con un historial de flojera y conflictos.

Como segundo aspecto a resaltar está el hecho de ver a la escuela como la antesala a la jubilación, en donde los directores y docentes llegan a la escuela un año o dos y se jubilan. Así lo percibe y comenta la maestra.

Maestra: En el 2007 tuvimos algunos conflictos, llegaron maestros nuevos, a la escuela, la veían de la zona 108, como la plataforma para llegar a la escuela uno año, dos años y muchos maestros estaban en tiempo de jubilación, y se retiraban y nos empezaron a llegar maestros nuevos, pero con años de servicio, diferentes a la institución (...) Se consideraba como un trampolín ya que estando en zona rural a pesar de estar a cinco minutos del centro de la ciudad, consideraba el supervisor que no había tanto trabajo y que los padres de familia no darían problemas con tanto cambio (Leyva, Registro de campo, E10, 2020:123)

En otro momento, llega como directora la maestra Vicenta quien de acuerdo a los maestros contaba con un plan de trabajo y actitud excelente hacia las actividades, en el ambiente pedagógico y en el humano, destacando muchas cosas positivas, como el hecho de sentirse protegidos y respaldados por ella ante los padres de familia, esta directora podría haberse convertido para los maestros, en el ideal de un buen director dadas las características de su tipo de liderazgo, ya que los maestros la recuerdan como la mejor directora, misma que duro en la escuela solo un ciclo escolar y se jubila.

Comenta la maestra Emma: “nuevamente la escuela con esta maestra sube, y se trabaja con una actitud muy positiva, con una actitud donde entregas todo, porque había un gran respaldo y apoyo, lo que se ve reflejado en el desempeño de los maestros y alumnos, además de la participación de padres de familia, ya que el trabajo se realizaba de la mejor manera.” (Leyva, Registro de campo, E10, 2020:124)

Esta situación duró muy poco tiempo, porque la maestra Vicenta estaba en trámites de jubilación cuando llegó a la institución, como ya se mencionó, solo estuvo al

cargo de la dirección durante un ciclo escolar y los maestros la recuerdan como una buena líder, mostrando una buena actitud hacia el trabajo y preocupada por el desempeño y bienestar de los docentes, además de motivar la participación de los padres de familia.

Desde lo que mencionan los docentes, se establece que en esa imagen devaluada que se ha ido creando en los maestros sobre la escuela, también se agrega el hecho de que señalan al supervisor por ser quien autoriza los cambios, con la creencia de que él ve la escuela como el espacio en donde no hay mucho trabajo, basándose en la idea de que es una escuela pequeña comparada a las demás escuelas de la zona, ya que en una plática informal con la maestra Rosa menciona: *“fue porque la escuela es chica, y sabían que sería poco el tiempo el que estarían, es el caso de la maestra Margarita y la maestra Vis”* (Leyva, Registro de campo, O3, 2019:7)

Con lo que menciona la maestra Rosa se puede ver que las directoras mencionadas veían el espacio con las características necesarias para desarrollar sus últimos días en la profesión, sin tener dificultades, pero que para los maestros crea un descontrol y falta de seguimiento, lo que los llevaría a reafirmar la idea de sentirse desprotegidos. También se percibe la imagen de menos trabajo en esta escuela, relacionado a los trabajos administrativos, pero asimismo se menciona que la comunidad escolar no se encuentra al pendiente o interesados en el trabajo, cuando se señala que los padres de familia no darían problema con tanto cambio, al respecto la maestra Mariana refiere que esa situación podría ser: *“para controlar a los padres con cambios de los directores”* (Leyva, Registro de campo, O3, 2019: 7)

Aquí además de la imagen negativa que ya se veía en los padres, por creer que no se interesan en las situaciones de la escuela, también se agrega el hecho de pensar que el cambio continuo de directores, era una estrategia para controlar a los padres de familia, porque se cortarían cualquier continuidad de eventos desarrollados durante su gestión.

Entonces con lo descrito anteriormente, se destaca como en el imaginario de los maestros se aprecia la idea de que su escuela está formada por un colectivo

despreocupado, que no muestra interés por tener un seguimiento al trabajo, y que al mismo tiempo los padres de familia de alguna forma se encuentran controlados para no ver la situación como algo que pudiera estar afectando el desempeño laboral.

Se resalta así, que en la imagen negativa de la escuela, se filtra a los docentes que en ella trabajan con la idea de que en la institución se puede hacer lo que sea sin mayor problema, como el hecho de tener las facilidades para llegar en un periodo pre jubilatorio, sin que encuentre obstáculo para ello, por ser una escuela considerada rural, por el contexto que le rodea, pero que al mismo tiempo se encuentra muy cerca del centro de la ciudad, lo que de alguna forma estaría cumpliendo con las características que le conviene a los maestros que tienen el propósito de terminar su labor docente ahí.

Igualmente se destaca una percepción negativa que refleja la supervisión al permitir que a la escuela lleguen los maestros que en la zona ya se van, sin poner como prioridad el bienestar del alumnado y del progreso escolar, reafirmando una imagen de escuela vista como carente de proyecto institucional y, por lo tanto, a la que se puede asignar un docente que sólo espera su jubilación. Lo que a su vez les devuelve una imagen de una escuela vulnerable, por los acontecimientos vividos, que de alguna forma está mostrando la falta de un sólido proyecto institucional.

Como tercer aspecto que refuerza esta imagen negativa es el funcionamiento de la escuela con espacios temporales relativamente amplios sin la presencia del director, se reseña el caso de la maestra Eugenia con casi 10 años como directora, con una gestión que es catalogaba como buena, finalmente la maestra enferma, lo que la obliga a pedir un descanso y ausentarse por alrededor de diez meses, una maestra lo expresa de la siguiente manera: *“La maestra con su situación de enfermedad pide un espacio, un descanso (...) llego el supervisor en un nuevo ciclo y nos piden que apoyemos porque la directora se va, estuvimos sin directivo alrededor de diez meses”* (Leyva, Registro de campo, E10, 2020:122)

La ausencia de un director al frente de la escuela en ese tiempo, ha marcado el desempeño del colectivo docente, dado que los maestros fueron quienes asumieron

las tareas que correspondían a la autoridad, disminuyendo la atención impartida a los alumnos, lo que les llevaría a construir la idea de encontrarse desprotegidos, por no contar con la figura del director, pero al mismo tiempo se crea un vicio en los maestros, por el hecho de percibir que no contaban con una autoridad que les marcara sus límites, estos sucesos formarían una especie de confort o seguridad para tomar decisiones dentro de la escuela en materia de gestión.

Cualquier escuela que trabaje sin el liderazgo del director se puede ver seriamente afectada, ya que el director tiene un papel clave en el desempeño de la escuela, siendo gestor y administrador de la misma, situación que se pierde de alguna forma en este plantel, ya que los maestros mencionan que observaban falta de gestión en algunos directores por múltiples situaciones, y si se le agrega el hecho de no poder dar un seguimiento por el poco tiempo que permanecían en el cargo, genera la percepción de despreocupación por la escuela y descontrol en toda la dinámica escolar.

Por lo expuesto anteriormente, se puede notar que el papel del director se encuentra devaluado, la imagen que tienen los maestros de esta figura es negativa y al mismo tiempo les genera un sentir de abandono cuando la institución se queda sin la figura directiva, y que de alguna forma lo perciben como desprotección, se hace notar la idea que al encontrarse constantemente solos, por no tener directivo, son ellos quienes se hacen cargo de la parte administrativa y gestión de la escuela y, por lo tanto, de alguna forma sienten que son ellos quienes han sacado el trabajo adelante, de la forma que ellos han podido.

Sin un buen líder al mando de la escuela, es difícil que el docente redoble esfuerzos para cubrir la necesidad docente y directiva, contrario a ello se crea un sentimiento de abandono por parte de la supervisión escolar. Una escuela para su funcionamiento requiere un directivo que organice la administración y organización escolar, que acompañe a los docentes en su trabajo, el supervisor al dejar a la escuela sin director por un tiempo prolongado afecta gravemente la dinámica, pues se entiende que en ese lapso de tiempo nadie acompaña pedagógicamente a los maestros, nadie controla la vigilancia y organización del plantel, las problemáticas

que puedan surgir con alumnos o padres de familia, no hay quien las resuelva o que sirva de mediador de conflictos.

De modo que el descuido del supervisor y lo permisivo de la comunidad escolar (docentes y padres) viene a delinear con más fuerza la imagen de escuela vulnerable, ahora abandonada de las autoridades escolares, proyectando a los “otros” la imagen de una escuela cuya comunidad escolar es desinteresada y poco comprometida para enfrentar las dificultades que surjan.

Así mismo, la condición pre jubilatoria, de conflicto o la ausencia de un director, lo que fomenta en los docentes es la idea de desprotección, ya que se estigmatizan al sentirse solos o abandonados, hechos presentes en la memoria del colectivo docente quienes han creado un estigma negativo de la escuela como débil y desprotegida, no sólo por cuestiones naturales o sociales, sino también por aquellos relacionados con la autoridad inmediata, que es el director e incluso el supervisor. Se ha construido la idea de que la escuela es utilizada como un trampolín, al llegar maestros y directivos que solo laboran por un ciclo escolar y se jubilan, dándole a la escuela una imagen de abandono por el hecho de ser considerada como rural, lo que de acuerdo al pensamiento de los docentes, permite que se crea que en esta escuela se puede hacer lo que quieran sin mayor problema.

Estos acontecimientos marcan la identidad de la escuela, al ir estableciendo una imagen marginada de la institución, y que de cierta forma establece la participación de los padres de familia y principalmente el compromiso de los maestros, al dejarse influenciar por la imagen negativa que han creado de la escuela.

Mercado y Hernández conciben a la identidad colectiva como un constructo que se da por medio de las interacciones, ellos consideran que *“la identidad colectiva es, ante todo, una construcción subjetiva, resultado de las interacciones cotidianas, a través de las cuales los sujetos delimitan lo propio frente a lo ajeno”* (Mercado y Hernández, 2010: 231)

De acuerdo con Moscovici, la imagen es concebida como *“reflejo interno de una realidad externa, copia fiel en el espíritu de lo que se encuentra fuera de él. Por*

tanto, es la reproducción pasiva de un dato inmediato” (Moscovici, 1979: 31), es decir que las imágenes se construyen en la mente como una representación de las personas o cosas y que esas imágenes son guardadas en el cerebro para poder ser utilizadas y relacionadas en un futuro con nuevos acontecimientos o interacciones sociales, de tal forma que las imágenes permiten que el sujeto pueda representar lo que se encuentra en el exterior.

En este caso permite resaltar como los sujetos de esta institución van construyendo una identidad subjetiva de vulnerabilidad de su escuela, expuesta a las condiciones naturales y sociales y a las decisiones de las autoridades educativas que permiten la llegada de directivos con un perfil de espera de jubilación, de maestros que salieron por conflictos en otras escuelas, de maestros con condiciones precarias de salud y bajo el argumento de que la escuela es la que permite este tipo de maestros sin protestar y que son maestros flojos, entonces a ella se le envían, devaluando aún más la imagen de la escuela.

3. Alumnos desatendidos en su casa y con poco acompañamiento de padres.

Otra percepción que tienen los docentes que actualmente laboran en la institución, es sobre considerar que los alumnos son niños sin interés por aprender y desatendidos en su casa por sus padres, percepción que refuerza la imagen negativa de la escuela. Comentan los maestros que detectan en los niños poco interés por aprender, el maestro Felipe narra:

Maestro: Aquí el problema que veo es que no hay mucho interés por parte de los alumnos, porque platicando con ellos, me platican que no han comido que se van a la casa de su abuelita o del compadre, no hicieron la tarea, los libros están en casa, no traen el uniforme, aseados, bueno no digo que vengan diario bañados, pero te das cuenta como vienen ellos, cómo se expresan también, en la mañana ni se diga, vienen varios sin desayunar. (Leyva, Registro de campo, E5, 2019:51)

Al respecto la maestra Rosa hace el siguiente comentario: *“Hay niños que de casa vienen con un estilo de vida, aquí vienen a faltar el respeto a sus compañeros o hay*

niños que no saben cuál es el respeto, porque no lo tienen en casa, entonces todos esos factores a veces no te permiten avanzar” (Leyva, Registro de campo, E6, 2019: 72).

De acuerdo con los maestros, si al alumno se le deja alguna actividad para realizar en casa, éste no la resolverá, por tanto, prefieren hacer las actividades en el salón. La maestra Luz lo manifiesta así: *“Siempre y cuando la hagamos aquí, porque si lo hacen en casa, es difícil, y luego a veces les das el texto, la lectura y hay quienes, si lo estudian, pero hay quienes no lo hacen, y pues ya sabes que llegan y no lo leen bien, este les cuesta trabajo” (Leyva, Registro de campo, E1, 2019: 7).*

Otra problemática que se vive al interior del aula son los problemas que se suscitan entre compañeros, que incluso han llegado a los golpes, el maestro Felipe menciona de las continuas confrontaciones entre los alumnos y alumnas, *“probablemente de alguna situación que se generó fuera de casa, a alguno no les gustó lo que dijo la niña, y ahí empezaron toda la discusión, vino la prima, aquí tengo unos primos, entonces viene el primo y va, o sea aquí se va al golpe con el otro niño” (Leyva, Registro de campo, E5, 2019: 52).*

En lo anterior narrado se da cuenta de que las peleas se dan con alumnos de otro grado, por el simple hecho de querer defender a un familiar, situación que nuevamente les aplica a los alumnos una categoría negativa, de la cual el maestro se deslinda, al mencionar que son situaciones generadas fuera de la escuela que influyen dentro del salón; por ello, el maestro considera que debe hacerse más por sus alumnos *“porque no saben cómo reaccionar en cuanto a sus emociones, en cuanto a sus valores, falta este, como que orientarlos, re direccionarlos hacia dónde, para lo que tienen que hacer y lo que no” (Leyva, Registro de campo, E5, 2019: 52).* Otras actitudes de los alumnos a las cuales se ha enfrentado el maestro son las groserías, “soltarse de gas”, y según el maestro son cosas que han aprendido fuera de la escuela y son costumbres que ya tienen los alumnos.

Hasta aquí se mira que los maestros mantienen bajas expectativas de sus alumnos, como alumnos conflictivos y con malos hábitos, que además no saben manejar sus emociones; siguiendo a Rosenthal el maestro tiende a generar creencias de sus

alumnos que de alguna forma influyen en el desempeño de estos, y a la inversa el desempeño del docente afecta igualmente en el de sus alumnos. En este caso la imagen de los alumnos se muestra devaluada por parte de los docentes, al dar mayor énfasis a las debilidades que presentan los estudiantes más que en sus fortalezas, reconociendo así que el docente tiene bajas expectativas del alumno, lo que influye en el desempeño de su práctica educativa.

La percepción de los padres igualmente se cataloga de forma devaluada, ya que consideran que los padres tendrían que estar más al pendiente de las necesidades de sus hijos, apoyarlos y sobre todo tener altas expectativas de sus hijos. El maestro Felipe menciona lo siguiente:

Maestro: Yo me he dado cuenta de que los niños están solos, Axel, Matías y Guillermo, ellos están solos con la abuelita, entonces no trabajan con ella, el otro es Eliu, vino la abuelita y me dijo que ya no sabe qué hacer con el niño, el niño no tiene reglas, no tiene iniciativa por él, hace otras cosas, entonces en casa no sirve, la abuelita, no hay apoyo (Leyva, Registro de campo, E5, 2019: 54)

Otro caso, lo comparte la maestra Rosa: “(...) *platicué con la mamá y pues ya platicando con ella me enteré, que ella es una persona que trabaja, salen o viaja mucho y hay días que no llega a casa,*” (Leyva, Registro de campo, E6, 2019: 70) Como se observa la maestra considera que el alumno se encuentra desprotegido, ya que su mamá tiene la necesidad de trabajar y con ello dejarlo con alguien más, y que esto hace que el niño perciba que el horario de la escuela es muy amplio.

El maestro Felipe comenta: “*Los mandan sin desayunar, no es la primera vez, este que están así, ya son las 9 y les duele la cabeza, no quieren hacer nada, pero resulta que después de comer, están felices y contentos, y ya, no pasa nada, no le duele nada, entonces es que los mandan sin comer*”. (Leyva, Registro de campo, E2, 2019: 21)

Como lo plantea el maestro, él considera que al alumno lo mandan a la escuela, pero no con el fin de que estudie, sino por el hecho de que en la institución se le proporcionara de comer (en tanto es una escuela de Tiempo Completo), podría

decirse que el maestro percibe la existencia de una desatención de los padres de familia hacia sus hijos en cuanto a sus necesidades básicas y que además según el docente se repite constantemente.

Por otra parte se puede considerar que no solo en el aula los maestros se encuentran alumnos que se presentan sin desayunar, sino que también ellos han identificado alumnos que son enviados a la escuela teniendo algún malestar físico, como dolor en alguna parte de su cuerpo y que los padres no muestran preocupación alguna:

Maestro Felipe: Los padres envían a sus hijos aun sabiendo que tienen un malestar físico, hoy tuve dos enfermos, ahorita en la mañana, así los mandaron, desde honores así se sentían, les dolía la cabeza y al otro el estómago, entonces uno se durmió 20, 25 minutos se durmió y yo le pregunté que si ya sabía su mamá, me dijo que ya sabía su mamá, que así lo mandaron a la escuela, entonces por ejemplo, pues ellos dos no hicieron, porque, vienen mal o sea sin comer, no sé cómo vienen, ya le tuve que hablar, a la mamá pero no contesta, ya comieron me imagino que ya se las pasó. (Leyva, Registro de campo, E2, 2019: 20).

Aquí es pertinente mencionar el trabajo de investigación realizado por Rosenthal citado por Díaz, quien aborda el tema de las expectativas, y verificó respecto al profesor: *“que sus expectativas se pueden cumplir aunque no guarden, en principio, ninguna relación con la realidad”* (Díaz, 1983: 564).

Es decir que Rosenthal encontró que las expectativas del maestro pueden afectar la actuación intelectual del su alumno, porque la realidad subjetiva se convierte en una realidad objetiva, modificando la manera de actuar, se pone en juego las concepciones que el docente tiene de sus alumnos.

Por lo tanto, cuando las expectativas del maestro son altas, los niños tienden a responder de manera positiva, y viceversa, si estas expectativas son bajas, el resultado del alumno será bajo, esto se debe a la influencia que tienen las creencias de una persona para influir en el rendimiento de un sujeto, pero no solo el alumno es marcado por estas expectativa, sino que el mismo docente entra en el juego,

porque si el maestro considera que no se puede hacer mucho por el alumno, podría también no preocuparse y dejarlo de lado.

Y si se toma en cuenta lo descrito anteriormente por los maestros, se muestra que ellos ya se han creado una baja expectativa de sus alumnos, otorgándoles una imagen de descuido y falta de apoyo por parte de sus padres, esto de manera consciente o inconsciente, marcaría un efecto negativo en los alumnos, ya que el maestro al aplicar sus juicios, en donde no espera mucho de los niños, obtiene como resultado que los alumnos respondan de esa forma a las expectativas que tienen de él, en el que el sujeto muestra a la sociedad lo que se espera de él aunque en la realidad no sea acorde con su realidad.

Por otra parte, los maestros también han identificado que el contexto en el que se desarrolla el alumno, moldea su forma de ser, es decir, que en casa aprenden diversas situaciones que en el aula reproducen y si estas actitudes son negativas, influyen tanto, que el maestro no puede avanzar porque debe dar tiempo a resolver conflictos que se viven en sus casas.

Así mismo, se entiende que la falta de atención por parte de los padres hacia los alumnos, lleva a que los niños por las tardes se la pasen viendo programas de televisión, por tanto, los alumnos no realizan las actividades que se les pide hacer en casa. Desde la perspectiva de la maestra Luz, la intervención que tienen los padres de familia en el aprendizaje de sus hijos, es específicamente en la revisión de tareas, en preguntar al maestro que hizo o no hizo su hijo y revisan su libreta, de esta forma la maestra Luz se percata si los padres de familia están apoyando o no a su hijo, ella menciona: *“te das cuenta si revisaron o no revisaron la tarea, cuando te preguntan de manera constante que hizo o no hizo, cuando revisan libretas, de esa manera me doy cuenta quien es el alumno que si le ayudan o no le ayudan”* (Leyva, Registro de campo, E9, 2019: 111) de tal forma que el apoyo en casa se ve reflejado en el aula y refiere que en su actual grupo, la mayoría de alumnos cuentan con ese apoyo en casa, son dos o tres alumnos a los que tiene que estar sobre ellos para que trabajen.

Si tomamos como base el trabajo citado anteriormente del efecto Pigmalión de Rosenthal, se pone de manifiesto que la maestra esperaba poco de aquellos alumnos que no tienen apoyo por parte de sus padres y que esto a su vez influye de manera negativa en el desempeño del alumno. Así mismo se encuentra que si los maestros tienen una baja expectativa de los padres de familia, también impacta en la participación de los padres, ya que si se les señala negativamente, en este caso aplicándoles el juicio de padres que no apoyan, se corre el riesgo de que se haga realidad, de manera inconsciente los docentes se van a comportar de tal forma que induzcan a que los padres muestren las conductas que el mismo maestro espera.

En los eventos que se narran, se hace evidente este círculo de devaluación:

Maestro Felipe: se lleva todos los colores, ¿por qué?, porque en casa no le compran nada, pues la niña lo que encuentra se lo lleva, yo ya hablé con ella, ya hablé con su mamá, para que le compre sus cosas (Leyva, Registro de campo, E5, 2019: 51).

Maestra Rosa: el niño asistía a veces si a veces no y los otros tres niños igual, son niños que de momento están como, como muy protegidos por mamá (Leyva, Registro de campo, E6, 2019: 71).

Maestra Luz: Ellos se dedican más a ver programas de televisión, a ver a lo mejor películas que no son acordes a su edad, y no me refiero a una película pornográfica, sino, ven mucho películas de terror, de violencia, este programas igual que no, no, prefieren tenerlos entretenidos en la tele o en un videojuegos, a lo mejor que nos pongamos a leer con ellos 10, 15 minutos. (Leyva, Registro de campo, E1, 2019: 6).

Con los anteriores ejemplos, se puede notar constantemente la idea que se va consolidando en los maestros de devaluación sobre el contexto familiar de los alumnos, al etiquetar a los padres de familia como: poco interesados en sus hijos, ya que los mandan sin desayunar, con malestares físicos, no comprarles los útiles necesarios para trabar en la escuela, no darle importancia a la educación del preescolar.

Además, los maestros consideran que no cuentan con el apoyo de los padres de familia, construyendo una imagen de desprotección hacia los alumnos ya que mencionan que los padres no pueden estar con ellos y los dejan con algún familiar, o por el hecho de no dedicarles tiempo, todo esto enmarca que los padres no cubren las expectativas que el maestro tiene de ellos, pero al mismo tiempo recaen de la misma manera en los alumnos, debido a que se les atribuye una imagen de desprotección, lo cual da como resultado que el alumno muestre poco interés por aprender.

Esta imagen devaluada que se ha construido en los maestros respecto de los padres de familia y alumnos establece la participación de los sujetos, ya que los docentes muestran tener bajas expectativas de los padres y de los alumnos, lo que influye de manera negativa en ellos; las bajas expectativas marcan la pauta para influir de manera sobre los sujetos, en tanto, los docentes se crean la idea de estar haciendo lo que pueden con esos alumnos o de no poder hacer más por ellos.

Como conclusión de lo expuesto anteriormente, se muestra la construcción de una imagen vulnerable de la institución, ya que se puede notar que en la memoria de los maestros prevalece una valoración negativa de la escuela, surgiendo desde su fundación, es decir que la historia de la institución esta edificada con rasgos de desprotección y abandono, al manifestar que se encuentra en un una zona rural, lo que la lleva a mostrarse como un espacio desprotegido, carente de recursos, razón por la cual, los maestros sostienen la creencia de que es un lugar al que nadie voltea a ver.

Esta identidad que se ha ido formando de la escuela, va adquiriendo en cada etapa de su pasado, diversos acontecimientos como el hecho de pasar un canal de aguas negras a mitad de la institución, provocando que se vea afectada la comunidad escolar, por el mal olor que se desprende, aunado a las dos inundaciones que ha vivido a causa del desborde de dicho canal por las fuertes lluvias y por los robos de que ha sido objeto.

Así mismo, esas ideas construidas en los docentes sobre la escuela, van dando la pauta a que se le vaya atribuyendo un estatus social deteriorado, desacreditándola, afectando de manera negativa el estar en ese espacio como docentes.

De la misma forma, se puede destacar que en la memoria del colectivo también se presentan prejuicios respecto a la autoridad inmediata, que sería el director de la institución, ya que se cuenta con una desvaloración de esta figura, por el hecho de no sentirse protegidos o apoyados por ellos, por la llegada de directores que solo permanecen un ciclo escolar y los abandonan, o directivos que los maestros catalogan como flojos y conflictivos, o bien el verse abandonados “sin director” por tiempos muy prolongados, lo cual los hace sentir desprotegidos.

Aunado a lo anterior, se ha construido una idea de la familia que muestra poco interés por sus hijos y de alumnos desinteresados por aprender, adjudicando esta falta de interés a los padres.

Como se puede ver, los maestros han construido una idea de vulnerabilidad de la escuela, directivos, padres de familia, y alumnos, asumiéndose como desprotegidos, lo cual influye en el desempeño de los docentes, al tener bajas expectativas de todos; lo anterior sin duda repercute en el desempeño docente, en tanto visualiza que con esos niños su proceso de enseñanza sería un fracaso. Estas bajas expectativas que muestran los maestros de sus alumnos y padres de familia, se vinculan con efecto Pigmalión o profecía autocumplida de Rosenthal, que afirma el hecho de que las creencias que tienen los maestros acerca de las capacidades de sus alumnos originan las conductas que el mismo maestro espera.

Es decir, que las expectativas que tienen los maestros de sus alumnos y padres, en este caso negativas, modifican de manera efectiva y sutil la forma en que se comportan sus alumnos y padres, impactando en su desempeño académico y haciendo realidad la “auto profecía” de los maestros.

CAPÍTULO II

CONFLICTO EN LA COMUNICACIÓN ENTRE DOCENTES Y DIRECTORA

La comunicación entre el directivo y los docentes de una institución es un factor importante para el buen funcionamiento de la escuela, ya que en todo momento se genera una relación entre los sujetos al tomar decisiones, resolver conflictos, entrega y análisis de información que permita el logro de las metas que se plantean en común. Es por ello que se requiere mantener una comunicación positiva, que motive y facilite la interacción entre todos, con una participación y compromiso para dialogar y tomar acuerdos que sumen a la mejora educativa.

El presente capítulo se desarrolla en dos apartados, el primero de ellos titulado “Liderazgo centrado en lo administrativo y su efecto en la comunicación”, que aborda la dinámica de relación entre los sujetos, marcando un énfasis en la exigencia administrativa, convirtiéndose en burocratismo por la forma en que es interpretada esta situación por parte del colectivo docente, lo cual de alguna forma debilita las interacciones que se viven al interior de la escuela ya que se detecta cierta tensión en la forma de comunicación entre la directora y los docentes, si bien, se reconoce teóricamente la importancia de la función del director como generador de un ambiente adecuado para el desempeño de los maestros, que a su vez se vea reflejado en el aprendizaje de los alumnos, en esta institución no se percibe así, lo que se manifiesta es una comunicación fracturada que lleva al aislamiento y pérdida del trabajo colaborativo.

El segundo apartado que lleva por nombre “Decisiones que afectan el sentido de colaboración”, pone de manifiesto aquellas decisiones que se toman al interior de la escuela que de alguna forma no siempre favorecen la calidad educativa, acuerdos que no se llegan a realizar, en donde se observa un marcado individualismo, dirigido por decisiones tomadas de manera unidireccional por parte de la directora

asumiendo su jerarquía como principal sujeto que toma las decisiones, las cuales no pueden ser cuestionadas por los docentes, llevando una relación tensa entre los sujetos que refleja en ellos el sentimiento de abandono y aislamiento profesional, detonando en la percepción de una imagen deteriorada entre los sujetos, quienes consideran que se requiere un mayor compromiso por parte de todos los involucrados.

1. Liderazgo centrado en lo administrativo y su efecto en la comunicación

La escuela mantiene un estilo de comunicación vertical, centrado principalmente en la demanda de documentación e información de tipo administrativo por parte de la directora, quien a su vez deberá enviar a la supervisión escolar. La directora expresa la necesidad de que su personal cumpla con la entrega oportuna de datos, cuando éstos no son entregados en el tiempo establecido le genera incomodidad pues implica incumplir en la instancia superior educativa. Situación que a su vez genera conflictos en los docentes quienes ven en dicha solicitud inconformidad por la premura del tiempo y sin la información suficiente.

Directora: Yo siempre trato, trato de precisamente para prever esas partes, si yo tengo que entregar algo el día lunes yo les digo el día viernes o día sábado, o sea dejo un lapso de tiempo y ya por ejemplo me ha sucedido muchas veces que alguien de manera personal me dice sabe que maestra yo no puedo, ha no te preocupes entrégamelo tal día. (...) Independientemente de que soy directora y que tengo una función que cumplir, soy ser humano y debe de haber humanidad entre nosotros y debemos de entender la contraparte, o sea, si tú me explicas porque no me entregaste, o sea, yo no tengo ningún problema, mientras tú me entregues, si, para mí mi objetivo es que me entreguen lo que yo estoy pidiendo o que hagan lo que se tenga que realizar en ese momento, pero que sea realizado y no importa el tiempo, siempre y cuando estemos en tiempos también no (Leyva, Registro de campo, E11, 2021:133)

Es evidente que la exigencia de la directora es centralmente administrativa, situación que caracteriza al sistema educativo en una tendencia creciente burocrática, donde es necesario reconocer la necesidad de contar con datos estadísticos y con una serie de información proveniente del trabajo cotidiano en los

grupos, que permitan en las distintas áreas de la Secretaría el llevar a cabo un trabajo de organización y administración, de modo que no sería posible saber cuántos libros imprimir o bien solicitar a la federación si la estructura en el estado y en las zonas escolares no contaran con información de cuántos alumnos y en que grados se encuentran por cada una de sus escuelas y de las zonas escolar, misma situación pasa con las calificaciones, los maestros deben reportan periódicamente los resultados de las evaluaciones educativas que permitan a la estructura hacer llegar cierta oferta educativa a los maestros o ciertos materiales orientados a fortalecer áreas de aprendizaje específicas según las prioridades que se detecten.

Igualmente, en el marco del funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares, que en teoría promueven la autonomía de los colectivos docentes y la toma de decisiones consensuada, se pide mostrar cierta información que se deriva del trabajo de los docentes dentro del aula, por ejemplo, resultados de diagnóstico, SisAT, tipo de comunicación que mantienen los alumnos, asistencia, calificaciones en cada asignatura, planeación docente, etc. Además, se debe hacer la elaboración de nuevos documentos como el Plan Escolar de Mejora Continua (PEMC) y una serie de instrumentos para monitorear el avance y logro de las acciones propuestas e implementadas en cada grupo, así como el seguimiento a alumnos focalizados; para todo lo anterior, se requiere que los maestros elaboren cuadros de concentración de calificaciones, gráficas de desempeño, registros de asistencia, registros de tipo de comunicación, fichas de desempeño por alumno y grupo, etc. Documentos que no deberían ser tomados como carga administrativa sino como insumos necesarios para que el colectivo pueda tomar decisiones informadas.

De modo que difícilmente se puede pensar en el Sistema Educativo a nivel Nacional, Estatal, Local o escolar, sin la exigencia administrativa que permita saber cuántos, en dónde, qué tipo de apoyo se requiere, etc. Sin embargo, cuando la exigencia genera incomodidad en los maestros ya sea por la premura de tiempo o por la forma en que se solicita la información, el colectivo como tal vive tal exigencia como un burocratismo que lejos de fortalecer a la escuela la debilita.

Maestra: dice la maestra, se hace así porque se hace y ya lo dije, porque siempre nos ha dicho: yo soy la directora, (...) yo soy la directora y yo entro y salgo a la hora que pueda yo, si quiero vengo a trabajar y si no, no vengo a trabajar, así nos lo ha dicho, (...) (Leyva, Registro de campo, E8, 2019: 103)

Maestra Mariana: “Si no hay un liderazgo de la directora, una escuela jamás va a subir, el lugar de subir va hacia abajo y lo hemos visto, porque la escuela por eso ha tenido muchos problemas con papás, ..., por lo mismo que ella no ha sabido, ella llega y ordena, no pide un favor”. (Leyva, Registro de campo, E8, 2019: 104)

Maestra Rosa: (...), aquí la responsabilidad cae en ti maestro, entonces cuando te piden en dirección el resultado o el producto o el trabajo, te lo piden, pero realmente, tú resuélvelo, yo nada más lo quiero, (...) no baja después todo ese apoyo, ese compromiso, entonces al final de cuentas, tu maestro lo tienes en tu documento plasmado, en tu ruta, pues hazlo (Leyva, campo, E6, 2019: 76)

En la tensión que se genera entre el pedir por parte de la directora y el hacer por parte del docente, se desencadena un burocratismo que afecta la vida de la escuela, al pedir documentos y elaborar información que no tendrá más función que mostrar que se está cumpliendo, pero sin la intención de utilizar la información ya sea para gestionar el buen funcionamiento de la escuela o internamente para tomar decisiones informadas que abran de asumirse con compromiso por parte de todos los involucrados, entonces se pierde la relevancia de los datos y se cae peligrosamente en un burocratismo que es asumido como una tarea que desgasta y quita tiempo para otras situaciones.

En la actualidad, se reconoce que los directores tienen un papel importante dentro de las instituciones⁷, ellos tienen asignado un rol que más que administrador está centrado en comunicar, motivar, impulsar, acompañar, organizar a la comunidad escolar que encabeza de manera informada y comprometida. Plantea el documento

⁷ En el documento “Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar 2022 – 2023”, se establece el perfil que responde a una visión de la función directiva, donde se indican los rasgos característicos que se espera cubran los directivos. “*El perfil establece los conocimientos, habilidades y actitudes que los directivos escolares deben poseer para dirigir a las escuelas con el propósito de que éstas cumplan su misión: el aprendizaje de niñas, niños y adolescentes que asisten a ellas*”. SEP. Perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y de supervisión en Educación Básica. Ciclo escolar 2017-2018. México, p. 13.

“Perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y de supervisión en Educación Básica” lo siguiente:

“tenga claridad acerca de los propósitos educativos, el currículo y la manera en que se pueden alcanzar en su contexto y condiciones particulares, además de distinguirse por su saber, experiencia, compromiso, liderazgo y buen trato... que motiva a la comunidad escolar en torno a la labor educativa... sabe que para lograr los propósitos educativos en la escuela, es necesario que exista una comunicación respetuosa, honesta y asertiva con la comunidad educativa, de modo que se construyan objetivos comunes y las familias comprendan de qué manera pueden colaborar con la tarea educativa. Asimismo, sabe que en el plantel se pueden presentar situaciones imprevistas o problemáticas que es capaz de gestionar de manera pertinente y oportuna... organiza a la escuela y crea condiciones para que proporcione un servicio educativo de excelencia de manera regular y conforme a la normativa vigente” (SEP, 2017: 45).

Desde la normatividad, se ha insistido en que el Director supere la postura meramente administrativa, si bien no deja de serlo, ahora en lo que se enfatiza es que realmente su función impacte en el desempeño de los docente y en la vida escolar en su conjunto, en la medida en que sea un agente que conoce, que se involucra en los procesos, que motive a compromisos para la mejora sostenida, que asuma riesgos y los enfrente con su colectivo; de modo que la sola recepción de documentos difícilmente pueda lograr cambios positivos y si genera el disgusto en quienes tienen que elaborar los documentos, tornándose un ambiente apático y hostil.

En esta sintonía cabe resaltar la relevancia del director al interior de cualquier institución, Claudia Romero plantea:

“el efecto director” es un efecto indirecto. No es el que enseña en las aulas sino el que influye fuertemente a generar las condiciones para que se trabaje bien en ellas, creando un ambiente propicio para el aprendizaje. (...) El clima escolar es la variable que más influye en el rendimiento de los estudiantes de América Latina. La generación de un ambiente de respeto, acogedor y positivo es una de las claves para promover el aprendizaje entre los estudiantes, (...) “el factor director” está presente en las buenas escuelas, las que promueven buenos niveles de aprendizaje, como en las que promueven la inclusión escolar. El “factor director” es entonces crucial tanto para la calidad como para la equidad educativa. (SEP, 2017: 70 y 71)

De modo, que el papel del Director es importante para el clima de la escuela pero también para que cada docente y alumno encuentre un ambiente de aprendizaje, de armonía y de respeto; el “factor director” que plantea Romero destaca que una escuela es el reflejo de su director, la situación que vive en particular la escuela observada, muestra un director que no se quiere involucrar con su colectivo, que tiende a aislarse, a no escuchar y a no cohesionar.

Entonces, siguiendo a Stephen Ball (1989), se ubica el liderazgo de la directora de la escuela en cuestión como administrativo. Respecto al interpersonal se menciona que *“apelan principalmente a las relaciones personales y al contacto cara a cara para desempeñar su rol”*, en contraste a este tipo de liderazgo se encuentra el administrativo, el cual *“recurre más a los comités, los memorándums y los procedimientos formales”*, por su parte los antagonistas *“tienden a disfrutar de la discusión y el enfrentamiento para mantener el control, mientras que los autoritarios evitan y sofocan las discusiones para favorecer el mando”*.

Cuando se miran este tipo de dinámicas en las escuelas, se advierte el importante papel que tiene el director para impulsar y transformar la escuela, se puede resaltar que es él quien tiene por su posición, el poder de dinamizar procesos, provocar reflexiones, impulsar cambios, encauzar al colectivo hacia una dirección, y crear ambientes agradables y de aprendizaje para todos.

Otra fuente de conflicto en la comunicación que genera el rol de administrador que asume la directora, es la falta de información oportuna, entendiéndose por ello, la posibilidad de contar con explicaciones necesarias y suficientes para entender cómo se realizará alguna actividad, por qué y para qué; hay una demanda de parte del colectivo de contar con información suficiente que les permita organizarse con su grupo y entender el sentido de las tareas que les solicitan.

Maestro Erick: si es una actividad compleja es algo que tienes que realizar con tiempo, pero cómo se le olvida quiere hacer todo en el momento temprano o un día antes, y pues cómo. (Leyva, Registro de campo, E7, 2019: 90)

Maestro: La directora en cuestión del trabajo, no nos dice de las indicaciones bien, nos dice una cosa y nos sale con otra, éste no nos dan información en tiempo y forma, a la mera hora nos sale con esto y resulta que no lo traemos o así, en situaciones que pues a veces dices, oye hubieras avisado no sé por lo menos, en las reuniones que tienen de director ellos ya tienen sus acuerdos, y nosotros nos enteramos un día antes que necesitaba esto y el otro, necesito para mañana su cuadro así y así, y esto y esto, a las 5 de la tarde, 6 y pues tú ya tienes tus actividades, también tienes tus cosas. (Leyva, Registro de campo, E5, 2019: 60)

Maestro Felipe: Inconformidades de todos los maestros, que, pues la maestra no nos dice, a tiempo la información, no nos da en tiempo y forma la información, entonces pues imagínate, que es para mañana esto, que es para, entonces pues no, que tienen que entregar esto del SisAT, entonces, que ya lo mandas al correo, y nos lo manda en la noche y es para mañana, o sea no, y ya tenía tiempo que lo habían explicado y no, no nos dice bien las cosas. (...) No nos da al 100 la información y no nos dice al 100 las cosas, nosotros nos enteramos ya cuando está aquí el doctor, cuando van a venir los del traje o “x” cosa y nada más llega ella, hay se me pasó decirles que ahorita, no pues ahorita necesitamos que vengan a dirección y nos acaba de avisar ahorita en cinco minutos, y tenemos cosas que hacer aquí, pues es que se me pasó decirles, y tenemos que ir, y es que se me pasó con tanto trabajo y cosas así, (Leyva, Registro de campo, E5, 2019: 58 y 63)

Maestra Mariana: Dentro de las actividades que se desarrollen, ya sea socioculturales, pues casi por lo regular la organizamos nosotros como maestros, porque ella dice, cuando ella nos dice mañana traer, es porque casi se llega la fecha (Leyva, Registro de campo, E8, 2019: 104)

La queja reiterada de los docentes es que no reciben la información clara y oportuna para la elaboración de algún documento, situación que los coloca en una condición de confusión, en parte por no entender bien el requerimiento y en parte porque consideran que el tiempo para elaborar lo que se solicita es muy apresurado. Cabe entonces cuestionar el sentido de los documentos y si estos sirven sólo para “cumplir con la instancia superior” o para contar con información que permita reorientar los procesos de vida de la escuela.

Así, al establecerse una dinámica de pedir y hacer documentos, se genera un malestar en el colectivo docente quienes tienden a cuestionar el papel de la directora.

Maestra Mariana: tomando en cuenta a todos, o sea que no nos imponga, sino tomar también la participación de uno, porque cuando te imponen un trabajo, no lo desarrollas al cien, porque como que dices, esto no me gusta, yo pienso que un trabajo con la participación y tomando en cuenta la opinión de cada uno se desarrolla hasta con gusto (Leyva, Registro de campo, E8, 2019: 105).

Maestra Luz: Me gustaría que la directora tuviera una mejor disponibilidad (...) de querer trabajar y de no a veces ser (...) indiferente (Leyva, Registro de campo, E9, 2019: 115)

De igual forma, la directora vive su experiencia con cierto desagrado al pensar que desde que ella llega a la escuela no fue aceptada.

Directora: Yo en un principio yo veía que como que yo estaba llegando a un lugar, usurpando un lugar, porqué, porque muchas veces dijeron en algunos comentarios, es que nosotros hasta sin director funcionábamos, y yo decía bueno, si funcionaban sin director, porque hubo tantos problemas, o sea una cosa es lo que se dice y otra cosa lo que pasa. (Leyva, Registro de campo, E9, 2021: 145)

Entonces, se construye de manera cotidiana una comunicación que se va fracturando entre la directora y el colectivo docente, y en donde la directora va conformando una opinión de los docentes y los docentes una opinión sobre ella, pero curiosamente son opiniones que se manejan al nivel de “rumor”, por lo que es difícil que esto que se piensa uno del otro, se exprese en el espacio público, lo cual es una consecuencia de la comunicación insatisfactoria. Siguiendo la publicación de UNESCO, se puede destacar como la comunicación burocrática por su rigidez basada en mensajes oficiales a dado pie al surgimiento del “rumor”, dada la necesidad de los docentes de estar informados ya sea porque se encuentran desactualizados o excluidos de la comunicación. *“El rumor aparece así como una forma de compensar esas comunicaciones insatisfactorias... El rumor sólo constituye un síntoma de problemas comunicacionales más o menos graves”* (IIPE – UNESCO Buenos Aires, 2000: 8).

En este sentido, la comunicación de forma unidireccional y vertical no es la más deseable dentro de una institución porque marca el aislamiento entre el equipo

docente, lo que conlleva a un trabajo que pierde el sentido de compartir una meta en común, que sería en este caso el mejorar el aprendizaje de los alumnos. El saber y conocer lo que sucede dentro de la institución y ser partícipes de la construcción colectiva de un proyecto escolar de mejora con una visión compartida, permite el mejoramiento de la calidad educativa.

Este conflicto en la comunicación que vive la escuela, no es prioritario de esta escuela, por supuesto se ha ido gestando y desarrollando a lo largo de décadas, de modo que al tiempo que la educación se masificó fue necesario implementar mecanismos de comunicación basados primordialmente en la notificación *“La administración escolar implementó una forma de comunicación formal basada en el documento, en la circular oficial, en la notificación jurídica de una norma”* (IIPE – UNESCO Buenos Aires, 2000: 5). Esta forma de comunicación exigía que se documentara todo creando una cultura burocrática, el objetivo de las comunicaciones era dar indicaciones claras y precisas a los docentes, a éstos les correspondía cumplir con las indicaciones, un estilo comunicativo que se puede calificar como vertical, jerárquico, unidireccional, en donde se da por sentado que el receptor entiende lo que se le pide y al que sólo le toca ejecutar el mandato.

Y aunque desde la academia se dice que *“Es necesario superar la vieja idea de que la autoridad sólo comunica normativas (reglamentos, circulares, prohibiciones) a todos los subordinados y que desde la base sólo se comunican hacia la jerarquía datos sobre el estado del sistema”* (IIPE – UNESCO Buenos Aires, 2000: 13), la realidad es que en muchas escuelas es desde la propia estructura que se promueve el estilo unidireccional y discrecional colocándose lejos de la aspiración colaborativa en la que lejos de recibir y acatar indicaciones se requiere construir acuerdos y compromisos en torno a un proyecto compartido.

2. Decisiones que desde la percepción de los docentes afectan el sentido de colaboración

Las decisiones son parte de la vida cotidiana de cualquier institución y las escuelas no son la excepción, éstas se ven permanentemente sometidas a la toma de decisiones, si bien hay un margen de acciones que se respaldan en acuerdos y normas ya establecidas, hay otras que responden más a dinámicas internas y a la necesidad resolutoria de eventos que surgen en lo cotidiano; la situación se torna más delicada cuando las decisiones afectan las interacciones de los sujetos y los sentimientos de “estar” en un espacio compartido.

La escuela que se observó, se ve afectada por una serie de decisiones que tanto la directora como el colectivo docente toman a diario, decisiones que no siempre buscan el bienestar común o la mejora de los alumnos, de modo que la escuela se caracteriza por tener una directora que decide ser autoritaria y por docentes que deciden no acatar los acuerdos, generándose en ellos un sentimiento de abandono y aislamiento profesional, y lógicamente trastoca la colaboración que demanda el funcionamiento de una escuela.

Una decisión nos describe. Define nuestros intereses, nuestra personalidad, nuestro modo de relacionarnos con la realidad y con los otros... Además, lo que nos da valor como directivos no es sólo la decisión que tomamos sino qué hacemos con sus resultados. Nuestra capacidad de autocrítica, de aprendizaje y de creatividad. Una capacidad que compartimos con los errores de los otros y que nos aplicamos a nosotros mismos.” (SEP, 2018: 2).

Frente a la fisura comunicativa que se describe en el apartado anterior, directora y docente toman decisiones que afectan el trabajo colaborativo; una de ellas es la decisión de la directora de instaurar una lógica jerárquica vertical en la que tensa la necesaria colaboración que requiere la vida de una escuela, de modo que entre imposiciones, acuerdos que no se cumplen y un sentimiento mutuo de abandono, la vida al interior de la escuela se va tornando cada vez más individualista, egocéntrica e insatisfactoria para la comunidad educativa.

2.1 Postura autoritaria de la directora

La directora asume su jerarquía como poder de mando, como la única que puede decir si las cosas están bien o no y la única que puede “ordenar”:

Directora: “yo ya doy las indicaciones tal como yo quiero las cosas, y de ahí pues pasó las indicaciones con Verito pero teniendo bien claro que por ejemplo, Verito tiene sus obligaciones, tiene sus responsabilidades y obligaciones que hacer, pero en determinado momento hasta puede hacer algo extra que no le corresponda, siempre y cuando yo como su autoridad inmediata se las mandé a hacer, (Leyva, Registro de campo, E11, 2021:135)

Directora: en determinado momento quien tiene que juzgar soy yo, si me estoy dando cuenta que están bien o mal y en su momento tendré que hablar con quien tenga yo que hablar, pero no porque tú me estés diciendo u otro docente, porque muchas veces cualquier persona cree que está haciendo lo correcto y al final de cuentas resulta que no (...) (Leyva, Registro de campo, E11, 2021:132)

Esta postura de asumirse como la única que puede tomar decisiones para valorar o para que alguien haga algo, es cuestionada por su personal docente, así la Maestra Mariana comenta: “(...) *ella tiene la forma de decir, soy la directora y yo sé lo que se hace*” (Leyva, Registro de campo, E8, 2019: 103)

Los motivos por los cuales la Directora asume una postura de única en el mando, puede ser detonada por muchos motivos, es probable que asuma que esa es la vía más sólida para imponer su autoridad, otra posibilidad se puede dar en la negativa de la Directora para involucrarse en los procesos e integrar a su equipo docente en la toma de decisiones, la frase “*Yo soy la Directora y yo sé lo que se hace*” trae implícito, además de ratificar su puesto de mando, el asumir que ella es la que tiene el conocimiento, lo cual traza una línea divisoria entre la dirección y la base, entre quien decide y quien debe ejecutar, entre la que sabe y los que no saben; por lo tanto, lejos de ayudar a que la escuela se construya colaborativamente se promueven actividades divisorias, en donde sólo se cumplen con actividades sin reconocer el sentido que tiene para la institución.

Se podría decir, que la postura autoritaria de la Directora afecta el sentimiento de “estar” en la institución, no sólo en la propia Directora sino también en el resto del colectivo docente, la personalidad impetuosa que caracteriza a la directora de esta institución está definida como en la *“que deciden a ciegas, por impulsos. Optan en cada momento por lo primero que ven. Son incapaces de ver otras alternativas y reflexionar sobre las mismas”* (SEP, 2018: 4), denotándose en falta de habilidad para negociar, como la ocasión en la que se le pidió poder hacer la descarga administrativa desde casa, como en la escuela aún no se cuenta con los exámenes, los maestros pidieron el día para en casa hacer las valoraciones de lo que se contaba como: tareas, participación, desempeño, autoevaluación, coevaluación, es decir iniciar la captura de esos aspectos para posteriormente solo agregar promedio del examen y la directora contesto tajante que no se podía, que a ella no le han dicho en realidad como se debe abordar la descarga administrativa, que su hermana que trabaja en México ese día sube calificaciones a plataforma, y un tanto molesta dijo que si les daba el día entonces ellos deberían subir las calificaciones a la plataforma y no la secretaria de la escuela, y que además ese día en la escuela se abordaría el tema las estrategias que están abordando en las aulas sobre lectura y afirmo que no sería más de dos horas, entonces una maestra pidió hacer el trabajo en línea, situación que también fue negada tajantemente.

Hay aquí una toma de decisión que afecta la dinámica organizativa y el sentimiento de colaboración, analizando la situación ni la directora tiene la razón, ni la maestra que hace la petición la tiene, la descarga administrativa se contempla en el calendario escolar como un día que es designado para requisitar y completar la información administrativa que se requiere como escuela para conocer el balance de lo logrado en el trimestre, es un día en el que los alumnos no asisten a clases para así el maestro no tenga la necesidad de atender cuestiones docentes y dedicar el tiempo para cubrir todos los requerimientos administrativos como promedios en la calificación, niveles de comunicación y asistencia, expedientes de los estudiantes; posterior a este ejercicio individual, el director en un trabajo colectivo tendría que integrar la información para delinear el perfil de avance de la escuela; este insumo es necesario para ser discutido en la actividad siguiente conocida como CTE en el

que el colectivo con información proveniente de cada grupo, de cada asignatura, de cada contenido, de la asistencia y la comunicación que haya mantenido la escuela, puedan tomar decisiones informadas para pensar estrategias y acciones para enfrentar los nuevos desafíos que como maestros y escuela tienen.

De modo, que ni la Directora tiene razón en pretender instaurar una lógica que se da en otro espacio, como tampoco la maestra puede pretender realizar la actividad en línea cuando se trata de un día laborable en condiciones de presencialidad; se da una relación tensa entre querer imponer sin informarse de lo que realmente se requiere cubrir en dicho día y asumir una orden en la que no se está de acuerdo.

Es importante reconocer que el proceso de toma de decisiones pasa por diferentes etapas:

Quando se pasa a la etapa de la decisión, hay que esperarse ciertas resistencias. Estas ponen a prueba nuestra capacidad de negociación y la tolerancia a la oposición.

Debemos ser capaces de imponernos en un contexto de intercambio de opiniones; pero imponerse no es obligatoriamente comportarse de una manera autoritaria. Es saber explicarse y saber argumentar la decisión.

Hay que procurar, a veces, que las cosas se impongan suavemente y es mejor que las estructuras y los procesos evolucionen que cortar por lo sano o provocar estragos. Esto permite distribuir los proyectos y las funciones, y hacer evolucionar las relaciones y las luchas de poder. (SEP, 2018: 5).

En este sentido, la toma de decisiones lejos de verse como una imposición se debe negociar, convencer o persuadir, para evitar afectaciones en las interacciones, tratando que cada decisión que se toma sea informada y que responda a resolver alguna problemática.

El proceso de toma de decisiones es imprescindible en la vida y el desempeño de un directivo de la educación, es muy importante un uso eficiente de la información a través de un sistema de gestión, que refleje integralmente el nivel en que se encuentra la organización educativa en el cumplimiento de sus objetivos, mediante un proceso de toma de decisiones ágiles, objetivas, disminuyendo el riesgo y la incertidumbre (...) La toma de decisiones transforma la información en conocimiento, donde la información y el conocimiento tienen

un rol vital para la gestión organizacional educativa. (Barzaga, Velez, Nevárez y Arrollo, 2019: 127)

Al contrario, cuando se toman decisiones se pone en juego la información con la que cuenta la persona y su propia personalidad; el estar bien informado o no estar correctamente informado junto con su experiencia, lleva a tomar decisiones que pueden ser acertadas o lo contrario, no ayudan a resolver la problemática en cuestión.

Se reconocen tres elementos en una decisión: información, riesgo y personalidad, “*A mayor información, menor riesgo. De ahí que una buena decisión sea en gran medida 90% de información y 10% de inspiración*” (SEP, 2018: 3), se entiende que a mayor información más acertada será la decisión tomada, por ello se debe tener la capacidad recabar información, por otra parte, quien toma una decisión entiende que corre el riesgo de no tomar la mejor decisión y por lo tanto debe ser capaz de afrontar las consecuencias de sus resultados, finalmente la personalidad del decisor es importante ya que su decisión será determinada por su forma de ser, conocimiento y experiencia vivida

Lamentablemente cuando en la toma de decisiones lo que prevalece es el beneficio personal, pero no la decisión inteligente, informada y más adecuada para responder a la resolución de un conflicto o de una tarea de la institución, lo que se deja entrever son más caprichos que conciencia profesional de la autonomía de las escuelas.

2.2 Acuerdos que no se cumplen en el marco de la autonomía del CTE

Sumado a la estructura marcadamente jerárquica, se encuentran los acuerdos que no se cumplen y donde ni directora ni docentes asumen el compromiso de cumplir los acuerdos tomados en el CTE, así por ejemplo ante la falta de contar con un estacionamiento suficiente para dar cabida a todos los autos del personal, los docentes tienden a invadir el espacio de la cancha en donde se realiza educación física, en sesión de CTE se asumió el acuerdo de dejar la cancha libre para que la maestra de Educación Física y los alumnos puedan realizar la clase. Sin embargo,

pese al acuerdo, los maestros llegan y se estacionan en la cancha, ante lo cual se genera la molestia de la maestra, que cada vez que tiene clase debe ir en busca de los maestros y pedirles que muevan su unidad.

Otro ejemplo de lo anterior, se encontró cuando regresaron a clases presenciales después de la pandemia, en este periodo se estableció como horario de atención a los alumnos de 9:00 a 11:00 am, como medida preventiva ante el contagio y esto a su vez llevó a la escuela a acordar que los maestros debían llegar a la institución a las 8:30 am, horario que no todos los docentes respetaron.

También se identificó otro acuerdo que no se llevó a cabo, fue la implementación de la estrategia de la mañanita literaria que se propuso en un CTE, en donde los maestros se habían comprometido a realizar actividades de lectura con los alumnos para fomentar el hábito de la lectura, pero que nunca llevaron a cabo porque se les olvidó realizarla, el análisis de esta situación por parte de los docentes fue que al no poner una fecha específica y no contar con un cronograma de las actividades que se planean en el CTE, es muy fácil olvidar las actividades que se proponen a realizar.

Aunado a lo anterior, hay otro evento que para los maestros es un acuerdo no cumplido, cuando al estar el colectivo escolar festejando el fin de año y entregarse el presente que llevaban para cada uno, la secretaria e intendente de la escuela no obsequiaron nada, situación que vieron extraña porque consideraban que el acuerdo que establecieron días antes era que todos llevaran regalo para cada uno, y al comentarle a la directora ella indicó que solo era quien quisiera.

Al parecer, se ha instaurado en la escuela la lógica de cumplir con ciertas actividades como es el caso de dedicar un día a la realización del CTE pero sin comprometerse con los acuerdos tomados en dicho espacio, un producto del CTE es la elaboración del Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC), documento que refleja la autonomía para tomar decisiones tendientes a mejorar los procesos de convivencia, pedagógicos, de organización e incluso de gestión escolar.

El PEMC es el documento orientador del CTE, mediante el cual pretende que el colectivo se:

permita orientar, planear y materializar procesos de mejora en los planteles escolares, en el que establezcan las prioridades, metas y acciones que llevarán a cabo para lograrlo (...) por lo que esta propuesta de orientaciones, deberá ser enriquecida con las aportaciones y sugerencias de todos los miembros de la comunidad escolar (...) tiene el compromiso de revisar de manera periódica los avances, evaluar el cumplimiento de acuerdos y metas, realizar ajustes en función de los retos que enfrenta y retroalimentar la toma de decisiones que favorezcan el logro de la mejora escolar. (SEP, 2019: 5 y 6).

En este sentido, el Consejo Técnico Escolar que desde la normatividad es el espacio idóneo para que el colectivo escolar haga valer su autonomía y la mejora de los aprendizajes en los alumnos, generando como producto los acuerdos para que la escuela provea mejores ambientes de aprendizaje; por tanto, el uso responsable de la cancha, como las video conferencias, son dos acuerdos relevantes para apoyar el aprendizaje de los alumnos, y frente a ellos, en ambas partes tanto docentes como directivos es destacable la falta de compromiso para asumir y dar seguimiento a los acuerdos, entonces se puede apreciar que los docentes cumplen con tareas pero sin asumirse en el marco de un proyecto de mejora, al que piensan más como un documento administrativo que como un documento producto de la reflexión y compromiso de los docentes para apoyar a sus alumnos.

Sin duda, es necesario el cumplimiento de los acuerdos que se establecen en el PEMC, aquí radica la importancia del compromiso y participación activa de los docentes y directivo en la elaboración del mismo, ya que al realizar un diseño real, acorde a sus necesidades, establecida por los mismos maestros se espera que se pongan en marcha para así lograr las metas establecidas y con ello la mejora educativa, de modo que el PEMC logre verdaderamente ser *“un instrumento para la acción y no debe convertirse en un documento formalista o, simplemente en una serie de buenas intenciones, deseos y aspiraciones”* (SEP, 2019: 7), por supuesto, lograr que el PEMC sea un eje orientador de la acción requiere compromiso de los participantes y un fuerte trabajo colaborativo, pero cuando éste se convierte en un

documento que se integra como mero requerimiento formal pierde el colectivo la oportunidad de tomar las riendas del cambio, de dirigir el crecimiento de la institución y de los sujetos que la integran; cayendo en una simulación.⁸

2.3 Sentimiento de abandono y aislamiento profesional

Contrario a lo que se proclama en torno a las bondades del trabajo colaborativo planteado desde las últimas reformas educativas, llama la atención que pese a que se toman acuerdos en el marco del CTE y no se cumplen, al mismo tiempo hay la queja de los docentes de no ser tomados en cuenta y en el que se les impone realizar ciertas actividades sociales y culturales con las cuales no están de acuerdo y además muchas veces lo hacen solos sin la presencia y apoyo de la directora.

Maestra Mariana: “nunca nos toma en cuenta, el cómo llevar a cabo las actividades, siempre dice se hace así y nos cambia toda la forma, hasta en horarios, no dice los horarios se cambian y se acabó, nunca nos toma en cuenta a nosotros cómo hacer nuestras actividades” (...) “lo del 20 de noviembre nos lo cambio, vamos a poner puras tablas rítmicas, no se van a hacer bailables, no se va a hacer una presentación como se venía haciendo”. (Leyva, Registro de campo, E8, 2019: 103,104)

Maestra Rosa: Me hace sentir, como que realmente para que está mi autoridad, me hace sentir como que yo tengo que resolver todo, que tengo que hacerme la idea de que tu maestro no tienes un apoyo al 100% de tu autoridad, lo tienes a un 50 y eso pues a veces a lo mejor no, voy a escuchar mal. (Leyva, Registro de campo, E6, 2019: 75)

Se puede destacar una contradicción en los discursos, pues cuando tienen la oportunidad de acordar no respetan los acuerdos, y en cuestiones en las que

⁸ El proyecto educativo que dibuja el PEMC cobra gran relevancia dentro de la vida institucional puesto que se busca la integración del colectivo docente, de tal forma que mediante la reflexión y análisis de los recursos con los que cuentan, reconozcan su contexto y particularidades de la institución para así, diseñar las estrategias acordes a sus necesidades específicas, integrando a toda la comunidad educativa, de tal forma que las actividades que se planteen sean adaptadas al contexto real y metas a lograr en un determinado momento. Este trabajo no solo se plantea el planificar las estrategias, también requiere de un compromiso de todos para llevar a cabo las actividades y evaluarlas, de tal forma que se tenga un seguimiento y retroalimentación de las mismas para establecer los ajustes necesarios con miras al logro de las metas que se plantearon para la mejora educativa.

también deben decidir, como son las actividades socioculturales no lo hacen y asumen las indicaciones como una orden a la que por supuesto, tampoco están de acuerdo, entonces se refuerza el sentido meramente formalista otorgado al PEMC, sin aportar una participación comprometida o acciones para ir a la meta. La escuela se coloca en una simulación donde se cumple con el requisito de elaborar un Programa de Mejora pero que no se va a ejecutar, porque al final, tanto la directora implanta su opinión, como los docentes a disgusto cumplen las indicaciones. Este efecto de “soltar” de ambas partes contribuye a generar opiniones negativas entre ellos, para los docentes la directora no hace un trabajo efectivo de dirección y para la directora los docentes hacen un trabajo que “no se puede defender”.

Maestra Rosa: (...) pero es la realidad dentro de mi institución, es la realidad, voy a decir las palabras que dice mi autoridad (directora), no puedo defender lo indefendible, esas son palabras de mi autoridad. (Leyva, Registro de campo, E6, 2019: 75)

Maestro Erick: No hay organización, este así te lo voy a decir, así así así, haz de cuenta que está haciendo el trabajo con las patas (Leyva, Registro de campo, E7, /2019: 90).

Maestra Mariana: La mera verdad, la directora no ha sabido ser líder, no ha sabido llevar una organización dentro de la escuela, casi por lo regular los trabajos que se llegan a hacer, es porque nosotros los llegamos a sacar adelante y porque la directora no sabe coordinar, el trabajo dentro de la escuela, pues orientado así, un 50%, por qué no, la mera verdad la directora no ha sabido ser líder... hemos hecho actividades donde ella no tiene, inclusive no ha participado dentro, ha tenido, o sea como todos, problemas familiares y lo que hace, se hace una orilla, organícense (...) Si no hay un liderazgo de la directora, una escuela jamás va a subir, el lugar de subir va hacia abajo y lo hemos visto, porque la escuela por eso ha tenido muchos problemas con papás, ..., por lo mismo que ella no ha sabido, ella llega y ordena, no pide un favor”. (Leyva, Registro de campo, E8, 2019: 103 y 104)

Maestro Felipe: la maestra no se ha acoplado, en cierta manera no se ha acoplado a la comunidad, ni a nosotros en la forma de trabajo. Es que la maestra, ... no quiere tener mucha responsabilidad, todo lo avienta para acá, esto para allá, te toca esto, (...) lo menos que pueda hacer, (...) entonces pues ya nosotros tenemos que hacer (...) lo que nos está pidiendo, (...) la maestra igual no quiere, vuelvo a repetir comprometerse más con el trabajo, ahorita no está y yo no sabía, ni nos avisa, no me interesa no, pero así es esto (Leyva, Registro de campo, E5: 60, 63 y 64)

Maestra Luz: más que el liderazgo, es el tener que hacerlo, o sea tienes que hacer esto, o vas a hacer aquello, pero realmente un liderazgo que diga vamos a hacerlo, o esto se hace así (Leyva, Registro de campo, E9, 2019: 114)

Por parte de los docentes, la directora es calificada con falta de liderazgo, porque no se organiza, porque no acompaña a los docentes, porque sólo exige, porque está ausente y no se ha integrado a la comunidad escolar. Una imagen negativa en la que al parecer se le ha encasillado, lo cual deja pocas posibilidades para transitar a nuevas posibilidades en las que todos puedan salir beneficiados; y por su parte para la directora los docentes con sus acciones dejan mucho que desear al grado de afirmar “no puedo defender lo indefendible”.

En el mismo sentido, la directora ha configurado una imagen negativa de los docentes:

Directora: Te voy a ser honesta, yo en un principio, siempre al llegar a una escuela siempre tratas de unificar criterios, es difícil no, nunca vas a llegar a un 100% porque cada quien tiene su forma de ser y su forma de pensar, pero tratas de integrar, pero si hay ocasiones en que hacen las cosas los demás, porque así lo percibí hacen las cosas los demás en las cuales te involucran, indirectamente te involucran porque es eso, entonces me he mantenido al margen, (...) puedo ser de un carácter duro pero siempre intento no conflictuar (Leyva, Registro de campo, E11, 2021:132 y146)

Directora: (...) o sea, no puedo estar creando polémica, (...) porque ahí puedes decir que yo como directora no estoy haciendo caso a lo que me están diciendo, entonces aquí lo único que se puede hacer es que cada quien haga lo que le toca hacer simple y sencillamente. (Leyva, Registro de campo, E11, 2021:135)

Directora: “No puedo defender lo indefendible”

Directora: Yo en un principio yo veía que como que yo estaba llegando a un lugar, usurpando un lugar, porqué, porque muchas veces dijeron en algunos comentarios, es que nosotros hasta sin director funcionábamos, y yo decía bueno, si funcionaban sin director, porque hubo tantos problemas, o sea una cosa es lo que se dice y otra cosa lo que pasa (Leyva, Registro de campo, E11, 2021:145)

Se configura así una imagen muy poco positiva de ambas partes, siguiendo a Brown y Levinson (1987), la imagen positiva lleva en sí el deseo de ser apreciado, amado, tomado en cuenta por los demás, lo que se logra cuando la imagen personal coincide con las normas del grupo; pero esto no siempre es así, porque puede darse una *imagen deteriorada*, como se da entre aquellos que llevan alguna marca no aceptada, un signo corporal malo o poco habitual, un *estigma* (Goffman, 1963: 11). (...) El estigma se relaciona con la evaluación desfavorable del grupo y equivale a no tener un rostro válido para el grupo (Citado por Álvarez, 2007).

En este colectivo hay una imagen deteriorada de la otra parte, para ellos “el otro” es poco apreciado, porque hace lo que no debe de hacer, porque cualesquiera que sean sus acciones éstas son siempre desfavorables y entonces las frases “lo hace con las patas”, “no quiere responsabilidad”, “todo lo avienta”, “no puedo defender lo indefensible”, entre otras, son frases que se construyen en relación a ese otro que no cubre sus expectativas, en definitiva ambas partes construyen una devaluada valoración del otro y al hacerlo difícilmente pueden colaborar como equipo para abonar a la construcción de un proyecto institucional común.

En sintonía con esta imagen devaluada del “otro”, crean expectativas que reflejan el ideal de lo que les gustaría que fuera pero que no lo es y que esperan que algún día sea así:

Maestro Erick: Como directivo tendrías que andar al pendiente, oigan chicos les aviso, les recuerdo la siguiente actividad va a ser así así y así, a ver cómo nos organizamos, a ver que hacemos, sí, (Leyva, Registro de campo, E7, 2019: 90)

Maestra Rosa: yo quiero que me puedan apoyar y de momento hay una respuesta en la que no, y yo creo que tendría que ser lo contrario, tendría que ser como buscar una solución, mira maestro no la tengo en este momento, pero dame tiempo y lo hacemos, sino a veces de manera tajante, pues casi casi es tu problema. (Leyva, Registro de campo, E6, 2019: 75)

Maestra Mariana: como que hace falta esa participación de dirección y que nos tomen en cuenta, (Leyva, Registro de campo, E8, 2019: 106)

Y por su parte la directora piensa: “(...) *aquí lo único que se puede hacer es que cada quien haga lo que le toca hacer simple y sencillamente*”. (Leyva, Registro de campo, E11, 2021:135)

En esta aspiración mutua del “otro” que no se alcanza, la comunicación se va haciendo difícil, lo cual sin duda afecta el proyecto institucional o en caso de que no lo haya, afecta la vida escolar de todos los que se ven involucrados, generando en ambas partes un sentimiento de soledad y de abandono de la otra parte:

Maestro Felipe: estás aquí angustiado, estás estresado, porque pues te van a pedir esto (...) Entonces eso pues me hace sentir más presionado, más estresado y más angustiado por no decir enojado, porque pues no, no eran las cosas así, que le puede haber costado un mensaje si todavía faltan como 5 o 4 días, para el día del CTE, tiene que llevar estos materiales, entonces no, y no nada más es conmigo, es con los demás compañeros, si hay inconformidad, así como qué ya te la callas porque si no genera problemas con la directora, así es la realidad, si tú le dices, va a decir que traes en contra de ella y al rato va a tomar represalias. (Leyva, Registro de campo, E5, 2019: 60)

Maestra: me haces sentir como decepcionada, porque no tenemos ese respaldo, esa parte que te pueda pues ya no tanto como apoyar, pero sí que pueda, no sé, ponerse en frente, dar la cara y responder por sus maestros (Leyva, Registro de campo, E9, 2019: 116)

Directora: Yo en un principio yo veía que como que yo estaba llegando a un lugar, usurpando un lugar, porqué, porque muchas veces dijeron en algunos comentarios, es que nosotros hasta sin director funcionábamos, (Leyva, Registro de campo, E11, 2021: 145)

Se advierte que aunque la aspiración es, de que es necesario el trabajo en equipo, la realidad marcada al interior de la escuela denota la existencia de un trabajo fuertemente individualista y aislado. Fullan y Hargreves (2000), señalan la condición de aislamiento profesional como una causa que afecta su crecimiento y el crecimiento de la escuela:

La condición más común para el docente no es la del trabajo en equipo. Lo es una condición de aislamiento profesional; trabajo solitario, apartado de sus colegas. Este aislamiento da a los docentes cierto grado de protección para poner en práctica sus juicios autorizados en interés niños a quienes ellos

conocen mejor. Pero también priva de una realimentación significativa y clara acerca del valor y la eficacia de lo que hacen (Fullan y Hargreves, 2000: 43).

De alguna forma, si el maestro se encuentra aislado da pie a repetir prácticas con las que él se siente seguro y no darse cuenta de que su forma de enseñar no es la más adecuada, esto porque no cuenta con alguien que le de retroalimentación y que de alguna forma influye en el logro de aprendizaje de los alumnos, en su profesión el maestro es preferible encerrarse y no exponerse a la mirada de los demás *“el individualismo no es sólo una actitud de los docentes sino que arraiga en las condiciones mismas bajo las cuales ha evolucionado su rol”* (Fullan y Hargreves, 2000: 47). Con lo que se puede entender que no es una condición que se instaló sólo en esta escuela, sino que es una condición compartida por la profesión de manera histórica y que sin duda afecta la forma en que vivimos y asumir la profesión docente.

Esta tendencia individualista, se refuerza con una comunicación deteriorada:

Maestro Erick: Porque la maestra te da o te dicen las cosas que van a hacer, una actividad la que sea, me dice a mí Erick y como me dice a mí Erick supone que ya se enteraron los demás, en vez de que nos reunamos todos para dar la información y no das por hecho que por qué le dijiste a uno ya todos se van a enterar, la manera correcta es decirle a todos en su momento, así, por eso es que no hay comunicación, por eso te digo que no la hay, en cuanto a las organizaciones se le olvidan cosas, actividades importantes se le olvidan, o sea no puede ser. (Leyva, Registro de campo, E7, 2019: 90)

Actualmente se reconoce que en el sistema educativo existe una gran diversidad, por ello se plantea que *“la comunicación en un contexto complejo no puede reducirse a mera notificación, y menos aun se puede suponer que toda notificación es transparentemente entendida y cumplida de igual forma por todos en todos lados”* (IIPE – UNESCO Buenos Aires, 2000: 8).

Si bien, la diversidad humana genera una gama de conocimientos y formas de ser, también permite conocer diferentes estrategias para abordar las áreas de oportunidad en la institución, *“la comunicación debe permitir la interacción de todas*

estas situaciones, competencias y necesidades. Al potenciar la diversidad se incrementa la complementariedad de competencias profesionales y personales, los aprendizajes colectivos, las innovaciones”. (IIPE – UNESCO Buenos Aires, 2000: 12), aprender unos de otros, apoyándose para lograr la meta que tienen en común; un aprendizaje significativo en los alumnos.

Directora: porque muchas veces cualquier persona cree que está haciendo lo correcto y al final de cuentas resulta que no, entonces cómo te vas a dar cuenta que estás haciendo lo correcto o no, a veces que alguien te lo tenga que decir de manera directa no, entonces yo sí tengo, intento tener esos acercamientos con algunos maestros cuando veo algo mal, pero de manera personal. (Leyva, Registro de campo, E11, 2021:132)

Maestro Felipe: Me ha dado observaciones constructivas (...) pero a los demás no tanto, no les hace las observaciones (...) porque le van a contestar o porque le va a decir otra cosa, yo como no le contesto, (...) (Leyva, Registro de campo, E5, 2019: 65)

Maestro: ella falta y ya no regresa, o sea no digo que tenga que estar aquí, pero por lo menos que nos apoyara (Leyva, Registro de campo, E5: 64)

El sentimiento compartido de abandono y aislamiento, de no estar en el lugar en que se debería, deja entrever una baja calidad de vida profesional, reconociendo ellos mismos que es necesario transitar a ambientes más colaborativos, pero hay una condición, el que sean “todos”:

Maestra Rosa: Yo creo que el trabajo docente se tendría que replantear primero que nada, una muy buena organización, una muy buena comunicación, creo que esos serían los puntos más importantes (...) Cuando seamos conscientes y realmente estemos comprometidos con lo que estamos haciendo, tendríamos que tomar en cuenta todo, tanto personal, como directivos, como inclusive hasta con tomar en cuenta a los alumnos, para poder reintegrar todo un equipo, porque estoy consciente que todo lo que se haga, lo que se organice para el bien de la escuela, bien o mal, viene a repercutir en la comunidad escolar, es para ellos, con ellos y con los que debemos estar enfocados (Leyva, Registro de campo, E6, 2019: 77)

Maestro Erick: primero tener la disposición de todos (Leyva, Registro de campo, E7, 2019: 93)

Llama la atención de que los docentes advierten como necesario “un compromiso y un cambio de todos” y la directora igualmente lo advierte cuando dice: “cada quien haga lo que le toca hacer simple y sencillamente”, hay la noción de que es necesario un cambio y que ese cambio está colocado en la apuesta de la colaboración “todos”.

Lo anterior expone que los maestros se han percatado que algo no está funcionando de la mejor manera en la escuela, reconocen que el trabajo que realizan influye en la comunidad escolar, por tanto, han identificado que es lo que requieren cambiar para tener una práctica docente exitosa. Es decir, los maestros resaltan: el conformismo, la falta de compromiso, sin duda representa la carencia de lo que necesitan transformar sobre su desempeño docente, y ya es advertido por ellos, al señalar que su trabajo “se tendría que replantear”, y continúan mencionando que esto sucederá cuando sean conscientes y realmente estén comprometidos con lo que hacen, “tener la disposición de todos”, si bien reconocen sus áreas de oportunidad para transitar al cambio, no se hace evidente la forma en que participarían para ese cambio o el tipo de ayuda específica que esperan del otro.

Distintos estudios sobre las escuelas han documentado la condición del trabajo en equipo, en el que los docentes reconocen las áreas de oportunidad pero también se pide o se da el apoyo necesario, *“El trabajo conjunto implica y genera una mayor interdependencia responsabilidades compartidas, un compromiso y un progreso colectivos, y una mayor disposición a participar en las difíciles tareas de revisión y crítica”* (Fullan y Hargreves, 2000: 51), la pretensión del cambio, da un primer paso en el reconocimiento de lo que hace falta, pero aún falta el reconocer y valorar al otro, para su crecimiento profesional y personal, se percibe así que instalar una cultura colaborativa no es fácil. *“Las culturas del trabajo en equipo son sin ninguna duda organizaciones complejas y en delicado equilibrio, por lo que es difícil instalarlas y, todavía más, mantenerlas”* (Fullan y Hargreves, 2000: 54) pero que sea una aspiración ya habla de la necesidad de cambio.

Otro aspecto que también se deja entrever en las expresiones: “un compromiso y un cambio de todos” y “cada quien haga lo que le toca hacer simple y sencillamente”, parece un tanto ambiguo porque plantea la idea de que el cambio se dará cuando

todos y cada uno lo asuman y con ello se espera que sea el “otro” el que dé el primer paso. Hay en juego en esta aspiración el rol del liderazgo, alguien que inicie y dé el primer paso, al respecto plantea Fullan:

En primer lugar, que el desarrollo de las escuelas que trabajan en equipo, donde ellas existen, ha dependido principalmente de las acciones de sus directores (Fullan,1991; Nias et al.,1989;Leithwood y Jantzi,1990). En segundo lugar, lo que importa es una clase de liderazgo particular. No se trata del liderazgo carismático e innovador que moviliza a las culturas de toda la escuela. Se trata de un tipo más sutil de liderazgo que enseña a los demás el sentido de la actividad Como vemos, el papel básico del liderazgo es conducir el desarrollo de las escuelas que trabajan en equipo, donde se da voz o se autoriza a los docentes, «de manera de encuadrar los problemas, y discutir y trabajar individual y colectivamente para comprender y modificar aquellas situaciones que los causaron» (Smyth, 1989, págs. 190-1) (...) El punto tercero, y aun más fundamental, es la advertencia de que el liderazgo puede y debe provenir de una variedad de fuentes en la escuela. En las escuelas donde funciona plenamente el trabajo en equipo, muchos de los docentes (en realidad, todos) son líderes. (Fullan y Hargreaves, 2000: 54).

De acuerdo con la cita anterior, el liderazgo es importante para el logro de trabajo en equipo, pero no solo se habla del liderazgo del director, sino de todo el colectivo docente, tener una apertura al exterior, es decir tener una estrecha relación con compañeros y padres de familia, construyendo un compromiso compartido para la mejora de la educación; se habla entonces de un liderazgo compartido, en el que si bien la Directora es líder, también lo son los docentes y de ninguna manera se puede esperar a que sea el “otro” el que dé el primer paso, son todos, en la medida en que convoquen, aspiren, motiven, discutan y aprendan a trabajar individual y colectivamente.

CAPÍTULO III

LA ESCUELA, CONTEXTO PARA EL CRECIMIENTO Y/O DETERIORO PROFESIONAL DOCENTE

Este capítulo muestra a la escuela con sus relaciones, sus sujetos y sus acciones, como el contexto de desarrollo y/o deterioro profesional docente, en tanto es la escuela el espacio en el que se generan un conjunto de prácticas que oscilan entre el diálogo e intercambio profesional brindando posibilidades para el desarrollo profesional por un lado, y por el otro, prácticas de conformismo, aislamiento y deterioro profesional; prácticas que se sostienen por mecanismos de resistencia de los docentes, donde los vínculos profesionales y personales son débiles, así como en un actitud de aferrarse a prácticas que año tras año realizan, argumentando que en la escuela esa es la “tradición”, argumentos y prácticas que los hace colocarse en un estado de vulnerabilidad para enfrentar problemas en materia curricular, de gestión o institucional, además de generarles poco agrado para disfrutar y reducir sus posibilidades de crecimiento profesional o bien, ponen en juego una serie de tácticas que poco a poco reconfiguran a la escuela como un escenario que intenta el desarrollo profesional y al mismo tiempo se enfrenta con obstáculos para lograrlo.

El presente capítulo está organizado en tres apartados, el primero titulado “La escuela como posibilitadora para el desarrollo profesional docente” mostrando la gama de recursos al servicio de los docentes para fortalecer su práctica docente, entre los cuales se presentan los cursos, talleres o diplomados que se encuentran al alcance de los docentes de manera digital y gratuita, al mismo tiempo que se reconoce los espacios establecidos en el calendario, para el abordaje de los Consejos Técnicos Escolares como herramienta de apoyo en la formación continua

de los docentes y que permite diagnosticar las problemáticas a las que se enfrentan los maestros para diseñar estrategias acordes a las necesidades, dando un seguimiento y evaluando los avances. Así mismo se presentan el diálogo entre docentes como una forma de desarrollo o avance en la práctica docente y finalmente reconocer las prácticas de los docentes como un par de aguas para identificar las áreas de oportunidad que se les presentan a los maestros.

El segundo apartado, titulado “Obstáculos que impiden que la escuela se posicione como palanca de desarrollo profesional” expone aquellas actitudes de individualismo, apatía y confort, que presentan los maestros frente al trabajo, como el aislamiento o individualismo, resistencia a cambiar actividades, ya que se muestran conformes con repetir las mismas actividades año con año y la falta de compromiso que entre ellos denuncian para hacer frente a las innumerables actividades de una escuela, así mismo se describe la resistencia mostrada por los maestros para seguir su actualización, encontrando diferentes pretextos para evadir su propia formación.

Y finalmente el apartado “Tácticas para sostenerse en el ambiente” pone de manifiesto la dinámica que juegan los maestros dentro de la escuela para negociar el poder y control institucional con la directora, formando alianzas entre docentes como una estrategia táctica que les permite generar formas de oponerse, resistirse o contradecir las indicaciones que reciben de su directora; y en esta medida logran enfrentar su permanencia en la escuela.

Los referentes teóricos principales que orientaron el diálogo con los datos empíricos fueron principalmente los relacionados al trabajo colaborativo trazado por González, Ball, las estrategias de González González y sobre formación docente se toman en cuenta las aportaciones de Imbernón.

1. La escuela como posibilitadora para el desarrollo profesional docente

1.1 La oferta formativa institucional (asesoría y capacitación)

Un elemento importante en el ámbito magisterial es el referente a la capacitación de los maestros, adquiriendo mayor importancia en los últimos años desde la política educativa y actualmente en el “Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica” se establece el perfil de los docentes, el cual pretende mostrar los atributos que se espera de los maestros y que son deseables en el ejercicio de la docencia, de manera que contribuyan a una educación de excelencia, a través de su participación en procesos de formación continua y superación profesional, es decir, la formación continua de los maestros se visualiza como una necesidad y se pretende que los maestros se comprometan en su formación permanente, identificando sus propias necesidades, esto es, que se vuelvan autodidactas.

Igualmente la propuesta curricular actual, establece en sus principios pedagógicos a un docente que está permanentemente actualizado y que define su propio trayecto formativo, se plantea a un docente profesional de la enseñanza, en tanto su función exige encontrarse al día en sus conocimientos pedagógicos, didácticos y curriculares, así como el contar con las habilidades docentes para planear, evaluar, tomar decisiones que orienten su práctica y atender de manera acertada y oportuna las dificultades de aprendizaje de sus alumnos.

Actualmente, se oferta a través del Centro Virtual de Innovación Educativa de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (CEVIE-DGESPE) la plataforma en la cual se desarrollan cursos y materiales multimedia para contribuir a la formación continua de docentes, que cuenta con una oferta educativa en línea, así mismo, instituciones de prestigio como UNAM, ponen a la disposición del público diferentes cursos o carreras de manera on-line y gratuita, permitiendo el fortalecimiento de quien elija inscribirse.

Como se me menciona, en estos días los maestros cuentan con una gran variedad de apoyos digitales, además de plataformas como la de UNETE que oferta continuamente diferentes conferencias y talleres acordes a las necesidades actuales de los maestros y que como se mencionó en el capítulo 1, este programa capacitó a los docentes de la institución durante un año en cuanto al uso e integración de programas digitales en sus clases, para hacer el abordaje de los contenidos de una forma más atractiva para los alumnos.

Además de esta capacitación, algunos de los maestros mencionan que de acuerdo a sus posibilidades, después de terminar sus estudios de licenciatura o normal han continuado con su formación docente, como se expone a continuación:

Maestra Mariana: (...) posteriormente nos preparamos con los cursos que nos daban en vacaciones, los estatales, nacionales, luego los sabatinos, cuando nos daban los cursos los sábados, actualmente solamente los que nos dio la maestra Miriam, de preparación para el examen, sobre aprendizajes clave. (Leyva, Registro de campo, E8, 2019: 94)

Maestra Luz: Diplomados, cursos de actualización, los consejos técnicos. (Leyva, Registro de campo, E9, 2019: 108).

Entre los diplomados tomados por los maestros, se encuentra el diplomado de vida saludable, al cual accedieron tres de los seis docentes de la escuela, permitiendo visualizar de manera integral el desarrollo de los niños y propiciar la integración activa de maestros y alumnos en la realización de las actividades propuestas por el diplomado.

Así mismo, por la antigüedad que presentan los docentes de esta institución se puede identificar que participaron en la implementación del diplomado de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), el cual buscó la actualización de los docentes con referencia a los nuevos planes y programas de ese periodo.

Otra oferta de actualización y capacitación docente es la que promueven las autoridades educativas inmediatas, en este caso, el actual Supervisor muestra un gran interés en la formación continua de los docentes, expresándose en la implementación de conferencias, una de ellas, abordó la asignatura de

matemáticas, por lo que trajo a la autora Patricia Hassy, creadora de los libros “carrusel de números”, como forma de motivar a los docentes en la creación de clases lúdicas, con un enfoque de matemáticas reflexivas. Además, el supervisor implementó un curso en línea para apoyar en el estudio a maestros que se inscribieron para presentar la evaluación horizontal y vertical.

Igualmente, el supervisor tuvo la disposición de realizar un taller para los docentes de la escuela en la que se realizó la presente investigación, sobre el uso del programa Zoom, solicitado por los mismos docentes, el cual permitió conocer las herramientas y sus usos y así implementar el programa en las clases a distancia con los alumnos durante la época de pandemia por el Covid – 19, buscando propiciar clases más interactivas entre compañeros y entre el docente y los alumnos, ejemplo de ello es la creación de salas en las que interactúan en pequeños grupos.

En el rubro de formación, se cuenta con la oferta de las universidades para estudiar una maestría, una especialidad o un doctorado; se reconoce dado que la actual directora acaba de terminar sus estudios de maestría y una docente se encuentra en el proceso de culminar también este proceso de maestría.

Como se puede observar, los maestros cuentan con una gran oferta formativa que les permite actualizar y reflexionar su práctica docente, solo depende de la disposición que ellos tengan para tomarla y así poder reconocer y mejorar su desempeño docente. Por su parte Bazán et al., indican que la formación docente:

describe la necesidad de un individuo de desarrollar y ejercer un conjunto de conocimientos, habilidades y estrategias, que no tiene o que domina en poca medida, para resolver de manera efectiva demandas y problemas no solo en la docencia, si no en los procesos educativos en general. (Bazán et al. 2010: 84)

En este sentido, se requiere de un proceso de reflexión de los docentes para que reconozcan e identifiquen sus áreas de oportunidad, salir de su zona de confort y visualizar su práctica con un sentido crítico. Así mismo, es importante mencionar que los maestros de esta institución son docentes de formación, que tuvieron una

formación docente inicial en su mayoría brindada por una institución normal y en otros casos por universidad, en donde adquirieron las herramientas para el trabajo frente a grupo. Además, se reconoce que la formación continua tiene una función importante en el desempeño profesional de los docentes. De acuerdo con Bazán et al., *“la actualización de los maestros en servicio es primordial para el mejoramiento del nivel académico de los estudiantes, y para lograr un desarrollo profesional del maestro que le permita tener una carrera profesional satisfactoria”* (Bazán et al. 2010: 84)

En este sentido, la formación inicial es importante pero la formación continua se convierte en un elemento fundamental para el mejoramiento de la calidad educativa, que le permite al docente actualizar sus conocimientos, reconocer nuevas investigaciones y estrategias en beneficio del aprendizaje de los alumnos que es el fin de la práctica docente.

Si bien, este proceso no es del todo sencillo dados los antecedentes que preceden a la profesión como lo cita Imbernón al señalar que: *“Los maestros y las maestras, por cultura profesional, no tienen la formación permanente como parte intrínseca de su profesión”* (Imbernón. 2006:5), y también hay que reconocer que en los últimos años se ha dado a conocer por parte del gobierno la importancia de la formación continua, prueba de ello son las evaluaciones horizontal y vertical, que ofrecen un estímulo económico para los docentes mejor preparados y además se ofertan cursos gratuitos a través de la plataforma de Formación Continua, que además de fortalecer los conocimientos de los maestros, también otorgan puntos en las evaluaciones mencionadas.

Así mismo, el periodo de pandemia provocado por la enfermedad de COVID-19 trajo más oportunidades a los docentes para su desarrollo profesional, al abrir las puertas a la tecnología y ponerla a su servicio, por medio de programas y plataformas que permitieron a los maestros acceder a cursos, talleres o diplomados desde la comodidad de su hogar y de manera gratuita, no obstante, solo algunos maestros tomaron la iniciativa de continuar con su formación, desaprovechando los tiempos y recursos que se les ofrecieron.

1.2 El diálogo e intercambio profesional en el marco del Consejo Técnico Escolar

En congruencia con el apartado anterior y en mira de una posibilidad de desarrollo profesional, se presenta el Consejo Técnico Escolar (CTE) y de acuerdo con los lineamientos para la organización y funcionamiento de los consejos técnicos escolares de educación básica se menciona en su primer capítulo que:

El Consejo Técnico Escolar es el órgano colegiado de mayor decisión técnico pedagógica de cada escuela de Educación Básica, encargado de tomar y ejecutar decisiones enfocadas a alcanzar el máximo logro de los aprendizajes de todos los alumnos de la misma. Está integrado por el director y todos los docentes frente a grupo, incluidos los de Educación Física, Especial, Inglés, Cómputo y Asesores Técnico Pedagógicos, entre otros, que se encuentran directamente relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. (Acuerdo número 15/10/17)

Así mismo, tiene como base el Comunicado 121 que se publicó en el año 2013, en el cual la Secretaría de Educación Pública diseñó el Sistema básico de mejora educativa, reactivando los Consejos Técnicos Escolares y de zona, los CTE tienden a fomentar el desarrollo profesional del personal docente y directivo de la escuela, desde el interior mismo de la institución, (Acuerdo número 12/05/19), sosteniendo que se busca promover el trabajo colaborativo, el aprendizaje entre pares y entre escuelas, con un diálogo abierto, respetuoso, sustentado y constructivo con los distintos actores del proceso educativo, además de la retroalimentación oportuna del colectivo docente, de tal forma que le permita a los maestros tomar decisiones sobre sus necesidades y establecer acuerdos para apoyo en su formación continua, como una modalidad de capacitación.

Para lograr lo anterior, se destina una semana intensiva al inicio de clases para que los maestros realicen un diagnóstico de su comunidad escolar con miras a la planeación, elaboración, puesta en marcha y evaluación de un Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC), que les permita tener el máximo logro de aprendizajes.

De igual manera, cada mes se destina un viernes para que los docentes realicen la evaluación y ajustes necesarios a la ruta que plantearon al inicio de ciclo escolar,

mediante el diálogo entre los actores y teniendo como base las guías que se proporcionan de manera federal, en la actualidad este encuentro presenta una dinámica dividida en tres apartados.

En un primer momento, se abordan estrategias socioemocionales que buscan la identificación de las emociones que presenta cada maestro, con miras a la reflexión y análisis de su sentir emocional para que acepten sus sentimientos y reconozcan que tiene la posibilidad de elegir la conducta más apropiada ha determinado evento, de tal forma que contribuya a una interacción positiva, favoreciendo el bienestar personal y colectivo

Teniendo en cuenta que los maestros son el ejemplo de sus alumnos y que si trabajan en su bienestar emocional, no solo mostrara el gusto por su trabajo diseñando estrategias que favorezcan el aprendizaje de los alumnos, si no que al mismo tiempo transmitirá su actitud positiva a los alumnos. Lo anterior se pone de manifiesto en un apartado de la guía de la primera sesión ordinaria del CTE del ciclo escolar 2021 – 2022, en el cual se cita a Gras, Chao Rebolledo y Salgado con los párrafos que se presentan a continuación:

Cuando las maestras y maestros cuidan su bienestar socioemocional y aprenden a integrar en su vida diaria actividades y espacios que los nutren e invitan a la reflexión continua de sus acciones, están en mejores condiciones de brindar apoyo y condiciones de desarrollo a sus estudiantes.

Si las maestras y maestros practican el autocuidado emocional día con día, es más probable que puedan transmitir a sus estudiantes las estrategias y actitudes que se requieren para aprender a identificar y manejar sus expresiones emocionales, dar sentido a sus experiencias, adaptarse a las nuevas circunstancias y disminuir la probabilidad de que un evento estresante se desborde (Gras, Chao Rebolledo y Salgado, 2021, p. 27). (Encontrado en la Guía de la primera sesión ordinaria del CTE, ciclo escolar 2021 – 2022: 14)

Como se puede ver, el CTE en este primer apartado busca que los docentes se conozcan a sí mismos y que mediante la reflexión identifiquen sus fortalezas y áreas de oportunidad emocionales, permitiendo un espacio para trabajar en ellos mismos y así potencializar sus fortalezas, sabiendo que esto influirá en su labor docente.

Un propósito que orienta el CTE es el dar seguimiento al Programa Escolar de Mejora Continua, haciendo un análisis de los retos que enfrentaron durante el mes anterior, con la intención de hacer las adecuaciones pertinentes para el logro de los objetivos planteados en un inicio, por lo cual se retoman los trabajos realizados en la sesión anterior con mira a ser evaluados.

En el segundo apartado, se focaliza a los alumnos que requieren apoyo para que los docentes los identifiquen, de tal forma que reconozcan sus fortalezas y áreas de oportunidad y los lleve a contemplar estrategias acordes a las necesidades de estos niños, plasmándolas en la planeación diaria, con la intención de mejorar el logro de aprendizajes.

De acuerdo a las Orientaciones para elaborar el programa escolar de mejora continua:

El Programa Escolar de Mejora Continua es una propuesta concreta y realista que, a partir de un diagnóstico amplio de las condiciones actuales de la escuela, plantea objetivos de mejora, metas y acciones dirigidas a fortalecer los puntos fuertes y resolver las problemáticas escolares de manera priorizada y en tiempos establecidos. (SEP, 2019: 7)

De tal forma que el PEMC también contribuye al crecimiento profesional, porque existe un diálogo compartido con toda la comunidad educativa y al elaborar el diagnóstico permite reconocer las condiciones actuales de la escuela, ajustándose al contexto real y flexible.

Para llevar a cabo un diagnóstico integral centrado en las NNA, es necesario recolectar, comparar y analizar información referida a las características, intereses y necesidades de los alumnos así como de los siguientes ámbitos: a. Aprovechamiento académico y asistencia de los alumnos b. Prácticas docentes y directivas c. Formación docente d. Avance de los planes y programas educativos e. Participación de la comunidad f. Desempeño de la autoridad escolar g. Infraestructura y equipamiento h. Carga administrativa. (SEP, 2019: 10)

Como se puede observar existe un ámbito destinado a la Formación docente, es decir que el PEMCE da la apertura a la autoevaluación de los maestros en este

aspecto, para que después de reconocer sus áreas de oportunidad elaboren sus objetivos, metas, acciones, periodo y responsables que le permitan a los docentes mejorar sus prácticas y ofrecer una educación integral y de excelencia para los alumnos.

Finalmente, en el tercer apartado se da la apertura para que los docentes aborden temáticas del interés colectivo, poniendo de manifiesto la posibilidad para que los maestros dialoguen temas particulares de la comunidad escolar que requieran atención prioritaria, buscando el crecimiento de docentes y que a su vez se reflejen en el aprendizaje de los alumnos.

Dado que la guía solo es una herramienta que permite orientar el trabajo, en esta escuela en particular pude observar que la directora envía una síntesis de la guía, dando énfasis a los propósitos y productos a elaborar, pidiendo contestar por anticipado ciertos apartados, actividades que piden leer textos y que nuevamente son leídos en el CTE, lo que ocasiona un descontento en algunos maestros por haber destinado varias horas antes del consejo para algo que realizara nuevamente, o en contraparte se identifica a docentes que no realizaron las actividades, siendo muy notorio ya que no participan o el trabajo que se elabora en archivos de classroom no están contestados por todos y un claro ejemplo de esta situación se identificó cuando el maestro Erick en algún momento comento que no había realizado la actividad.

Como se puede ver, el CTE está diseñado para lograr la integración de docentes, reconocerse como parte importante y fundamental del aprendizaje de los alumnos, pero requiere de una participación activa y comprometida de todos.

El CTE proporciona un espacio institucional normativo, establecido para el colegiado como herramienta que propicia el crecimiento profesional de los maestros pero en esta institución se observa muy poca reflexión sobre las practicas docentes, se reconoce la prioridad que se le da a realizar los productos que se deben entregar, lo cual está registrado en el siguiente fragmento de observación de una sesión de CTE: *“No se observa mayor análisis de las actividades, los maestros se concretan a leer lo que anotaron previamente en la tabla y no todos participan, un maestro*

menciona que ya todo fue dicho por los compañeros” (Leyva, Registro de campo, O4, 2023 : 8). Así mismo, la maestra Luz reconoce también que el trabajo de CTE se enfoca prioritariamente a la realización de productos al mencionar: “actualmente yo creo que ha sido muy poco en los consejos técnicos, porque nada más llegamos así como que a vaciar información, lo que nos pregunta y hasta ahí” (Leyva, Registro de campo, E9, 2019: 113)

Por esta razón, se considera que no todos los maestros se encuentran motivados a participar activamente y generar el diálogo entre compañeros que permite el crecimiento profesional, ya que la reflexión que se detecta durante las sesiones de CTE y que toma mayor parte del tiempo en este grupo de colegas es más individual, al ir limitándose a resolver las actividades que se le solicita o al mencionar sus opiniones y escuchar a los compañeros.

Aunque se reconoce una mayor reflexión individual, también hay cortos espacios destinados al trabajo en parejas, de acuerdo a la fase en que se encuentren los maestros, lo que anteriormente se conocía como primero, segundo y tercer ciclo, actividades planeadas por la directora, como la ocasión en la que se les pidió a los docentes hacer un bosquejo de un programa analítico:

Sin mayor problema los maestros se reunieron para hacer el diseño de la actividad, pero no en todos los grupos se observa ese diálogo entre colegas, lo que se detecta más es que uno de los docentes va diseñando y el otro se limita a escuchar y aprobar lo que el compañero dice mientras redacta la actividad, participando muy poco. (Leyva, Registro de campo, O4, 2023: 9).

Posteriormente los docentes leyeron lo que escribieron, pero no se hacen observaciones o comentarios que retroalimenten la actividad, lo que lleva a entender que lo que dicen los compañeros está bien. (Leyva, Registro de campo, O4, 2023: 9).

Si bien, se reconoce que existen espacios para interactuar entre compañeros y que ofrecen la oportunidad para el crecimiento profesional de los docentes, al mismo tiempo se identifica que la dinámica de trabajo y actitudes que prevalecen en el desarrollo de las actividades del CTE coartan la posibilidad de un crecimiento más profundo.

1.3 El diálogo informal entre docentes

Como ser social, los maestros interactúan entre ellos, permitiendo enriquecer su labor docente con el apoyo de sus compañeros y esto es reconocido por los docentes de esta institución, ya que mencionan que existe apoyo entre ellos, y se manifiesta como una capacitación informal entre pares

Maestra Luz: de ellos recibo experiencia, recibo estrategias intercambiamos a veces técnicas y creo que hasta el momento pues sí nos han ayudado y nos han servido en determinado momento (Leyva, Registro de campo, E9, 2019: 113)

Maestra Mariana: Ya sea cuando tenemos dudas o nos preguntamos entre nosotros, o dentro de los consejos técnicos, que es cuando compartimos más las estrategias, que es cuando tenemos la oportunidad de juntarnos más (Leyva, Registro de campo, E8, 2019: 102)

Maestro Erick: yo no soy envidioso, fíjate que yo sí les puedo compartir muchas cosas y también ellos me han compartido también (Leyva, Registro de campo, E7, 2019: 88).

Los maestros plantean algunos ejemplos de cómo apoyarse:

Maestro Erick: Pues puede ser con material o platicando, mira a mí me funcionó esto con un niño que tiene parecido al que el tuyo tiene, o mira tuve este niño el año pasado, puedes trabajar así con él, o sea sí, si aparte de material igual han sido cosas, actividades, que les han resultado a ellos, y que de alguna manera sí ya conocieron al niño antes o al grupo antes a ti te ayudan bastante (Leyva, Registro de campo, E7, 2019: 88).

Maestra Rosa: Compartimos las estrategias, ya sea aquí dentro de la escuela, de manera, en equipo lo platicamos, nos compartimos información por medio de la memoria, del internet que bajamos información o los compartimos o también esté, en algunas ocasiones nos juntamos como escuela, lo trabajamos. (Leyva, Registro de campo, E6, 2019: 74)

Se puede afirmar que los maestros reconocen lo importante que es compartir estrategias entre docentes, ya que de alguna forma son corresponsables del bienestar académico de los alumnos y mencionan que también cuentan con el

apoyo de la maestra de USAER, quien se encuentra en la escuela todos los días, ya que han canalizado con ella a los alumnos “bajitos” o “especiales”, y les da seguimiento a estos alumnos:

Maestra Rosa: Con los maestros de USAER ya platicué con ellos y ellos me están apoyando con mis tres niños especiales y éste, los niños este que son cuatro los bajitos, parece que ellos están, ya en pláticas con los papás de cada uno de ellos (Leyva, Registro de campo, E6, 2019: 71)

Maestro Erick: Igual me ha ayudado mucho que USAER me ha traído fichas descriptivas de cuáles son los niños que tienen problemas, entonces muy independiente de las evaluaciones que yo he hecho, esto también me ayuda bastante, sí, porque ya por ejemplo, ya viene de manera general lo que tiene el niño, de qué manera puedes trabajar con él, además apenas me trajeron unas actividades para Gael (niño con autismo), o sea te ayudan muchísimo, mira me trajeron un libro de primero de matemáticas, ya me dijeron que actividades puedo trabajar con él, se le pidió material al niño, me dijeron que material, que actividades, es más mira, aquí ahorita me trajeron otras para trabajar con Gael (mostrando hojas con diversos ejercicios) (...) es más la verdad si te soy honesto me ahorra mucho trabajo. (Leyva, Registro de campo, E7, 2019: 83)

Se destaca que los maestros consideran apoyarse entre ellos al tener la disposición para compartir estrategias exitosas que de alguna manera les permite fortalecer su práctica docente, integrándose también al trabajo de la maestra de USAER en beneficio de los alumnos. Al respecto Imbernón señala que es importante que los maestros aprendan:

el trabajo en grupo, la colaboración la comunicación entre ellos, saber aprender a escucharse, trabajar conjuntamente, el decir que a mí no me funciona una cosa, y decirlo, y que la gente le ayude, y no al revés, que lo deje solo; esta idea de cuestionamiento de la formación disciplinar. El tema de la colaboración y el trabajo en grupo, el sistema relacional, yo siempre digo que la formación debe crear estructuras de participación y dialogo. El trabajo en grupo es importantísimo. (Imbernón, 2006: 8)

Es este diálogo entre compañeros el que posibilita el crecimiento profesional de todos, el compartir estrategias exitosas y también las estrategias que no les funcionaron tanto, para continuar su formación al conocer nuevas estrategias que

beneficien la práctica docente de los maestros y al mismo tiempo fortalezca la unión entre el colegiado, reconociéndose como parte importante del proceso y que juntos avanzan hacia el logro de la misma meta en beneficio de un aprendizaje de excelencia para los alumnos.

Las observaciones también muestran que los maestros al requerir apoyo mantienen ese diálogo que permite el crecimiento profesional entre docentes, lo cual se destaca del siguiente fragmento de observación:

Me llama la maestra Rosa que se encuentra en ese momento en el aula de medios, me pide le ayude a encontrar las herramientas en el programa Drawing for Children ya que no recuerda como guardar la actividad realizada por sus alumnos, yo accedo y le indicó como hacerlo, ella también menciona que el trabajar con la computadora se le dificulta un poco ya que entre tantos programas no se acuerda de todo, “prefiero trabajar con lápiz y papel, es algo más sencillo para mí” (Leyva, Registro de campo, O2, 2019: 7)

Durante la actividad se observó a una maestra dirigirse con su computadora hacia su compañera para solicitarle apoyo, aclarando dudas respecto a cómo ir realizando la actividad. (Leyva, Registro de campo, O4, 2023: 9).

El diálogo entre maestros genera un avance en su crecimiento docente y este diálogo es motivado por la necesidad que el mismo sujeto reconoce que tiene, Imbernón señala que:

hoy en día el maestro que quiere sobrevivir en este mundo educativo tan complejo tiene que trabajar de forma colaborativa. Lo peor que tiene la educación hoy día es el aislamiento del maestro, el modelo de puerta cerrada. Y es uno de los peligros que tenemos hoy día en la enseñanza: la individualización de la enseñanza, lo que se llama el celularismo escolar. (Imbernón, 2006: 6)

La necesidad de los maestros, hace que busquen el apoyo de sus compañeros y es en este diálogo profesional generado de forma voluntaria, sin esquemas, guiado solo por el interés de ajustar algo de la práctica docente, donde se genera el crecimiento profesional entre pares, permite que se construyan lazos de acercamiento entre los docentes, se reconozcan como agentes de apoyo, que

necesitan o tienen la oportunidad de apoyar y que al mismo tiempo genera el crecimiento profesional que permite una mejora en la calidad educativa, en beneficio de las prácticas docentes y por tanto en el aprendizaje de los alumnos.

1.4 La práctica cotidiana un buen pretexto para crecer profesionalmente

Cuando el maestro reconoce sus áreas de oportunidad, abre una puerta a la mejora de su labor docente ya que identifica las áreas débiles y se inicia la búsqueda de aquello que requiere aprender, la práctica cotidiana es el pretexto perfecto para darse cuenta y da apertura al crecimiento profesional.

A continuación se presenta el discurso que los maestros manifiestan, considerando que los docentes nunca dejan de aprender, resaltando que es importante la capacitación permanente:

Maestra Luz: Creo yo que siempre voy a aprender algo nuevo, siempre voy aprender, más ahora con la tecnología y con los niños que te llevan, pero a veces ya te llevan así como, más, más en cuanto a, no a conocimiento, bueno algunos si, por que ya sabes que algunos destacan por si solos, pero ellos mismos son los que te orillan a investigar, porque te preguntan y a veces como que no sabes que responderles, yo les digo, este no lo tengo ahorita a la mano, pero mañana te digo, entonces eso mismo, bueno no te obliga, te hace que tu busques o te informes, obviamente pues actualizarte es fundamental, y considero que siempre aprendes más, que siempre hay algo que aprender. (Leyva, Registro de observación, E1, 2019: 4)

De acuerdo a lo que menciona la maestra Luz, ella se ha percatado de que en este momento es importante seguir aprendiendo, y que para ella de cierta manera es motivada por los alumnos, viéndolo como una necesidad de su labor docente.

Ante los retos que plantean las actuales modalidades de trabajo, se hacen evidentes las grandes necesidades formativas de los docentes, entre las que se pueden observar, la atención pertinente y adecuada a los niños que presentan barreras de aprendizaje, la investigación que se debe realizar para conocer las causas, así como

la implementación de estrategias que atiendan estas situaciones, la evaluación y seguimiento que conlleva el cumplimiento fiel de los objetivos previstos.

Imbernón señala que: La función principal de la formación es: todo maestro cuando está en un aula tiene una práctica, y esta práctica tiene una teoría, puede ser una teoría implícita o explícita. La formación debería ayudar a ese maestro a descubrir esa teoría implícita de la práctica que hace, ¿para qué?, pues para ordenarla, para justificarla, para fundamentarla, para revisarla o para destruirla. (Imbernón, 2006: 7)

Desde esta perspectiva los maestros en la actualidad requieren ser reflexivos y analíticos de su práctica docente, de tal forma que no se conduzcan por el sentido común, y a su vez, *“Demostrar que el maestro enseña las cosas porque hay un fundamento es un tema social y profesional importante.”* (Imbernón, 2006: 7). De alguna forma los maestros deben justificar y fundamentar su práctica docente, convirtiéndose en profesionales.

Por otra parte, se identifica el uso de la tecnología como una herramienta precisa de acercamiento motivante y profundo de los contenidos, permitiendo que los niños tengan una interacción más significativa, que promueva un sentido real de aprendizaje, el aprovechar la multifuncionalidad del uso temático de cada plataforma, conscientes de que existe una gama de vínculos tecnológicos, son sin duda los puentes y pretextos que requiere el docente para proponer una formación constante y permanente que establezca una profesionalización real, puesta al servicio de los aprendizajes de los niños en un ambiente favorable, permitiendo el desarrollo integral de los niños. La tecnología se presenta como un reto al que se enfrentan los docentes de esta institución.

Dedós, citando a Prensky menciona que los inmigrantes digitales: *“han vivido intensamente los avances tecnológicos por edad y se han visto obligados a formarse en su uso ante la necesidad de estar al día” (...)* *“Prefieren moverse dentro de lo conocido en virtud de su forma de aprender, que es también la forma como les enseñaron”.* (Dedós. 2015: 33), de esta forma, el trabajar con las nuevas tecnologías infunden un miedo a lo desconocido, eligiendo quedarse con lo que le es familiar, lo

cual no fortalece la práctica docente sobre todo en estos días, como la época vivida de pandemia por la enfermedad de Covid-19, ya que si bien los niños no asistían a las aulas, los medios tecnológicos lograban facilitar el avance de los contenidos por medio de la implementación de clases en línea gracias a los programas y plataformas digitales que se pusieron a la disposición de los maestros como Meet o Zoom, algo que no se observó con todos los maestros de esta institución ya que solo mandaban por WhatsApp las actividades que debían realizar los alumnos y no existía una retroalimentación, situación que identificó la directora y que al respecto menciona:

me gustaría que ellos intentaran dar clases virtuales, con los niños para que tuvieran ese acercamiento (...) el tener videoconferencias con los alumnos y que los maestros hicieran esa parte tendrían más contacto con los niños, tu sabes que no es lo mismo un niño que trabaja con su papá a que trabaje con ustedes, ahorita han sido tiempo muy difíciles realmente y se nos conflictual por diversa circunstancias, el país no está preparado para esto, a la mejor tu docente si lo puedes estar, pero si desgraciadamente no tienen las herramientas tus alumnos, tu que puedes hacer, es un conflicto, también el otro día que se acordó que se hicieran esas videoconferencias, decíamos a la mejor no va a ser los 30, van a ser unos 15, es un primer paso, pero no todos lo están haciendo (Leyva, Registro de campo, E11, 2021: 142)

Si bien, la directora reconoce que algunos alumnos no contaban con las herramientas para tomar una clase virtual, también se identificó la falta de compromiso para realizar la actividad por parte de los docentes, ya que siendo un acuerdo colegiado, no todos los maestros lo llevaron a cabo, limitando su práctica docente, esto se da debido al desconocimiento de los programas digitales por parte de los docente y la falta de interés por conocerlos.

Sabemos que en la actualidad los maestros deben asumir el reto de trabajar con las tecnologías, para potencializar el aprendizaje de los alumnos y se encuentra establecido en el siguiente indicador del perfil docente: *“Utiliza los avances de la investigación educativa y científica, vinculados con su ejercicio profesional, así como las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje*

digital, como medios o referentes para enriquecer su quehacer pedagógico” (SEP. 2019: 16).

Otro de los retos que enfrenta el maestro en su quehacer cotidiano son las limitaciones y deficiencias que tiene es en la planeación, que si bien es cierto que es una herramienta indispensable para organizar las actividades del día a día, se deja al descubierto que hay muchos vacíos desde la parte formativa docente, para poder vincular con un sentido crítico y reflexivo todos los aspectos que la integran, se encuentran limitaciones en las adecuaciones curriculares que promuevan una atención pertinente a las demandas educativas del grupo, se requiere de una revisión de las capacidades del docente para unificar en un sentido preciso las estrategias con una administración adecuada de tiempos, espacios, materiales para un uso eficiente, cumpliendo los objetivos propuestos y encaminados al logro de los estándares de cada grado.

Sin duda, cada maestro hace su mejor esfuerzo para realizar con la mayor eficacia su quehacer docente, con la finalidad de cumplir adecuadamente su función, pero si es apremiante poder hacer una reflexión, ya que de acuerdo con los cambios y exigencias sociales, las y los maestros tienen el compromiso de una búsqueda constante de preparación para estar al día con la atención requerida de sus alumnos y que compete a estos agentes educativos atender. Entendiendo que los maestros no están solos y que es importante trabajar en equipo, en donde el directivo ofrezca el acompañamiento que los docentes requieren y no solo se mantenga una relación administrativa de entrega de productos.

Imbernón, al hablar de la formación permanente de los maestros menciona la importancia de *“que los maestros aprendan a colaborar, a trabajar en grupo, a discutir, a elaborar proyectos conjuntamente, porque si aprenden a hacer esto después lo traspasarán a sus alumnos”* (Imbernón, 2006: 6), es aquí donde radica la importancia de la participación de los docentes en su formación continua fuera y dentro de la escuela, reconociendo que el trabajo colaborativo en la institución y compartiendo estrategias fortalece su profesionalización al igual que los conocimientos que adquiere por cursos, diplomados y talleres a los que de manera

autónoma se inscriba, teniendo como principal prioridad realizar procesos reflexivos y analíticos de su realidad, para que se reflejen en prácticas exitosas que propicien el aprendizaje de excelencia de los alumnos.

2. Obstáculos que impiden que la escuela se posicione como palanca de desarrollo profesional

2.1 Resistencia al cambio: confort y apatía

En esta institución, se manifiesta que en los maestros prevalece la idea de permanecer en lo conocido, como una forma de resistencia al cambio, lo cual se muestra en la distribución de actividades cuando el maestro Erick menciona, que se organizan al inicio de ciclo escolar y que los maestros ya saben que es lo que van a hacer, pues repiten las actividades cada ciclo escolar, eso provoca según el maestro una especie de confort, al sentirse seguros, cómodos, sin hacer nada nuevo.

Maestro Erick: Pues desde un principio nos organizamos como escuela, de hecho ya tienen sus patrones, o sea primero, segundo y tercero en cierta actividad, cuarto, quinto y sexto en otra actividad, ya sea bailable o ya sea este, cosas de comida, pero eso lo organizamos conjuntamente con la directora y eso fue antes de iniciar las clases, ya nos hemos organizado.(...) Si, este, pues es que ya has de cuenta que ya año con año saben que grados son los que participan y en que participan, o sea ya es algo que ya está conformado, organizado. (...) qué crees que ya ha sido así, como que, bueno desde que yo entre aquí la dinámica es esa, o sea, entrando lo del natalicio de Benito Juárez un decir no, ya sabe que le toca creo que a quinto, creo que es el que siempre lo dice, la representación, no sé si es quinto o sexto, pero siempre, el día de muertos igual me parece que participamos todos, esta ocasión lo de la Kermés solamente primero, segundo y tercero fueron los que se organizan para la actividad de la comida nada más y los otros eran bailables. (Leyva, Registro de campo, E3, 2019: 92)

La anterior cita, da a conocer cómo la dinámica de la escuela es repetitiva año con año, de tal forma que los maestros eligen moverse en lo conocido, el maestro Erick

menciona: *“Pues me atrevo a decir que por entrar en el conformismo, en el confort más bien, no tanto en el conformismo, en el confort que es diferente (...) Pues esta padre, pero pues igual no debería ser así, porque caemos en lo monótono”*. (Leyva, Registro de campo, E3, 2019: 12).

Esto enfatiza como los maestros al repetir sus prácticas se encuentran en una zona de confort, esta forma de trabajo se ha vuelto normal para los docentes porque de alguna forma les facilita la organización de las actividades ya que les es más fácil moverse en lo conocido, pero al mismo tiempo se expresa como una forma de resistencia al cambio, lo que vulnera a los maestros porque mientras que en la sociedad están surgiendo cambios constantes, en la escuela se están quedando estancados obstaculizando la evolución en la escuela.

Evidentemente, también los maestros asumen una postura conformista, se conforman con hacer lo mismo año con año, encerrándose en un círculo vicioso, que en realidad manifiesta su falta de disposición al cambio y al mismo tiempo se estaría relacionado con la falta de compromiso por parte de los maestros para innovar sus prácticas docentes.

Es importante mencionar que los procesos de cambio son importantes y se realizan para mejorar el desempeño y así poder lograr el cumplimiento de los objetivos que se tienen, Carbonell considera que *“la principal fuerza impulsora del cambio son los profesores y profesoras que trabajan coordinada y cooperativamente en los centros y que se comprometen a fortalecer la democracia escolar”* (Carbonell, 2001: 13), esto manifiesta la importancia del papel que desempeñen los maestros, ya que de ellos depende si se realiza un cambio o siguen trabajando de la misma forma.

De alguna forma, el maestro Erick reconoce que en la institución se percibe conformismo por parte de los docentes, pero este tema no se lleva al análisis y reflexión de todos, lo cual no permite que se haga consciente en los maestros la necesidad que tienen de transformar su práctica docente, es más fácil para todos seguir la rutina diaria ya que les da seguridad y no les exige enfrentarse a nuevos retos, en su caso la maestra Mariana que repite el grado atendido el ciclo escolar anterior, menciona en una plática que ya tiene las planeaciones para este ciclo

escolar lo que pone de manifiesto su actitud de repetir sus prácticas con alumnos que no presentan las mismas características, pero que a ella esta situación le hace sentir cómoda y segura, limitando su creatividad e innovación y además es importante reconocer que esto se verá reflejado en los aprendizajes de los alumnos.

En la escuela, se puede reconocer que prevalecen diversas actitudes negativas en los maestros, como el confort, pero también se presenta la apatía, actitudes que permean en el trabajo docente, y se pone de manifiesto en lo que menciona el maestro Felipe: “*Pues nomás sacamos el trabajo, lo básico, lo que nos piden y hasta ahí nomás*” (Leyva, Registro de campo, E5, 2019: 63), situación que denota una actitud negativa hacia el trabajo, es decir, que el maestro afirma que solo se hace lo mínimo que se puede, expresando una falta de interés en las actividades, que de alguna forma influye en su práctica y desempeño docente y a su vez se transmite estas actitudes en los alumnos, ya que el docente es el ejemplo en el aula y cómo podrá pedir que los alumnos muestren interés en las clases si el propio docente no refleja una actitud positiva.

2.2 Aislamiento profesional

Así mismo, referente al desempeño de los maestros, se identifica que existe un **trabajo individualista**, por ejemplo el maestro Felipe indica que ahora se enfoca solo en su grupo, esto a raíz del fallecimiento de su papá:

ya ahorita me enfoco más a lo que es mi trabajo, mi grupo, lo demás lo dejo como chismes y no me enfoco tanto, aquí estamos nada mas de paso y aparte para eso te contrataron, entonces yo me enfoco más aquí (refiriéndose a su aula) a lo que más puedo (Leyva, Registro de campo, E5, 2019: 47)

Sin lugar a duda, las experiencias que vive el docente en su vida personal de una o de otra forma son reflejadas en su labor docente, pero lo anterior también expresa como el maestro al decir “me enfoco a mi grupo”, denota una especie de aislamiento, el prefiere encerrarse en su grupo, mostrando que las cosas fuera del aula no son agradables para él y que no hay una integración entre los maestros,

situación que se hace evidente por medio de las observaciones que se realizaron, haciendo énfasis en que no siempre hacen equipo.

Es importante destacar que en la actualidad el trabajo colaborativo *“constituye un proceso de aprendizaje interactivo que conjuga esfuerzos e invita a participar y trabajar en equipo”* (González, 2014: 116) convirtiéndose en una necesidad, por lo tanto, si en la escuela prevalece el trabajo individualista como lo menciona el maestro Felipe se estaría afectando el trabajo colaborativo de la escuela, se limita la comunicación entre docentes y al mismo tiempo se perturba las relaciones entre ellos mismos, dificultando la participación y esto a su vez influye de manera negativa en la práctica docente.

El aislamiento no solo se da entre los docentes, sino que también se observa una distancia entre los maestros y la directora junto con el personal administrativo, en este caso la directora es quien lo reconoce al mencionar:

...siempre va a existir un poquito de esa distancia, porque yo soy la directora, y no porque yo quiera poner esa distancia, yo intento no ponerla, pero por ejemplo, yo soy de las personas de que, a mí en casa me enseñaron a compartir lo poco o mucho que yo tuviera... yo muchas veces me tocó ver así, y son detalles insignificantes he, pero ahí es donde te hacen sentir que no formas parte de, el que uno viera que con todos pasaran y a nosotros nos ignoraban, entonces yo de momento decía, bueno porque tengo que compartir si ellos no me comparten, y no estoy hablando de cosas materiales, o sea a veces los pequeños detalles hablan mucho de ti como persona. (Leyva, Registro de campo, E11, 2021:146)

De alguna forma, la directora cree que el ser la autoridad en la escuela marca una separación entre ella y los docentes y a su vez se percata de que no forma parte del grupo, que si bien, es una escuela pequeña no logra la integración de todos.

Esto nos lleva a la importancia de reconocer que los maestros *“son los actores principales y esencia de los procesos de innovación y formación; a ellos se les atribuye la tarea de impulsar la colaboración dentro de la escuela”* (González, 2014: 119), de esta forma la idea de un trabajo individualizado es poco deseable en tanto la apuesta de la actual política, que es el transitar hacia culturas fuertemente

colaborativas como lo establece el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación básica, los lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares y el principio pedagógico 1.4 “Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje”.

Por lo tanto, el trabajo colaborativo es una necesidad que se requiere en la escuela para fortalecer la práctica docente, *“se pretende que a través del trabajo colaborativo el grupo de docentes se adentre a un trabajo conjunto, a una nueva cultura de colaboración donde se desarraiguen tradiciones, costumbres, rutinas y procedimientos dados por la cultura del individualismo”* (González, 2014: 120), es decir que se da un papel protagónico a los maestros, y tomando en cuenta que son una imagen para los alumnos, si se quiere que los alumnos trabajen de manera colaborativa, el propio maestro debe trabajar de esta forma con sus compañeros docentes, sino se estaría presentado una contradicción.

2.3 Acuerdos que no se cumplen

Otra cosa que también se muestra como algo normal para los maestros es la falta de compromiso, el no cumplir los acuerdos, como el llegar y poner su carro en el área de estacionamiento, eso lo observé en constantes ocasiones, un día escuché cuando la maestra Rosa les pedía que desocuparan la cancha porque tenía su clase de educación física, y se notaba un tanto molesta, al acercarme para preguntar lo que pasaba me comentó que todos los días es lo mismo, que como ellos no son los que tienen la clase, si no, ya se habrían enojado.

Y no solo los maestros se han percatado que en esta institución no se cumplen los acuerdos, ya que como se citó anteriormente la directora menciona: *“el otro día que se acordó que se hicieran esas videoconferencias, decíamos a la mejor no va a ser los 30, van a ser unos 15 minutos, es un primer paso, pero no todos lo están haciendo, y es ahí donde tú dices porque no se hace”* (Leyva, Registro de campo, E11, 2021:142). La directora en este caso reconoce que no se cumplen los acuerdos establecidos por el colectivo escolar para trabajar en línea con los alumnos, pero no se percibe que ella se ponga en contacto con los docentes para saber los motivos

o en su caso dar el acompañamiento requerido por los docentes para cumplir con este acuerdo que de alguna forma fortalece el aprendizaje de los niños.

Así mismo, las observaciones realizadas revelan también que algunos maestros llegan tarde a su guardia o justo a las ocho de la mañana:

7:51 Abrió la puerta la directora para que pasarán los alumnos, ya que por lo visto el maestro de guardia no ha llegado (Leyva, Registro de campo, O1, 2019: 1).

7:50 llega la maestra Rosa y deja pasar a los alumnos dado que observa que no está el maestro de guardia, me acerco a ella y se le ve molesta por la situación, menciona que el maestro continuamente no cubre su guardia (Leyva, Registro de campo, O2, 2019: 3)

7:47 La intendente sale a recoger basura, los alumnos aún permanecen afuera, entra y deja emparejada nuevamente la puerta (Leyva, Registro de campo, O3, 2019: 5)

8:02 Llega la última maestra que constantemente llega justo a la hora (Leyva, Registro de campo, O3, 2019: 5)

Evidentemente algunos de los maestros se han acostumbrado a tener la presión del tiempo, no llegar a la hora acordada se ha vuelto algo normal y esto pone de manifiesto su falta de compromiso y cumplimiento de acuerdos en la escuela. Y de alguna forma también para los maestros que son responsables les genera malestar, algo que se pudo percibir en la maestra Rosa, ya que fue evidente su enojo al ver que sus compañeros no ponen el carro en donde se acordó o no llegan a la hora que corresponde. Los hechos dicen, que existe una falta de compromiso por parte de los maestros para acatar los acuerdos que en colectivo se establecen.

También se encuentra presente la falta de compromiso por parte de los docentes cuando no inician sus labores a la hora de la entrada, ya que ellos dejan solos a sus alumnos para ir a comprar o platicar entre maestros:

En una observación, se encuentran platicando a tres maestras antes de entrar al salón (...)

Se observa a cuatro de los seis docentes que salen a comprar gelatinas o ensalada de fruta que vende todos los días una señora en la escuela, mientras tanto los niños de sexto grado permanecen fuera del salón esperando a su maestra (Leyva, Registro de campo, O1, 2019: 1-5).

El compromiso de acuerdo con Choi y Tang, citado por Fuentealba e Imbarack:

es generalmente considerado como un atributo deseable, asociado a un sentido de profesionalismo que definen como vínculo psicológico que tiene implicancias tanto en la actitud como en el comportamiento de las personas y que les permite voluntariamente realizar considerables esfuerzos en pos de beneficiar aquello de que es objeto de compromiso, lo que en el caso de la docencia se traduce en profesores que están dispuestos voluntariamente a entregar recursos a favor del ejercicio de la docencia. (Fuentealba e Imbarack, 2014: 261)

Para estos teóricos el maestro es un profesional cuando se encuentra comprometido con su labor y es consciente de su responsabilidad y rol como docente, que en este caso es algo que los maestros no han reconocido y requieren trabajar, para asumirse como profesionales de la educación y por lo tanto los actores principales del cambio que se requiere para generar una práctica exitosa.

Como se puede advertir, existen distintas situaciones que los maestros eligen realizar en vez de iniciar las clases a la hora correspondiente, y mientras tanto los alumnos ya sea que se encuentren dentro o fuera del salón deben esperar la entrada del maestro para iniciar, lo que denota la falta de compromiso del personal para cumplir con su función y comisiones adquiridas, como la realización de las guardias o cumplimiento del horario establecido, situaciones que dificulta la organización escolar.

Y como se mencionó en el capítulo anterior, los maestros ya han reconocido que hay algo que se requiere cambiar en su centro de trabajo al mencionar: *“Yo creo que el trabajo docente se tendría que replantear (...) Cuando seamos conscientes y realmente estemos comprometidos con lo que estamos haciendo”* (Leyva, Registro de campo, E6, 2019: 77), y además consideran que el cambio que se

requiere necesita de la participación de todos, Maestro Erick: *“primero tener la disposición de todos”* (Leyva, Registro de campo, E7, 2019: 93)

Pero si bien los maestros tienen la idea de su falta de compromiso, no se ve que se ponga en acción algún cambio, al contrario, prevalece el conformismo en ellos, lo que sobresale es que no asumen el cambio, sienten que lo requieren, pero no lo han aceptado y esto podría deberse a que no tienen clara su identidad profesional.

2.4 Pretextos para participar en la formación continua: Tiempo, dinero y la baja relevancia de los cursos

Si bien, se identifica la necesidad de fortalecer la formación continua de los docentes planteada desde política educativa y se cuenta con posibilidades formativas gratuitas, citadas al inicio de este capítulo y al mismo tiempo en la escuela “Lázaro Cárdenas” los maestros reconocen que es importante tener una capacitación continua, paradójicamente a ello, los docentes manifiestan una marcada resistencia para llevarla a cabo el proceso de formación continua.

Mostrando que los maestros mantienen un bajo perfil en cuanto a su capacitación pretextando varios motivos que les impiden hacerlo. El maestro Felipe se refiere a la economía: *“(…) y francamente poner de tu dinero para superarte, pues la verdad mucha gente no lo ve así, precisamente por la economía (…) no nos llega ningún bono, nada, estamos limitados.* (Leyva, Registro de campo, E5, 2019: 46)

En este caso, lo que menciona el maestro Felipe indica que lo más viable, sería que se dieran cursos gratis, ya que según él no es el único que no puede pagar cursos por falta de recursos económicos, el narra que: *“Dar curso o talleres, casi como si fueran como tipo gratis a los maestros, porque la economía está muy fuerte ahorita, entonces yo siento, platicando con muchos maestros, no los de aquí, por afuera, por eso no toman los cursos, porque no hay recurso”.* (Leyva, Registro de campo, E5, 2019: 64)

El pretexto que se manifiesta por parte de los maestros para continuar con su capacitación es la economía, al mencionar que “no toman los cursos, porque no hay

recursos”, pero en la actualidad se sabe que existe infinidad de cursos, talleres, diplomados, etc., que se encuentran al alcance de todos, de manera virtual y gratuita, y de diferentes instituciones, dando en este caso a los maestros una gran oferta para poder elegir de acuerdo a sus necesidades, por tanto la limitante que manifiesta el maestro se ve más como resistencia para continuar con su capacitación.

También el maestro Felipe comenta que los cursos que ahora ha tomado han sido en línea, pero también a esto le encuentra otro factor que no les permiten que sigan con su formación continua, manifestando la falta de tiempo, ya que al estar en una escuela de tiempo completo, él considera que le queda poco espacio para hacer las actividades personales y lo expresa de la siguiente manera:

Maestro Felipe: Pues el primero es el tiempo, porque llego a mi casa, como como a las 6 más o menos, porque voy por mis hijos, voy primero por los de la primaria, después la de la secundaria que sale a las 5, ya regreso comemos como 5:30 más o menos, entonces para mi es el tiempo, si yo saliera un poco más temprano, a la mejor me podría mover, aprovechar una hora en un curso o un taller, algo, pero ahorita para mí es el tiempo, el tiempo completo en específico, que es lo que me está afectando ahorita salir a las 4 de la tarde, me está presionando más, personalmente, por mis hijos. (Leyva, Registro de campo, E5, 2019: 46)

Es evidente que para el maestro el uso del tiempo es un motivo que él mismo se coloca para no continuar con su formación, manifestando una resistencia a llevarla a cabo, en este caso poniendo como pretexto la falta de tiempo, y esto a su vez pone de manifiesto la vulnerabilidad de los maestros profesionalmente hablando, ya que mientras que en las demás instituciones los maestros se están comprometiendo con su formación tomando diferentes cursos para docentes, esta escuela al no hacerlo los maestros se quedan con los conocimientos que adquirieron en su formación inicial, y al no actualizarse, debilitan su práctica docente.

De manera general los docentes reconocen que es importante seguir con su formación, lo ven como una necesidad, pero ponen en su camino diferentes obstáculos para hacerlo, que son vistas más como una forma de resistencia a llevar

a cabo su proceso de capacitación, porque aunque creen que es necesario tener una formación continua, no la llevan a cabo.

El perfil de capacitación en la generalización de los maestros es muy bajo, reduciéndose a cursos a veces inconclusos o a cursos esporádicos:

Maestra Rosa: A los cursos que en un principio se estuvieron impartiendo a nivel Estatal, en eso me seguí formando y actualmente solamente en libros que tenemos a la mano, o escasamente asistí a un curso en centro de maestros, en los libros más que nada y un curso de manera particular que tomamos con una maestra el de aprendizajes clave. (Leyva, Registro de campo, E6, 2019: 67)

Maestro Erick: Pues estuve en un diplomado, pero no lo terminé, ¿no importa?, estuve en un diplomado pero nada más estuve la mitad de ese diplomado porque, este, los maestros se ausentaban mucho, después pues he estado académicamente de lo que yo estudié, ya como un preparándome, solamente los cursos que ha generado las misma zona o la misma escuela. (...) han sido sobre, la convivencia, planificación igual ya tuve dos o tres, de matemáticas, español también, este, de artes plásticas también, computación también, una parte de computación, informática era me parece. (Leyva, Registro de campo, E7, 2019: 78)

En los comentarios, se advierte la debilidad de los docentes en materia de capacitación, al mencionar que ésta se ha visto truncada al no concluir los cursos; o han asistido a cursos diversos sin articulación unos con otros; o el simple hecho de que se limitan a lo que se hace en el Consejo Técnico Escolar; la mayoría de los maestros alude al curso de Aprendizajes Clave, pero es importante mencionar que este curso fue implementado por la SEP hace cuatro años, como una propuesta de capacitación previa a la implementación del nuevo Plan y Programas de Estudio, el cual requería ser tomado de manera obligatoria y de forma autodidacta, ya que se tomó en línea.

Con esto nuevamente se presenta la vulnerabilidad de los maestros relacionada con su formación, ya que en este caso se pone en evidencia que los maestros escasamente han tomado cursos de actualización y que algunos solo los han iniciado, de tal forma que los maestros se siguen quedando solo con los conocimientos básicos adquiridos en su formación inicial, ya que el no terminar un

curso es relativo a no haberlo tomado, es decir que de esta forma los maestros se encuentran debilitados profesionalmente.

Otro motivo que les permite justificar su falta de actualización es el considerar que no todos los cursos son lo que esperan, ya que se han enfrentado con asesores que no dominan el tema, que les dan solo teoría, o son aburridos.

Maestra Luz: Si, lo tomo, pero no es lo que tú esperabas, o sea no es, algo que te diga bueno una estrategia de lectura, lo que te hacen o lo que te dan a la mejor son este, teorías, pero que te digan oye esto te va a funcionar para una mejor comprensión y que lo puedes aplicar así, no. Porque si lo tomo, si lo he tomado, pero no es lo que tú esperabas, es pura teoría, puras como conceptos, o has esto, pero que te digan si funciona. (Leyva, Registro de campo, E1, 2019: 12)

Maestro Erick: Pues unos han sido interesantes en su mayoría, yo creo que depende mucho de quién los de, porque hay unos que si de plano han estado bien aburridísimo y luego lejos de que te deje una enseñanza tú dices ya me quiero ir no. (Leyva, Registro de campo E7, 2019: 78)

Maestra Luz: Algunos han sido buenos y de alguna manera si son productivos, porque les sacas el provecho, pero otros, pues así como que, el asesor, no es que este mal preparado, sino que quizás sea el problema de que a veces no sabemos transmitir lo que queremos enseñar. (Leyva, Registro de campo E9, 2019: 108)

Lo anterior, refiere que los maestros tienen una imagen devaluada de los cursos, ya que no cubren sus expectativas en cuanto al contenido y asesores pedagógicos, pero estas bajas expectativas los lleva a proyectar una resistencia a estar capacitándose, ya que independientemente del asesor, los maestros tienen la posibilidad de aprender de manera autónoma, para así cumplir con la obligación de capacitarse, ya lo menciona Perrenoud en la competencia 10 "Organizar la propia formación continua" de manera que los maestros sean capaces de organizar su propia formación, estableciendo su programa personal de formación continua que va de la mano con lo que se trabaja en los CTE, cuando el maestro identifica sus áreas de oportunidad.

Esta competencia profesional les permite a los docentes reconocer su práctica, identificando sus áreas de oportunidad, para diseñar y organizar su formación permanente, de manera que se vea fortalecido su desempeño docente y así poder tener una práctica enriquecida, que se reflejará en una educación de excelencia para los alumnos.

Además, Imbernón señala que la actualización requiere cambiar *“pasar del modelo de entrenamiento, que es la actualización, o sea, vengan ustedes aquí a un curso, tenemos un experto y les va a explicar cómo hacer las cosas”* (Imbernón. 2006: 8), ya que esta no funciona porque cada contexto es diferente, es decir, que los asesores “explican teorías descontextualizadas”, por lo tanto para que una formación tenga éxito requiere ser una “formación desde adentro”, atacando las áreas de oportunidad particulares, entonces el pretexto que los maestros tienen sobre el asesor no tiene cabida y se ratifica más como una forma de resistencia para seguir con su actualización.

Así mismo, se considera que los maestros han perdido la credibilidad de los cursos que se imparten ahora, pero no solo de los que son impartidos de manera presencial, sino que también los que se trabajan de manera virtual:

Maestra Luz: La mayoría de ellos los he buscado yo, difícilmente, llegan las convocatorias, pero las páginas, no suben los productos o no abre la página o se satura, entonces sí, a veces es mejor el que pagas, sale más caro. (Leyva, Registro de campo E9, 2019: 108)

Maestra Rosa: los cursos en línea son buenos, pero a veces quieres preguntar algo, tienes una duda y como que ahí es donde te quedas, te frenas con esa duda, pero también los cursos en línea han servido a mis compañeros para actualizarse (Leyva, Registro de campo, E6, 2019: 74).

Definitivamente, se puede mostrar que los maestros manifiestan resistencia para continuar con su formación, indicando que no obtienen la información a tiempo, esto a su vez denota su dependencia a que alguien más les diga lo que deben hacer en su propio beneficio, al respecto Imbernón menciona que:

La cultura de los maestros, ha sido siempre una cultura subsidiaria ¿Qué significa? Una cultura que me digan lo que tengo que hacer. (...) Si el maestro no tiene la idea de generar conocimiento pedagógico, se hace un maestro subsidiario que depende de otros: “Bueno, que me digan lo que tengo que hacer, y ya, luego yo lo cumplo”, con lo cual esto perjudica a todo el sistema. (Imbernón. 2006: 6).

En este caso los maestros se colocan en una posición de mayor vulnerabilidad, ya que se resisten a enfrentarse a su autoformación, considerada como punto primordial en estos días para el desempeño exitoso de los maestros en su práctica docentes.

De manera general nos damos cuenta que los cursos, independientemente de la forma en que les lleguen a los docentes, no cubren sus expectativas, además de que se observa de acuerdo a la experiencia de cada docente, que a través del tiempo se han modificado las modalidades y tiempos en que se impartían los mismos, hasta llegar a la época actual, donde en su mayoría son en línea, pero que presentan fallas técnicas, que distraen la atención del docente, pero todo lo expresado son formas de resistencia de los maestros para no capacitarse y seguir en el confort, lo que los proyecta como profesionales débilmente capacitados ya que no asumen su responsabilidad de continuar con su formación continua, debilitando a su vez su práctica docente.

Teniendo en cuenta lo que menciona Bazán, Castellanos, Galván y Cruz, *“los procesos permanentes de profesionalización docente constituyen una pieza clave dentro de los procesos de cambio educativo y de búsqueda de la calidad de la educación”* (Bazán et al. 2010: 84), por lo tanto es indispensable que los maestros se hagan conscientes de esto y orienten su proceso de capacitación hacia la adquisición de los saberes que requieren de manera particular por medio de una autoformación.

De acuerdo a lo anterior, existe la necesidad de que los maestros asuman su formación continua por medio de una capacitación formal como parte importante de la práctica docente, ya que la falta de esta capacitación vulnera al equipo docente,

en la medida en que la sociedad está cambiando y demanda de parte de los maestros herramientas conceptuales y habilidades de distinto tipo que les permita enfrentar los retos que la sociedad actual plantea, el buscar incontables pretextos para evadir este compromiso refuerza su condición de vulnerabilidad profesional en tanto anulan y/o disminuyen la posibilidad de apropiarse de elementos teóricos, metodológicos y didácticos para enfrentar la complejidad y los desafíos que su tarea docente les plantea.

Finalmente, se sostiene que las actitudes presentadas por los maestros, como las manifestaciones de individualismo, confort, resistencia a cambiar, son síntomas que proyectan una escuela enferma, que manifiestan que la organización no está funcionando de la mejor manera y que se está afectando a la dinámica de la institución. Al respecto Rodríguez menciona:

La sujeción a rutinas pedagógicas familiares, tanto en gestión como en contenidos, proporciona una fuente de seguridad y una economía de esfuerzos a los profesores y profesoras.

El aislamiento del profesorado evita la posibilidad de tener iguales en los que verse. A falta de interacción entre iguales impide al profesorado saber lo que desconoce. El aislamiento del profesorado estimula la falta de alternativas y la reproducción. Como los docentes no son conscientes de estos rasgos de su propia actuación no están en posición de cambiarlos. (Rodríguez, 2000: 34)

De modo, que se puede entender que el aislamiento profesional que se revela con actitudes de individualismo, apatía, falta de compromiso y el no querer salir de su zona de confort, son síntomas que los colocan en una condición de vulnerabilidad profesional frente a la dinámica de situaciones que se enfrentan en una institución, adoptar actitudes de este tipo como plantea Rodríguez (2000), los deja fuera para considerar otras alternativas, y en vez de ello, sumergirse en una lógica de reproducción y de repetición, con la pérdida de sentido profesional que esto conlleva.

3. Tácticas para sostenerse en el ambiente

Frente a un ambiente escolar poco colaborativo, los maestros generan una serie de tácticas que les ayudan a sostenerse en un ambiente institucional que resulta poco motivador para el trabajo y poco cálido para establecer vínculos personales. Entre las tácticas que el colectivo utiliza son: la hostilidad hacia la directora, el hacer subgrupos entre ellos, y el presentarse como un colectivo integrado para hacer un solo frente a la directora.

La hostilidad, se puede catalogar como una táctica para enfrentar a la directora, ya que los maestros a través de la falta de interacción expresan su descontento hacia el poder que representa su autoridad inmediata.

Los maestros se dirigen a la dirección porque la directora y una maestra trajeron comida, la directora hace cuentas y les indica a los maestros cuanto se debe pagar, excluyendo a la maestra que llevo los frijoles, no se ve mayor interacción entre maestros, la directora y secretaria en su escritorio, mientras los maestros se encuentran en los sillones, durante algún tiempo permanecen callados, algunos platican con el que está cerca o revisan el celular, pagan lo q gasto la directora y salen, solo una maestra no estuvo en la dirección ya que ella pidió comida y por tanto permaneció en su salón. (Leyva, Registro de campo, O3, 2019: 6)

Lo anterior manifiesta un ambiente de hostilidad frente a la directora, ya que se distingue la existencia de una tensión al no proyectar un ambiente amigable, el cual se percibe como una táctica de los maestros para expresar su rechazo hacia la directora, de manera que su autoridad inmediata perciba el descontento de los docentes, ya que, al no poder mostrar abiertamente su inconformidad, esta es la forma que ellos han encontrado para hacerlo evidente.

Otra táctica observable es la formación de subgrupos de modo que los maestros construyen una unidad para enfrentar a la directora, pero que al mismo tiempo debilita a la institución.

Se observa a tres maestros (Rosa, Mariana, Erick) reunidos en el salón de primer grado, los otros tres maestros permanecen en su salón, me integro a

este grupo y pregunto por los maestros que no están ahí, me indican que de vez en cuando también se integra al grupo la maestra Luz con ellos, pero la maestra Karla y el maestro Felipe solo se unen al grupo si los llegan a llamar (Leyva, Registro de campo, O1, 2019: 2).

Esto expone que en realidad existen subgrupos de maestros en la escuela, es decir, existe cierto distanciamiento que trunca la comunicación con algún docente en especial y sobre todo pone en evidencia que no se reconocen como un equipo de trabajo. Al respecto Ball menciona:

“Por encima de este esquema formal de roles y relaciones, hay también agrupaciones informales de carácter en gran medida emotivos, y toda clase de actitudes internas y prejuicios personales que afectan a la conducta de unas personas a otras, y a su capacidad de trabajar juntas como grupo cooperativo” (Ball. 1989: 181)

Es decir, que se reconoce la existencia de los subgrupos que se crean en la institución y que la actitud mostrada por los maestros de falta de interacción está influyendo en la comunidad escolar de manera negativa, ya que su táctica va generando un aislamiento que pone de manifiesto el que no se reconocen como un equipo.

Y lo anterior también ha sido detectado por la directora, cuando menciona:

“a nivel escuela hay una separación, que es muy vista, yo si la veo, yo por ser la cabeza intento hacer que no me doy cuenta de esa parte, pero están los docentes y estamos nosotros aparte, en este caso de quién te hablo es del administrativo, el intendente y yo, sí o sea hay cosas que sí nos van a contemplar pero hay cosas que no, eso es lo que yo observo” (Leyva, Registro de campo, E11, 2021:131)

Si bien, la directora reconoce que no hay una integración del colectivo escolar, se da a notar una actitud de ella como observadora simplemente, al mencionar

“intento hacer que no me doy cuenta”, y esto se percibe una falta de interés por incluir a todos en la dinámica escolar.

Por otra parte, la formación de subgrupos fortalece a los maestros para adquirir el poder y posicionarse frente a la directora, de alguna forma se crean alianzas entre maestros para establecer acuerdos entre ellos y marcar las situaciones establecidas por la directora con las que no están de acuerdo.

Finalmente, otra táctica que se manifiesta es la de formar un frente común para enfrentar a la directora, es decir que los maestros se consolidan como un grupo, pero de alguna forma marca la separación que tienen con la directora, esto les permite adquirir poder por mayoría de integrantes para enfrentar la autoridad que ejerce la directora hacia ellos.

En este caso los maestros consideran que la relación entre ellos es buena, que están integrados, llevando un compañerismo positivo para no tener conflictos, respetándose, trabajando en conjunto, pero esa buena relación es solo entre maestros, ya que con la directora, administrativo e intendente no hay una buena relación, la consideran solo una relación laboral.

Maestro Felipe: “Pues ahorita si tenemos integración, pero entre maestros, yo siento que entre maestros estamos más integrados o unidos o tratamos de llevar el compañerismo de todos nosotros” (Leyva, Registro de campo, E5, 2019: 59)

Maestro Erick: Me atrevo a decir que, con mis compañeros, que son seis, estoy hablando de docentes frente a grupo, con los que diría que tengo una muy buena relación, solamente son tres, ya en cuestión laboral de compañeros, los cinco, pero laboral y de compañerismo, ni administrativo, ni directivo, ni intendente, nada de eso (Leyva, Registro de campo, E7, 2019: 85)

Maestra Luz: Creo yo que buena, no te podría decir que es excelente y que me llevo súper bien con todos, pero hasta el momento creo que ha sido buena porque ha habido pocos roces, trato de apoyarlos y de a veces ellos efectivamente me apoyan cuando lo necesito, y parece que ha habido respuesta de todos lados. (Leyva, Registro de campo, E9, 2019: 112)

Algunos maestros consideran haber creado amistades bonitas con compañeros específicos, el maestro Erick indica que desde que le llegó a la escuela han sido buena onda con él y le han apoyado, la maestra Mariana refiere que solo con una maestra siente esa amistad, y que con los demás si tienen una buena relación, pero no como con la maestra a quien lleva muchos años de conocerla, así mismo el maestro Felipe y Erick enumeraron a sus compañeros de acuerdo a con cuál se sienten mejor, situación que pone en evidencia una contradicción ya que unos maestros mencionan que se llevan bien, pero otros hacen referencia a que se llevan mejor solo con algunos compañeros. De acuerdo con González

Los grupos de interés que coexisten en la organización no siempre actúan aisladamente. (...) los individuos no suelen funcionar por su cuenta en las dinámicas micropolíticas de los centros escolares, y tienden a formar conjuntos o grupos de interés, movilizand así más influencia que con la actuación aislada, tampoco los grupos de interés desarrollan siempre su actividad micropolítica independientemente de otros grupos. (González González, 1998: 230)

De esta forma se puede advertir cómo se han construido alianzas entre docentes, y deben estar compartiendo los mismos intereses de acuerdo a la compatibilidad que tienen entre ellos, por eso los maestros indican que no con todos los compañeros se llevan bien, pero al mismo tiempo se deja entre ver que esta es una estrategia para consolidar un frente común que les permita confrontar la autoridad de la directora.

González menciona:

En la organización, los diversos grupos de interés utilizaran estrategias para lograr sus fines. Tales estrategias, como muestran diversas investigaciones sobre las relaciones micropolíticas en los centros escolares, pueden ser formales o informales y también explícitas o implícitas (...) las políticas organizativas suelen quedar encubiertas e inmersas en las rutinas escolares cotidianas (González González, 1998: 230)

En este caso su estrategia enmarca el aparentar llevarse bien, ya que de esta forma obtienen el apoyo de todos los compañeros, saben que una buena relación entre ellos los lleva a poder crear acuerdos que les permitan sentir la seguridad para enfrentar a la directora y objetar aquellas situaciones con las que no están de acuerdo.

Es por ello que los maestros refieren tener toda la disposición para apoyarse entre compañeros, ya que esto les permite asegurar el compromiso adquirido entre ellos para unirse como grupo.

Maestro Felipe: En cuestión de material, le pase mi carpeta de cuarto grado, en honores igual estaba bien nerviosa, la apoye, le tocaba el evento del 15 de septiembre, me pidió la música, me pidió los honores, también la apoye, con la computadora, con el cable, todo porque no sabía cómo hacerlo, ya fui por mis cosas y yo la apoye, le probé todo el sonido, el micrófono, puse la música, todo. (Registro de campo, E5, 2019: 62)

Maestro Felipe: Estamos en el mismo canal de apoyarnos, de que si yo necesito algo, un favor o algo que necesito yo de la escuela, ellos igual sienten esa parte, el compromiso, la responsabilidad de apoyar y viceversa, igual sienten que tienen algún problema y saben que los puedo apoyar, económicamente o con el mecánico, adelante, me avisan porque saben que los voy a apoyar, y aquí pues no tanto (señalando el salón del maestro de tercer grado), la que he apoyado mucho es la maestra Esmeralda, (cubre beca comisión), se acerca mucho a mí, de hecho le dije, en lo que pueda y tenga tiempo yo te voy a apoyar. (Leyva, Registro de campo, E5, 2019: 62)

Igualmente, la maestra Rosa indica que, aunque tienen comisiones, se apoyan en las actividades y lo narra así:

Maestra Rosa: Nosotros hacemos equipo entre docentes, y todos sacamos el trabajo adelante, aunque cada uno tenemos una comisión, pero todos nos apoyamos cuando nos toca una actividad, "x" actividad, siempre nos apoyamos todos y pues, si por ejemplo el material no lo tenemos o lo solicitamos y no está, pues nosotros también vemos como lo solucionamos, porque al final de cuentas, si las cosas salen bien o salen mal, esto es trabajo del maestro. (Leyva, Registro de campo, E6, 2019: 74)

De acuerdo a lo anterior, los maestros consideran que hacen equipo con sus compañeros y que se apoyan en diversas cuestiones laborales y personales, pero aunque los maestros expresan que se apoya mutuamente, el maestro Erick indica que ha notado que la traen contra un maestro, y se ve reflejado en el siguiente comentario: *“pero como compañeros yo sí lo he notado que sí como que la traen contra él, la neta, sí se ve bien evidente, pero también es culpa de él, o sea sí tu deberás te aplicarás no tendrían por qué hablar de ti”* (Leyva, Registro de campo, E7, 2019: 88)

Al respecto en una observación pude percatarme que el maestro de guardia y que es el mismo a quien se refiere el maestro Erick estaba arreglando la bocina y atendiendo la puerta solo, lo cual quedo registrado en la siguiente observación: *“algunos maestros platican, mientras el maestro de guardia acomoda la bocina para hacer honores”* (Leyva, Registro de campo, O1, 2019: 1), a diferencia de cuando le toca la guardia a alguien más, se observa a los maestros apoyando a sus compañeros, ya sea estando en la puerta, conectando la bocina o simplemente haciéndole compañía.

Es decir, que en el discurso los maestros mencionaban tener una buena relación entre compañeros, y que se apoyan en lo que requieren, pero se encuentra lo contrario en las observaciones, se percibe desinterés por parte de algunos maestros.

Ball citado por Encinas y Mercado menciona que: *“las escuelas pueden considerarse, en tanto organizaciones sociales, como “campos de lucha”, que reflejan el uso del poder formal o informal, por los individuos o grupos para alcanzar metas, que se expresa en lo que se denomina micropolíticas de la escuela”* (Encinas y Mercado, 2012: 205), en este caso la lucha que se da por el poder es entre los docentes y la directora.

Lo anterior revela las diferentes tácticas que utilizan los docentes y que les permite negociar el poder, ya que al hacer alianza entre maestros y de alguna forma ser mayoría les da mayor seguridad para poder enfrentar a la directora y con ello lograr que las diferentes situaciones que se les presenten se resuelvan a su favor.

Al respecto Abal expresa que: *“el sujeto que practica las tácticas no es un sujeto sujetado, pero sí limitado a una suerte de resistencia subordinada. Entonces, en definitiva, la táctica es sólo la máxima fortaleza del débil”* (Abal, 2007: 4), de esta forma se ratifica que los maestros son el grupo vulnerable de la institución, y que se valen de el uso de las tácticas mencionadas porque de alguna forma al ser el grupo débil frente al poder que ostenta la directora, sus estrategias les permiten asegurar la desestabilidad de la autoridad inmediata y con ello obtener beneficios que les permitan seguir la dinámica que han construido durante su trayectoria en la institución.

Con todo lo anterior, se puede decir que los maestros de este colectivo asumen posturas que de alguna forma ponen en evidencia su vulnerabilidad, como el individualismo que se deja ver que existe, quizás para algunos maestros es la mejor forma que tienen para evitar enfrentamientos con los demás maestros y especialmente con la directora, obviando que son parte de una comunidad y como tal se requiere del trabajo conjunto de todos para tener un mejor desempeño laboral.

El trabajo colaborativo es fundamental ya que busca que los maestros se reconozcan como parte importante del proceso de transformación que requiere la escuela, pero también se menciona que los maestros están acostumbrados a repetir actividades año con año, lo que manifiesta que permanecen en lo conocido, lo cual se traduce como una resistencia al cambio, pues han caído en un estado de conformismo, confort, apatía y falta de compromiso, esta última se pone de manifiesto cuando no respetan las reglas de la institución que ellos mismos establecieron como comisiones adquiridas, la realización de las guardias o cumplimiento del horario establecido, situaciones que vendrían a dificultar la organización escolar, haciendo notar que la escuela se encuentra “enferma”, término utilizado como metáfora, al respecto Reyes menciona que: *“el uso de la metáfora organizacional se utilizó para poder comprender los procesos que viven las organizaciones, haciendo con ello una semejanza con el cuerpo de los humanos, en donde, el abordaje para el conocimiento de las organizaciones enfermas tiene su base en las enfermedades humanas”* (Reyes, 2017: 536) .

Reyes (2017) indica que con aportes del área de estudio del Desarrollo Organizacional (DO) se realizaron los primeros abordajes teóricos conceptuales, definiendo las características de una organización sana y organizaciones enfermas, para poder comprender comportamientos de las organizaciones.

Por otra parte se puede sostener que los maestros presentan una capacitación débil que los vulnera aún más, al presentar diferentes pretextos para no hacerlo entre ellos la economía, el tiempo, los cursos y asesores que no cubren sus expectativas y que las plataformas que actualmente se tienen a su disposición con múltiples cursos, talleres o diplomados de forma gratuita indican que no funcionan, pero esto se ve como una resistencia a seguirse preparando ya que aunque mencionan que siempre van a aprender algo y que es necesario, no lo hacen o inician cursos y no los terminan, lo que es lo mismo a no tomarlo, todo esto presenta su debilidad de autoformación, en la actualidad se ha dado mayor relevancia a la actualización de los docentes, quedando establecido en el perfil docente, lineamientos de CTE, ya que la formación continua es un proceso permanente que lleva a la profesionalización y constituyen una pieza clave dentro de los procesos de cambio educativo y de búsqueda de la calidad de la educación.

La resistencia al cambio se da por muy diversas características, Carbonell señala los siguientes factores que dificultan la innovación: *la debilidad de las relaciones interpersonales y democráticas, la ausencia de compromisos firmes para compartir objetivos y proyectos comunes (...)* (Carbonell, 2001: 16) y Foucault menciona que “donde hay poder hay resistencia” (Foucault, 1998: 57)

También se encuentra que los maestros utilizan diferentes tácticas para sobrevivir en el ambiente, como una forma de negociar el poder, se observa cuando los docentes aunque están juntos no interactúan, se detecta acercamiento solo con algunos maestros indicando que aunque es una escuela pequeña existen subgrupos en ella, creados como forma de alianza para obtener lo que deseen.

De acuerdo a Certeau se entiende la táctica como:

La acción calculada que determina la ausencia de un lugar propio. Por tanto ninguna delimitación de la exterioridad le proporciona una condición de

autonomía. La táctica no tiene más lugar que el del otro. Además debe actuar con el terreno que le impone y organiza la ley de una fuerza extraña [...] es movimiento “en el interior del campo de visión del enemigo” [...] No cuenta con la posibilidad de darse un proyecto global ni de totalizar al adversario en un espacio distinto, visible y capaz de hacerse objetivo (Certeau, cit. Por Abal, 2007: 4)

Esta definición de táctica se ve reflejada en la escuela cuando se pone en evidencia que los maestros no tienen un sentido de pertenencia, no se sienten parte del equipo de trabajo que integra la institución, no reconocen su lugar, de alguna forma evaden su responsabilidad y ven a los padres de familia, a los compañeros, al directivo y al trabajo como un enemigo imaginario a vencer, por lo tanto no se puede generar una integración ya que no se hacen conscientes de que son parte del todo y esto impacta al no poder construir un proyecto en común, en beneficio de todos.

La táctica que ponen en juego los maestros al crear un frente común, los lleva a actuar el papel de maestros que se apoyan, pues de esa forma adquieren o comparten estrategias, pero digo que es una táctica ya que en el discurso mencionan llevarse bien con todos y compartir materiales y estrategias, pero en la práctica se observa lo contrario, ayudan solo a algunos maestros.

Finalmente, se podría sostener que las actitudes presentadas por los maestros, como las manifestaciones de individualismo, confort, resistencia a cambiar, capacitación débil, y uso de tácticas entre maestros son síntomas que proyectan una escuela enferma definición descrita por Reyes (2017), lo cual estaría manifestando que la escuela no está funcionando de la mejor manera y que se está afectando a la dinámica de la institución.

Las principales características de las organizaciones enfermas descritas por Reyes (2017) son: Poca inversión personal en los objetivos organizacionales, las personas en la organización ven que las cosas van mal y no hacen nada por corregirlas, factores extraños complican la solución de los problemas, las personas se quejan de las decisiones irracionales de la gerencia, los gerentes se sienten solos al tratar de hacer las cosas, las opiniones de las personas en los niveles bajos de la

organización no se respetan fuera de los estrechos límites de sus trabajos, las necesidades y sentimientos personales son asuntos secundarios, cuando hay una crisis las personas retroceden o empiezan a culparse unas a otras, el conflicto generalmente está “por debajo del agua”, obtienen muy poca retro-información sobre su actuación y la mayoría no es útil, las relaciones están contaminadas por la hipocresía y por el agigantamiento de la propia imagen, las personas se sienten solas y sin interés por los demás, tradición, la gente se traga sus frustraciones: “No puedo hacer nada. Es su responsabilidad salvar el barco”.

Es importante mencionar que los maestros tienden a colocarse como víctimas al apropiarse de una imagen devaluada del contexto en donde desempeñan su labor docente, enfatizando cada lugar y persona de forma débil o precaria, frente a lo cual el maestro poco o casi nada puede hacer; aspecto que reafirma un código informal de “así se hacen las cosas aquí” y que de alguna forma les hacen responder a cualquier aspecto dentro de la escuela, código de uso compartido entre los profesionales que utilizan cotidianamente para hacerle frente a los problemas, para evadir conflictos y compromisos y saber cómo tienen que actuar.

CONCLUSIONES

En la actualidad, el ámbito educativo enfrenta múltiples desafíos derivados de la compleja sociedad en la que vivimos, se necesita que cada uno de los docentes nos asumamos como verdaderos pensadores, como plantea Freire (1988) “que realicen la tarea permanente de estructurar la realidad, de preguntarle y preguntarse sobre lo cotidiano y evidente, tarea ineludible para todo trabajador social” de modo que al ser la educación una realidad sociocultural, su naturaleza presenta un carácter singular, único, interdependiente, sumamente cambiante y complejo.

De ahí, el interés por comprender la vida cotidiana de un colectivo escolar y cómo esta se hace presente en el imaginario de los docentes, en su sentir y en su hacer, así también la forma en que permea la dinámica e interacciones entre el colectivo. Y con ello, avanzar en el posicionamiento de colocarme como un profesional, que se atreve a pensar la práctica, a cuestionarla y reflexionarla para poder intervenir en ella en otro momento. Asumir una actitud reflexiva y práctica de la educación, donde se puedan analizar los significados que los sujetos atribuyen a su realidad en el marco de un escenario concreto y específico; ha sido una constante en todo este ejercicio investigativo, que concluye con la posibilidad de desentrañar una realidad sociocultural específica de la escuela primaria “Lázaro Cárdenas”

La pregunta de investigación que orientó esta investigación fue: ¿Qué aspectos han marcado la dinámica escolar construida en la Primaria Lázaro Cárdenas afectando el hacer y sentir del colectivo docente, durante los ciclos escolares 2018-2021?, incógnita que pareciera ser muy sencilla de comprender, pero que entre su amplitud ha permitido reconocer e interpretar la cosmovisión de los maestros investigados. Entendiendo que *“la cultura es una metáfora fundacional, la organización es una cultura, entendida como un sistema de significados que es fruto de las interacciones sociales entre los miembros (...) representa la identidad de la organización”* (Elías, 2015: 289).

En congruencia con ello, el objetivo general que se planteó fue: Interpretar la dinámica escolar que se ha conformado de forma cotidiana en una escuela primaria y la forma en que se hace presente en el discurso de sus sujetos.

Con el trabajo de investigación y el análisis de la información, logro sostener que en la Escuela Primaria objeto de estudio sus docentes han construido una percepción de vulnerabilidad, condición presente en la dinámica escolar cotidiana afectando a los distintos ámbitos de la escuela: físico, de gestión, social y profesional. De modo que a partir de la adopción de una historia institucional marcada por las carencias y la auto percepción de verse como una escuela marginal “que nadie voltea a ver”, los docentes se asumen como víctimas en la imposición de directores o de lo “que nadie quiere”, con bajas expectativas sobre sus alumnos y sobre el desempeño de la directora, además de mostrar una fuerte resistencia a colaborar con la escuela y con la mejora profesional en materia de capacitación.

Durante la construcción de este proceso investigativo, se detectaron situaciones relevantes, que se hacen presentes en el discurso cotidiano de los maestros, que son influenciados por percepciones creadas en el imaginario histórico de la comunidad social y escolar, así como los antecedentes que sustentan la edificación de esta institución. Entre las situaciones que destacan en el imaginario de los integrantes de la comunidad escolar es la vulnerabilidad de la escuela, esta aseveración surge a partir de los incidentes (robos, inundaciones, accidentes automovilísticos en el frente de la escuela, y un contexto social catalogado de alta peligrosidad) que han afectado a la escuela, incidiendo en el ánimo y pensamientos de maestros y padres de familia, a pesar de que autoridades civiles y educativas han asumido compromisos reales para la mejora de la institución, así como el brindar seguridad no solo en el aspecto físico e institucional, desde la representación formal de una autoridad que lleve la conducción de las acciones con una racionalidad pertinente.

La dinámica escolar se mueve entre la demanda de un directivo que presida, gestione y represente a la comunidad educativa y sus necesidades de manera imparcial y equitativa, una institución que carece de esta figura es tanto como una

familia sin la figura paterna en donde todos quieren ser el líder, esto por un lado, pero por otro, los docentes demandan autonomía y libertad para tomar decisiones sustentadas más en cuestiones personales que institucionales; esta situación acrecienta la percepción de vulnerabilidad, que desde luego afecta visiblemente la organización institucional y la corresponsabilidad en la atención de los alumnos.

Ya lo menciona Rodríguez (2016) el líder tiene gran influencia para direccionar las actuaciones en momentos de confusión y conflicto, de alguna forma es quien dirige y da apoyo motivando a los demás para alcanzar sus mejores resultados, pero el líder requiere reconocerse, darse ese valor, ver que es importante creer que lo puede lograr, empoderar a quienes le rodean le permite obtener mejores resultados, formar un equipo es importante, todos son líderes, por lo tanto se requiere transformar la idea de que una sola persona es quien debe ostentar el poder.

En definitiva, construir un ambiente de participación en la escuela, en donde todos son conscientes de la importancia que tiene su papel en ese contexto, fortalece la estructura de convivencia y aprendizaje, lo cual puede llevar a enfrentar las diversas problemáticas o situaciones que se les presenten de la mejor manera, quedando todos con una satisfacción de logro.

Adentrarse al estudio de la dinámica escolar resulta no solo interesante sino altamente significativo para entender las interacciones, momentos de crisis y conflictos que se cruzan en las historias compartidas de la institución y en los propios sentires de los sujetos que protagonizan prácticas educativas.

En este sentido se puede detectar que el no tener claridad de los roles que competen al desempeño de cada uno de los agentes escolares, limita la función y por lógica, permea en el logro de propósitos y objetivos, esto se observa desde las barreras en la comunicación y la toma de acuerdos, aunado a otras situaciones como la limitada atención de padres de familia a sus hijos y la concentración de tareas administrativas de parte de los maestros que reditúa en abandono no intencionado hacia los alumnos.

Es innegable que es de suma importancia el diálogo entre los maestros, llevar una sana convivencia que promueva el crecimiento permanente, la corresponsabilidad para asumir los retos que constantemente surgen en las instituciones, el ejercicio de reflexión continuo del desempeño docente, con una conciencia crítica que promueva una mejora constante y profesional de cada uno de los maestros, fortaleciendo el trabajo colaborativo, erradicando la individualidad, el egocentrismo, en beneficio de los estudiantes, con las implicaciones requeridas, como la formación continua que demanda una profesionalización docente, atendiendo las demandas en un marco de prioridades y pertinencia, desde la función que compete a cada uno de los integrantes de la comunidad escolar.

Se advierte la relevancia de la imagen de vulnerabilidad que el colectivo ha construido, vulnerabilidad del contexto local, de la escuela, de la directora, de los alumnos, colocarse en una condición de vulnerabilidad que ellos mismos han construido, los hace verse desprotegidos, solos, abandonados, indefensos y estas situaciones los llevan ver el panorama gris, a enfocarse en todo lo negativo, por lo tanto los maestros responden a ese sentimiento de negatividad, con actitudes de individualismo, confort, apatía, que solo afectan su desempeño laboral y sus emociones personales.

Lo anterior, acrecienta la condición de vulnerabilidad del colectivo docente, ya que de esta forma ellos han ido construyendo vínculos profesionales y personales débiles, marcados por un trabajo individualista, los maestros pueden ver que están ocurriendo situaciones no del todo agradables, mostrar apatía y culpar a los demás, haciéndoles responsables de lo que está sucediendo, y en todo caso evaden su corresponsabilidad, eligiendo permanecer en el tradicionalismo, confort y falta de compromiso por su escuela y su desempeño profesional.

Finalmente, cabe resaltar que los maestros han ido sobreviviendo en su práctica, sostenidos por tácticas que de manera inconsciente manejan para enfrentarse a la dinámica institucional que les demanda una participación distinta. Estas tácticas suman a la vulnerabilidad profesional de los maestros y dificultan el establecimiento de vínculos profesionales, ya que al mostrarse hostiles frente al poder que ejerce la

directora, formando subgrupos y alianzas entre docentes para hacer frente a este poder, genera un ambiente poco agradable que desmotiva el trabajo colaborativo y que de alguna forma permea en el rendimiento de los docentes en su práctica docente y por lo tanto en el aprendizaje de los alumnos.

Así mismo, es importante mencionar que el esfuerzo y la dedicación dada a la presente investigación en mi papel como investigador fue un asunto compartido con mi asesora de tesis, el papel de mi asesora fue fundamental para mí, ya que me permitió afrontar de la mejor manera cada paso que daba en el trayecto, me motivo constantemente y comprendió cada situación que se me presentaba no solo en la parte académica, sino también en la personal, el trabajo en equipo permitió la construcción del presente trabajo y fortaleció mi identidad al reconocer que tengo la capacidad y habilidades necesarias para enfrentar esta compleja tarea.

El profesor es, por tanto, el articulador entre la teoría y la práctica educativa desempeñando el papel protagónico en la mejora de la profesionalidad docente y, por tanto, de la educación, siendo el intermediario entre la investigación y la práctica, empoderándose de todo lo que conlleva el ejercicio de la enseñanza, donde involucre su conocimiento base, profesional y práctico, y al igual que le permita emanciparse de sus viejos hábitos donde se limita a dar a conocer sus saberes sin que ellos trasciendan en sus estudiantes (Muñoz y Garay, 2015, p. 398)

Considero que el desarrollo de este trabajo, me ha llevado a la autorreflexión de mi desempeño docente, reconocer la dinámica escolar que se instala en la escuela y cómo ésta tiene el poder de abrir posibilidades de crecimiento en los sujetos o puede anular el desempeño creativo; pensarlo y reconocerlos es relevante en cualquiera de los roles que nos toque asumir, ya sea como alumnos, como docentes, como padres, como directivos o como autoridades educativas.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

Abal Medina, Paula (2007). Notas sobre la noción de resistencia en Michel de Certeau. KAIROS. Revista de Temas Sociales. ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org> Proyecto Culturas Juveniles Urbanas Publicación de la Universidad Nacional de San Luis Año 11. Nº 20. Noviembre de 2007

Álvarez Muro, Alexandra (2007). Cortesía y descortesía: teoría y praxis de un sistema de significación (Universidad de los Andes). 3.2 La construcción del ego. Estudios de Lingüística del Español (ELiEs), vol. 25 (2007) ISSN: 1139-8736. <https://ddd.uab.cat/record/53647>

Ameigeiras, Aldo R (2006) “el abordaje etnográfico en la investigación social” 107 – 151 En Irene Vasilachis de Gialdino. Estrategias de investigación cualitativa. España: Gedisa.

Angrosino, Michael (2012). La recogida de datos en el campo. (58-78). En Ibid Etnografía y observación participante en investigación cualitativa. Madrid: Mprata.

Ball, Stephen J. (1989). La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Ediciones Paidós, Barcelona – Buenos aires – España.

Barzaga Sablón, Oscar Santiago; Vélez Pincay, Hugo Jesús Juan; Nevárez Barberán, José Víctor Hugo; Arroyo Cobeña, María Verónica Gestión de la información y toma de decisiones en organizaciones educativas Revista de Ciencias Sociales (Ve), vol. XXV, núm. 2, 2019 Universidad del Zulia, Venezuela. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28059953010>

Bazán Ramírez, Aldo; Castellanos Simons, Doris; Galván Zariñana, Gabriela; Cruz Abarca, Laura. VALORACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA DE CURSOS DE FORMACIÓN CONTINUA REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 8, núm. 4, 2010, pp. 83-100. Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar. Madrid, España. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55115064006>

Bolívar, A. (1996). Cultura escolar y cambio actual particular. Bordón, 48 (2), 169-177.

Bourdieu, Pierre (1986). La escuela como fuerza conservadora de desigualdades escolares y culturales. (103- 129). En Leonardo Patricia de (comp.) La nueva sociología de la educación. SEP. El caballito, México.

Briseño Ávila, Morella; Gil Scheuren, Beatriz. (2005). Ciudad, imagen y percepción. *Revista Geográfica Venezolana*, vol. 46, núm. 1, enero- junio, pp. 11-33. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela.

Carbonell, Jaume (2001). La innovación educativa hoy, en: *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Ediciones Morata, Madrid.

Dedós Reyes, Cynthia Integración de las redes sociales en el proceso de enseñanza y aprendizaje *Forum Empresarial*, vol. 20, núm. 2, 2015, pp. 31-50 Centro de Investigaciones Comerciales e Iniciativas Académicas San Juan, Puerto Rico.

Díaz Aguado, Ma. José (1983) Las expectativas en la interacción profesor – alumno, en revista *Española de Pedagogía* no. 162, octubre – diciembre.

Encinas Muñoz, Abel, & Mercado Maldonado, Ruth. (2012). Formación docente en la escuela: negociación de significado y micropolítica en colectivos de profesores. *Región y sociedad*, 24(55), 199-226. Recuperado en 19 de noviembre de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-39252012000300006&lng=es&tlng=es.

Freire, Paulo. 1988. “La educación como práctica de la libertad”. Siglo XXI Editores, México.

Fuentealba Jara, Rodrigo, & Imbarack Dagach, Patricia. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 257-273. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200015>

Foucault (1998) *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Siglo XXI editores. México.

Fullan, Michael; Hargreaves (2000). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. SEP/Amorrrortu. México.

Gibbs, Graham (2007) Codificación temática y categorización En *El análisis de los datos cualitativos en investigación cualitativa*. (pp. 78 – 103) Madrid: Morata.

González González, Ma Teresa (1998). La micropolítica de las organizaciones escolares. En *Revista de Educación*, núm. 316. pp. 215-239.

González Vargas, Joaquina Edith (2014). Una mirada del trabajo colaborativo en la escuela primaria desde las representaciones sociales Ra Ximhai, vol. 10, núm. 5, julio-diciembre, pp. 115-134 Universidad Autónoma Indígena de México El Fuerte, México

Hernández Sampieri, Roberto (2014). Metodología de la investigación, 6ª edición. Mc Graw Hill Educación. México D. F.

IIPE Buenos Aires – UNESCO, (2000). Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa (Módulo 4 Comunicación)

Imbernón, F. (2006). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8 (2). Consultado el día 14 de noviembre del 2020 en: <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-imbernon.html>

Lamy, Brigitte; Rodríguez Ortiz, Delia Itzel (2011) Migración y familia en León, Guanajuato Acta Universitaria, vol. 21, núm. 3, septiembre-diciembre, 2011, pp. 5-14 Universidad de Guanajuato Guanajuato, México. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41620956005>.

Mercado Maldonado, Asael; Hernández Oliva, Alejandrina V. (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva Convergencia. Revista de Ciencias Sociales, vol. 17, núm. 53, mayo-agosto, pp. 229-251 Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México.

Moreno Crossley, Juan Cristóbal (2008). El concepto de vulnerabilidad social en el debate en torno a la desigualdad: problemas, alcances y perspectivas. Center latin American Studies, University of Miami.

Moscovici, Serge (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Argentina. Huemul S. A.

Muñoz Martínez, Maryluz, & Garay Garay, Fredy. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 389-399. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200023> (revisado en diciembre del 2020)

Nicastro, S. (1997). La historia institucional y el director en la escuela. Versiones y relatos. Buenos aires. Paidós.

Perrenoud, Philippe (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Primera edición SEP / Graó. México.

Reyes Escalante, Aida Yarira (2017). Organizaciones enfermas. Encontrado en Revista Análisis Organizacional Red Mexicana de Investigadores en Estudios Organizacionales A.C. Suplemento Especial 2017 <http://remineo.org/repositorio/rao/aonc/aoe2017.pdf> pp. 525: 547.

Rivera, María Guadalupe (2006). “La negociación de las relaciones de género en el Valle del mezquital: Un acercamiento al caso de la participación comunitaria de la mujer hñahñus”, en Estudios de Cultura Otopame, 249 – 269.

Rodríguez, M. (2000). Las representaciones del cambio educativo. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 2 (2). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol2no2/contenido-romero.html>

Rodríguez Revelo, Elsy (2016). Micropolítica escolar y el liderazgo directivo en la escuela, en Revista Educación 41(1), 1-14, e-ISSN: 2215-2644, enero-junio, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v41i1.21407>

SEP (2011). Aprender jugando en la Escuela Siempre Abierta. México.

SEP (2014 -2015). Lineamientos para la organización y el funcionamiento de las escuelas de tiempo completo. Jornada escolar de ocho horas. Educación primaria. Ciclo escolar 2014 – 2015. México.

SEP (2017). Acuerdo número 15/10/17 por el que se emiten los Lineamientos para la organización y funcionamiento de los consejos técnicos escolares de educación básica. México.

SEP (2017). Manual del director del diplomado Una gestión directiva centrada en el aprendizaje. México (primera parte)

SEP (2017). Perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y de supervisión en Educación Básica. Ciclo escolar 2017-2018. México.

SEP (2018). Manual del director del diplomado Una gestión directiva centrada en el aprendizaje. México (segunda parte)

SEP (2019). Orientaciones para elaborar el Programa Escolar de Mejora Continua. México.

SEP (2021). Guía de la primera sesión ordinaria del CTE, ciclo escolar 2021 – 2022. México

SEP (2021). Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar. Ciclo escolar 2022 – 2023. México

Torres Hernández Sara, (2009). X CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA | área 13: política y gestión, Veracruz, México.

UNETE <https://www.unete.org/Presentacion.pdf>

Vela Peón, Fortino (2012). "Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa" 63 – 95. En María Luisa Tárres (s.f.) Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social. México Flacso/Colmex.