



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

“El Consejo Técnico Escolar como dispositivo de participación y análisis del conflicto”

Tesis que para obtener el Grado de
Maestro(a) en Desarrollo Educativo

Presenta

Yatziri Santiago Cortés

Directora de Tesis: **Dra. Lucía Elena Rodríguez Mc Keon**

Ciudad de México, México.

Junio, 2018.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco por ser el escenario para continuar mis estudios de posgrado y crecer como persona y profesionalista.

A mi asesora, la Doctora Lucía Elena Rodríguez Mc Keon en quien encontré una guía para descubrir y reafirmar la docencia y la investigación. También, agradezco profundamente que me permitiera conocer no sólo a la doctora en educación sino a la persona cariñosa, gentil, divertida y apasionada de la vida.

Al comité sinodal conformado por la Dra. Concepción Chávez, el Mtro. Iván Escalante, el Mtro. Marcelino Guerra y la Mtra. Leticia Ventura que ayudaron a enriquecer este trabajo con sus correcciones, comentarios y sugerencias.

A mis maestras y maestros del posgrado por formar parte de este proceso de transformación al ayudarme a cuestionar mis ideas y pensamientos, además de fomentar más dudas que respuestas. Gracias por cada enseñanza.

A mis compañeros de maestría con los que compartí infinidad de experiencias donde imperó la escucha sensata, las carcajadas, la sensibilidad y la esperanza de caminar y defender la encomienda de la educación.

Al grupo de docentes y directora que hicieron posible y colaboraron en el desarrollo de este trabajo al brindarme el tiempo, el espacio y la confianza dentro de la escuela.

A mi padre Oscar Santiago Espinosa y a mi madre Ana María Cortés Sánchez por su apoyo, amor incondicional y por alentarme cada día a cumplir mis sueños.

A mi hermana Itzel Santiago Cortés que día a día me muestra la vida más allá de lo que se puede ver.

A mis abuelas Concepción Espinosa y Gloria Sánchez por inspirarme y por recordarme lo que es la vocación y el servicio profesional docente.

A mis amigas y amigos que han estado a mi lado brindándome comprensión y apoyo en los momentos buenos y difíciles.

A Hugo Robledo Martínez por estar presente con cada palabra, espacio de escucha, apoyo y amor en este proceso. Ambos sabemos que el tránsito en la maestría no sólo fue el lugar donde nos conocimos y compartimos experiencias como compañeros y colegas, hoy es punto de partida para construir nuestro proyecto de vida.

Concebimos la *formación* como un proceso de *trans-formación* del sujeto mediante el cual va adquiriendo o transformando y “modelando” capacidades, formas de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender y de utilizar sus estructuras, para desempeñar determinadas prácticas sociales.

La formación es un proceso de *transformación de sí mismo* en función de resignificar lo que ha sido o imagina ser, en relación con lo que imagina será, dándole un nuevo sentido a sus deseos, fantasías, identificaciones, vínculos y transferencias

(Anzaldúa, 1996)

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I: LAS INTERACCIONES ENTRE LOS DOCENTES EN EL CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR (CTE).....	12
1.1. Presentación y punto de partida.....	12
1.2. Perspectivas de estudio sobre el CTE	16
1.3. Convivencia, participación y conflicto dentro del CTE: un campo para la reflexión	30
1.4. Preguntas de investigación y objetivos	33
1.5. Limitaciones y alcances	34
CAPÍTULO II: EL CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR COMO ESPACIO VIVO DE LA ESCUELA: LOS PROCESOS DE PARTICIPACIÓN Y AFRONTAMIENTO DEL CONFLICTO ENTRE LOS DOCENTES	36
2.1. Herramientas teórico-analíticas	37
2.1.1. La convivencia en el CTE: espacio de diversidad y conflicto.....	37
2.1.2. Las dinámicas del conflicto en el CTE	41
2.1.2.1. La diferencia entre conflicto y problema.....	42
2.1.2.2. Afrontamiento del conflicto	45
2.1.3. El CTE como dispositivo de participación	50
2.1.3.1. El CTE como un conjunto de elementos heterogéneos	51
2.1.3.2. La participación en el CTE	55
2.2. Herramientas metodológicas	62
2.2.1. Los momentos de la investigación y el trabajo de campo.....	71
2.2.2. Selección de la escuela y de los informantes	73
2.2.3. Técnicas e instrumentos para el acopio de la información	75
2.2.3.1. La observación participante	76

2.2.3.2. La entrevista a profundidad	79
2.2.3.3. Los registros, documentos y materiales	80
2.2.3. La organización del material y los procedimientos de análisis.....	81
CAPITULO III: LAS FORMAS DE VIVIR EL CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR	86
3.1. Descripción de la escuela	87
3.2. La cotidianeidad del CTE.....	89
3.3. La lucha de fuerzas, las pugnas y las tensiones que se observan en las interacciones docentes	92
3.3.1. Las tensiones entre los docentes titulares y los profesores de Educación Física.....	93
3.3.2. Los docentes son al mismo tiempo padres de familia	96
3.4. Los problemas dentro del CTE: entre la prisa, la premura y la urgencia	97
CAPITULO IV: LOS CONFLICTOS Y SU AFRONTAMIENTO.....	103
4.1. La perspectiva de los docentes sobre el CTE: del plano discursivo a la complejidad de la práctica	104
4.2. Tipos de conflicto que emergen en el CTE	107
4.2.1. Conflicto entre los padres de familia y la escuela debido a accidentes escolares.....	109
4.2.2. Inasistencias de los docentes	112
4.2.3. Padres de familia cuestionan las formas de evaluación.....	118
4.3. Afrontamiento del conflicto.....	122
4.3.1. La imposibilidad del acuerdo desde la discrecionalidad.....	124
4.3.2. Registrar y sustentar para la defensa.....	130
4.3.3. Mantener a raya a los padres de familia	134
4.3.4. Cerrar frente	136
CAPÍTULO V: LA DIFICULTAD DE RECONOCER AL OTRO.....	141
5.1. Reconocimiento de lugares y espacios.....	141

5.2. La participación de los padres de familia en la escuela.....	145
5.3. La escuela como testigo	149
5.4. Relación escuela-comunidad/familia	153
LÍNEA DE REFLEXIÓN: DEL CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR A LA CONSTRUCCIÓN DE ÁGORA	158
CONCLUSIONES.....	163
REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS	170

INTRODUCCIÓN

Frente a los movimientos vertiginosos, desbordantes, complejos y dinámicos del mundo, es pertinente hacer una pausa y mirar qué sucede. Si bien, sabemos que sucede algo y que existen consecuencias en nuestra vida, a veces no las hacemos conscientes y sólo vivimos las repercusiones. De tal forma, en la presente investigación se presta atención a lo que acontece en el ámbito de la educación respecto a los cambios y transformaciones que actualmente se viven en México, como es el caso de la Reforma Educativa¹ y sus diferentes lógicas, acciones y dispositivos que operan en la cotidianeidad escolar.

Oficialmente la Reforma busca el mejoramiento constante y el máximo logro educativo de los estudiantes. También, sostiene que el Estado es quien garantiza los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la capacidad de docentes y directivos para el cumplimiento de este criterio constitucional en un marco de inclusión y diversidad.

Con base en lo anterior, la Secretaría de Educación Pública (SEP) recupera y enaltece la relevancia del Consejo Técnico Escolar (CTE) en los planteles escolares y en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de Educación Inicial, Especial y Básica, con el fin de garantizar las condiciones que promuevan una normalidad escolar mínima, la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y abatir desde la propia escuela el rezago educativo. En palabras de la SEP,

La escuela debe ser el corazón del sistema educativo, por ello requiere que estas prioridades se traduzcan en acciones que permitan cumplirlas y hacerlas realidad, y entre ellas se encuentran: el diseño de un nuevo marco normativo de actuación de la supervisión escolar, la descarga administrativa en las escuelas y el fortalecimiento de los Consejos Técnicos Escolares, los cuales son un espacio para el análisis y la toma de decisiones sobre los diversos asuntos escolares, que propicien la transformación de las prácticas

¹ Presentada por el Ejecutivo Federal dentro de los acuerdos y compromisos establecidos en el Pacto por México. De igual forma, el 10 de septiembre de 2013, se promulgó la reforma a la Ley General de Educación, la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y la Ley General del Servicio Profesional Docente; los tres decretos fueron publicados en el Diario Oficial.

docentes para favorecer que todos nuestros niños y jóvenes que asisten a la escuela logren todos los aprendizajes esperados; así como el referente necesario para el desarrollo profesional de los maestros (Subsecretaría de Educación Básica, 2013:5).

Entonces, las reformas, las guías de trabajo y los programas curriculares de la SEP presentan buenas intenciones, sin embargo en la práctica no resulta tan fácil, porque se percibe apatía o desinterés por parte de los maestros y directivos acerca del CTE, ya que este espacio lo viven con múltiples demandas de carácter normativo, burocrático, administrativo, pedagógico, y que cuesta trabajo entender y resolver satisfactoriamente.

La presente investigación surge del interés en conocer la dinámica de los maestros dentro del espacio del CTE, ya que se perciben diversas experiencias y emociones del quehacer docente y al expresar asuntos generales y particulares del centro escolar. Es decir, la preocupación se centró en echar un vistazo al CTE y su dinámica.

El objetivo que orientó el desarrollo de este trabajo fue analizar las formas de convivencia de los maestros al interior del CTE como dispositivo de participación y análisis del conflicto en una escuela primaria pública ubicada en la Delegación Tláhuac de la Ciudad de México, y construir una línea de reflexión o intervención.

Desde el ámbito de la convivencia escolar se construyó el objeto de estudio, y se asumió, de acuerdo a Fierro y Tapia (2013), la perspectiva analítica de la convivencia porque destaca un abordaje como proceso social, colectivo e intersubjetivo para comprender las relaciones y los significados de las interacciones cotidianas de los sujetos. Por lo tanto, se abandonó el enfoque normativo-prescriptivo, el cual está orientado hacia la solución de problemas a partir de las prácticas escolares, y posee un carácter de prevención al considerar a la convivencia como elemento clave del logro académico y de la calidad de la educación.

En síntesis, la presente investigación pretende describir las interacciones de los docentes en el CTE y enfatizar los conflictos que se muestran en el consejo como parte de la convivencia y como elemento analizador de la misma. De ahí

que, se tiene el propósito de favorecer otra forma de relación entre los agentes escolares que permita la construcción de otro tipo de convivencia, procesos de participación y reconocimiento de la diferencia en el CTE.

El cuestionamiento de la investigación giró en torno a la pregunta: ¿cómo son las formas de convivencia de los maestros al interior de la CTE? Derivado de lo anterior, se logró responder otras interrogantes: ¿cuáles son los significados que contiene el CTE para los docentes?, ¿quiénes participan en la dinámica del CTE?, ¿cómo aparecen los disensos, diferencias o conflictos en la estructura de participación del CTE? A partir del trabajo de campo se agregaron nuevas preguntas en torno a la participación de los maestros y el análisis del conflicto: ¿qué conflictos se produce?, ¿cuáles son las causas de los conflictos?, ¿cómo se desarrollan los conflictos?, ¿cómo participan los sujetos implicados en los conflictos?, ¿cómo se afrontan los conflictos suscitados? o ¿qué estrategias utilizan?

A través de las preguntas anteriores, se logró un acercamiento de carácter exploratorio y la construcción de un diagnóstico descriptivo para tratar de comprender las diversas formas de relación entre los docentes en el CTE e indagar cómo los maestros participan y afrontan los conflictos en dicho espacio, por lo tanto se elaboró una tipología sobre las situaciones conflictivas y sus estrategias de afrontamiento.

Es importante mencionar que este trabajo se sostuvo a partir de un enfoque de tipo cualitativo que permitió dar cuenta de cómo suceden las cosas antes de saber el porqué. También, prevaleció el análisis de las prácticas e interacciones, las cuales despliegan modos, conocimientos, actitudes, hábitos, códigos, significaciones y estrategias de relaciones particulares. Para el acopio de la información sobre las formas de convivencia de los docentes en el CTE se utilizaron los instrumentos de observación participante, entrevista a profundidad y los registros de material oficial y público, además del registro en el diario de campo.

Para la organización del material empírico y los procedimientos de análisis de los datos, se realizaron las acciones de codificación y categorización, guiadas

por las herramientas teórico-analíticas con el fin de extraer el significado relevante de las formas de convivencia, los procesos de participación que suceden y las estrategias de afrontamiento de los conflictos que viven los maestros dentro del CTE.

En relación con la estructura del presente trabajo se organizó en seis capítulos. En el primero se expone el punto de partida que originó la investigación, es decir se identifica la problemática que responde a una situación cotidiana de las escuelas como son las reuniones del CTE en el nivel de educación básica. En este caso, se enfatizó cómo conviven los docentes en el espacio del consejo, el cual es considerado como un espacio público de múltiples demandas y con prácticas docentes particulares que caracterizan una forma singular de convivir en la escuela. Al mismo tiempo, se explica la construcción del objeto de estudio y su problematización a partir de las nociones de convivencia, participación y conflicto.

En el segundo capítulo se muestran las herramientas teórico-analíticas y el enfoque metodológico que sirvieron para construir la vía de análisis y dar sentido a los datos con relación a la comprensión de las dinámicas de los maestros en el espacio del CTE. En otras palabras, el andamiaje conceptual y metodológico articuló las nociones teóricas y los momentos del proceso del trabajo de campo para definir el análisis de la información en torno a las formas de convivencia, los procesos de participación y análisis del conflicto de la escuela primaria pública ubicada en la Delegación Tláhuac de la Ciudad de México.

En el tercer, cuarto y quinto capítulo se presenta la organización y el análisis de la información obtenida. Así, en el tercer capítulo se despliegan distintas escenas sobre la dinámica de los docentes en el centro escolar y se exponen algunos hechos cotidianos que sucedieron durante las reuniones del CTE. Es decir, se muestra la descripción de los sujetos (los maestros, la directora, el personal de ATP, de UDEEI, los estudiantes y los padres de familia) que construyen climas particulares de convivencia y que participan en situaciones problemáticas relevantes del CTE.

En el cuarto capítulo se describe la tipología construida a partir de los conflictos emblemáticos que se desarrollaron en el CTE. De igual forma, se

enuncian algunas estrategias de afrontamiento de los conflictos, las cuales dejan ver las formas en que se reconocen las partes involucradas del conflicto. En este sentido, el análisis de los conflictos ayudó a comprender las formas de convivencia y los procesos de participación de los docentes en la escuela. Cabe señalar, que el conflicto no fue considerado desde una mirada negativa o pesimista, sino a partir de la perspectiva crítica, la cual implica mirar al conflicto más allá de su apariencia exterior, es decir estudiar sus causas y raíces más profundas para descubrir las necesidades insatisfechas que se encuentran en su origen.

En el quinto capítulo se puntualiza sobre la relación entre la escuela y las familias de los estudiantes o la escuela y la comunidad. Es decir, se describen los distintos lugares, caras y posiciones que caracterizan el reconocimiento del otro en el vínculo entre la escuela y las familias.

En el último apartado se plantean ideas o una posible línea de reflexión acerca de las formas de convivencia de los maestros en el CTE, de manera que invita a pensar de otro modo lo que se sabe del espacio del CTE para poder cuestionar, resignificar y transformar lo ya establecido.

Para terminar, se comparte una serie de conclusiones, las cuales recapitulan los hallazgos encontrados y las ideas derivadas de la presente investigación. De igual forma, se convoca a reflexionar la realidad educativa mexicana a toda persona interesada en el tema.

CAPÍTULO I: LAS INTERACCIONES ENTRE LOS DOCENTES EN EL CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR (CTE)

En el inicio de este capítulo se expone el punto de partida que originó la presente investigación, es decir se identifica la problemática que responde a una situación cotidiana de las escuelas: las reuniones del Consejo Técnico Escolar (CTE) en la educación básica. En este caso, se enfatiza sobre la dinámica de los docentes, al poner interés en cómo conviven en el espacio del consejo.

En un segundo momento, al tener identificada la temática se muestra una revisión de la literatura del objeto de estudio para poder delimitar su pertinencia, vigencia y abordaje. Se consideró el CTE como espacio público de múltiples demandas, con prácticas docentes particulares que caracterizan una forma de convivir singular en la escuela. Por lo tanto, se halló un vacío respecto a las formas de convivencia de los maestros en el CTE con relación a los procesos de participación y las formas de afrontar los conflictos en la cotidianidad escolar.

En otro momento, se explica la construcción del objeto de estudio y su problematización, es decir la relación de las nociones de convivencia, participación y conflicto dentro de las reuniones de CTE, lo cual implica un cuestionamiento sobre las prácticas institucionales de los agentes escolares.

Al final del capítulo, se enuncian las preguntas de investigación y los objetivos que guiaron el proceso de la indagación, además de las limitaciones y alcances de la misma.

1.1. Presentación y punto de partida

En mi formación como psicóloga encontré respuestas a preguntas sobre la conducta de los sujetos, su historia de vida, sus emociones, sus patologías, sus dolencias, sus percepciones, entre otros temas, que no eran ajenos a mi persona. Al mismo tiempo, la educación fue un aspecto que llamaba mi atención como proceso social y personal de cada sujeto, pues la escuela resulta ser un espacio

donde desde temprana edad las personas se forman, expresan y conviven junto con los demás.

Mi desarrollo profesional inició en la institución gubernamental, específicamente en el área de psicología en los Centro de Desarrollo Infantil G.D.F. (CENDI) de la delegación Xochimilco. Al ubicarme en este espacio noté la dificultad de abordar las distintas problemáticas que se vivían referentes al área, es decir los casos de los alumnos que se encontraban en alguna situación de riesgo y dificultaban su desarrollo. Por lo cual, se construyó una propuesta de trabajo que logró articular las demás áreas del CENDI (trabajo social, área médica, odontología, nutrición, pedagogía y psicología) para afrontar las problemáticas de los estudiantes, lo que implicó un diálogo y encuentro con los especialistas, docentes, directivos, supervisoras de la SEP (Secretaría de Educación Pública), padres de familia y niños; tarea que no resultó fácil y emergieron distintas confrontaciones al tratar los casos específicos de los infantes.

Hasta este momento mi cuidado giraba en torno a los estudiantes, pero poco a poco en la cotidianidad de la escuela, y específicamente en las reuniones de Consejo Técnico Escolar (CTE) que era el lugar donde se expresaban los asuntos generales y particulares del centro escolar, también observé que se enuncian otras necesidades del grupo de maestros que dificultaban poner atención sólo a los casos de los niños.

Es decir, durante las reuniones de CTE los maestros manifestaron otras problemáticas a considerar, por ejemplo la presión sobre las demandas administrativas por cumplir ante la SEP; también expresaban apatía y desánimo frente a asuntos burocráticos y normativos, que se aminoraban durante el receso de la jornada laboral cuando charlaban entre sí sobre asuntos personales y compartían algunas experiencias vividas en el salón de clase; por otro lado los docentes a veces participaban cuando surgía algún debate o discusión sobre un asunto en particular. Con esto quiero decir que mi atención y curiosidad recayó en la dinámica entre los maestros, pues percibí diversidad en su tarea, a momentos mostraron entusiasmo, vocación, luego manifestaban necesidades, miedos y

estrés de su práctica docente, de modo que para mí surgía un llamado a revisar lo que acontecía en la cotidianeidad escolar desde la mirada de los docentes.

Entonces, pude percatarme que ese último viernes de cada mes cuando era la reunión del CTE tenía muchos significados para los maestros, a veces era un día laboral más con diversas tensiones y malestar, pero en los mejores momentos era un espacio para compartir y externalizar las diversas problemáticas de ellos. En este sentido, mi interés surgió en mirar y comprender el CTE y su compleja tarea, así como las relaciones que se desarrollan entre los docentes, directivos, supervisores de la SEP, padres de familia y estudiantes. Es decir, echar un vistazo al CTE y su dinámica, donde indiscutiblemente los sujetos conviven.

En otras palabras, el problema al que refiero recae en mirar el CTE² como un espacio que pone a la vista la dinámica cotidiana de la institución educativa, ya que resultan ser: “[...] el colegiado integrado por el director y la totalidad del personal docente de cada escuela encargados de planear y ejecutar decisiones comunes dirigidas a que el centro escolar, de manera unificada, se enfoque a cumplir satisfactoriamente su misión” (Subsecretaría de Educación Básica, 2013: 3). Sin embargo, como sostienen Rodríguez y Elizondo (2010),

Aunque las reformas han sido el vehículo preferido para promover el cambio y la innovación en las prácticas educativas, las imágenes que nos brindan diversas investigaciones nos muestran que sus intenciones para transformar los entornos educativos han sido poco fructíferas. En la implementación de las reformas, se corre el peligro de destinarlas al fracaso, cuando se asume una visión simplista sobre los efectos que explican el cambio de las prácticas en el ámbito de la escuela (Rodríguez y Elizondo, 2010:14).

Es decir, en el discurso emitido por las autoridades, discurso oficial e institucionalizado, pareciera que la encomienda llevada a cabo por el CTE en relación con la mejora de la escuela y el desarrollo profesional docente queda

² El Consejo Técnico Escolar es de conocimiento de los actores educativos, desde lo normativo y administrativo, al tener los antecedentes en los Acuerdos Secretariales 96, 97, 98, Artículo 3°, La Ley General de Educación, el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, así como sus prácticas donde supuestamente el colectivo docente por medio del trabajo colegiado, una autoevaluación escolar y toma decisiones y compromisos asumidos se ocupan en mejorar la calidad educativa junto con la Supervisión Escolar y autoridades estatales y federales.

clara; no obstante en la práctica se puede ver que dicho espacio del CTE devela problemas en tanto que resulta ser, por el momento, el único espacio de encuentro entre docentes, y éste está saturado de diversas tareas a resolver.

De igual manera, pareciera que no hay en las escuelas espacios de participación para los maestros en los que se pueda plenamente dialogar, reflexionar sobre su formación y quehacer docente, entender la diferencia, intervenir y asumir las consecuencias o el impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Este es el escenario donde surge el punto de partida al situar al CTE más allá de la perspectiva normativa y administrativa. Es decir, considerar sus prácticas donde supuestamente el colectivo docente por medio del trabajo colegiado y una autoevaluación escolar, asume decisiones y compromiso en aras de mejorar la calidad educativa.

Dicho lo anterior, es oportuna la reflexión y revisión del CTE sobre sus características, dinámicas y prácticas dentro de la comunidad educativa. Es decir, que se mire ese tiempo y espacio como un punto de deliberación del quehacer educativo y no como un momento muerto y ocioso donde se resuelven actividades y asuntos sin relevancia pedagógica, pues como dicen Rodríguez y Elizondo (2010),

[...] resulta necesario no perder de vista que, aunque las reformas educativas tengan por objeto producir cambios culturales que afecten en un sentido determinado los contenidos, las prácticas y las interacciones de los actores relacionados con el sistema educativo, dicho proceso de cambios se realiza en un complejo sistema de relaciones, en el cual los actores intervienen con sus propios marcos de referencia-desde los cuales piensan, definen sus intereses y las estrategias colectivas de acción-. En estas interacciones se producen consensos, disensos y espacios de incertidumbre (Rodríguez y Elizondo, 2010:17).

Para aclarar el objeto de estudio, en los siguientes apartados del capítulo se profundiza sobre el campo problemático del CTE, después se da cuenta de la delimitación del problema, para terminar con las preguntas y objetivos de la investigación.

1.2. Perspectivas de estudio sobre el CTE

A partir de la década de los noventa, en países latinoamericanos comenzaron a debatirse, en la agenda de la política educativa, reformas caracterizadas en estrategias de control, dispositivos de regulación, pruebas de estandarización, orientaciones curriculares precisas, autonomía en las instituciones, cursos de capacitación docente y mecanismos de organización escolar. Actualmente, el discurso pedagógico dentro del contexto neoliberal, gira en torno a la noción de la calidad, excelencia y eficiencia como estandarte del éxito del proceso educativo.

En este sentido, las investigaciones en torno al campo educativo cuestionan los distintos efectos de las reformas educativas implementadas, las cuales giran en torno al eje de la educación de calidad. Por lo tanto, se develan problemas, conflictos y fallas en la arquitectura institucional de los sistemas educativos, diferencias en materia de calidad de aprendizajes y en las condiciones políticas e institucionales que aseguren un sistema nacional de educación básica.

En el marco de este contexto, resulta pertinente estudiar y analizar las investigaciones y reflexiones en torno al ámbito educativo y sus dispositivos. Por lo tanto, el Consejo Técnico Escolar en el nivel de Educación Básica se coloca como objeto de estudio del quehacer educativo al mostrar diferentes aristas para su abordaje y comprensión.

Conviene subrayar que se dará cuenta sobre las discusiones y aproximaciones que se han desarrollado acerca del CTE, sin perder de vista este espacio en relación con las dinámicas de participación y resolución de conflictos, ya que es necesario conocer los últimos avances significativos al respecto y los puntos que requieren de un mayor esfuerzo para su elucidación.

Es importante subrayar que en este momento no se realizará una descripción del CTE y su génesis, los antecedentes y su desarrollo desde su creación en el año de 1998 hasta hoy en día. Se reconoce que resulta pertinente e importante esta revisión histórica pero queda fuera de los intereses y naturaleza del presente estudio exploratorio y descriptivo. De igual manera, se parte del supuesto que existen diferencias entre el antes y el ahora del CTE, ya que en la

práctica docente se deja ver un funcionamiento controlado y regulado sobre lo que se debe de hacer, discutir y resolver en el espacio del CTE pues se comparten a nivel federal, los manuales y formatos de cada CTE a nivel básico. Por lo tanto, dicha práctica podría permear los significados de los actores educativos que en él participan y se expresarían en la convivencia, participación y forma en que se afronta el conflicto en el colectivo docente.

Entonces, en este apartado se muestra lo qué se ha hecho y dicho en torno a las investigaciones sobre el CTE en el país.

El CTE ha sido analizado desde su funcionamiento, por ejemplo Eduardo Trejo Villa (2007) con su investigación titulada *La función técnico-pedagógica del consejo técnico en la escuela primaria 'José María Morelos' de la zona escolar 156, de Jacona, Michoacán*, a través de un estudio de caso reconoció que en las reuniones de CTE se tratan temas de índole administrativa, eventos sociales y problemas inmediatos que requieren solución. De esta manera la función técnico pedagógica dentro del CTE es un requisito que se realiza, pero que no cumple la función para la cual fue creado, es decir pareciera que existe una dificultad de convertir el CTE en espacio de participación para la construcción colectiva.

Del análisis de la investigación se concluyó: 1. El directivo de la escuela debe asumir su papel como líder académico con una actitud positiva de apoyo y participar en las diferentes actividades con los docentes; así mismo, los maestros deben compartir sus experiencias y respetar los acuerdos en el trabajo colegiado. 2. El CTE debe ser la punta de lanza de la capacidad organizativa en todos los aspectos del quehacer docente, donde los asuntos prioritarios a tratar sean de índole pedagógica, lo cual permita avanzar hacia una nueva cultura escolar.

El estudio reconoció la función directiva en términos administrativos y mostró un hueco en términos de lo pedagógico, lo cual permitió presentar nuevas perspectivas del ser director -tanto de sus tareas, funciones y roles- al centrar su misión en lo educativo-pedagógico y sostener la participación de los docentes en equipos de trabajo con la comunidad y alrededor de un proyecto educativo. En otras palabras, el CTE es visto desde el ámbito de la gestión y la organización

escolar donde se subraya la importancia del director, los maestros, el trabajo colegiado y la participación.

Otro trabajo documentado que contribuye a la comprensión del CTE se centró en el análisis de las modalidades de trabajo colaborativo. Esta investigación, basada en un enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo), se realizó en 48 escuelas estatales de la Región Centro en el Estado de Chihuahua por Cruz Argelia Estrada Loya (2013) con el documento titulado *El funcionamiento del Consejo Técnico (CT), su tipología y su relación con la eficacia escolar*. Estrada describió el funcionamiento del CT a través de los rasgos característicos organizados en ocho categorías (función, organización, participación, tiempo, apoyos y obstáculos, definición, satisfacción y visión), también el estudio condujo a la identificación de cuatro tipos diferentes de organización (comunidad docentes, red docente, grupo docente y colectivo docente) y estableció la relación que existe entre el tipo de funcionamiento y la eficacia escolar. Es decir, la investigación definió una tipología generalizada y encontró la existencia o no de una relación entre esa tipología y la eficacia escolar. En palabras de Estrada (2013),

Con la idea de conocer la forma de concebir, organizar y trabajar el Consejo Técnico, se rescató información sobre ocho categorías preestablecidas (función, organización, participación, tiempo, apoyos y obstáculos, definición, satisfacción y visión), de las respuestas obtenidas a través de la encuesta emergieron clases dentro de cada categoría, mismas que permitieron describir el funcionamiento del órgano en cuestión en cada una de las escuelas de la muestra. La ilustración 1 muestra las categorías y las clases que de cada una surgió (Estrada, 2013:5).

A continuación se muestra el esquema de categorías (Figura 1) del documento de la autora que da cuenta de la tipología generada sobre el funcionamiento y las percepciones del CT.

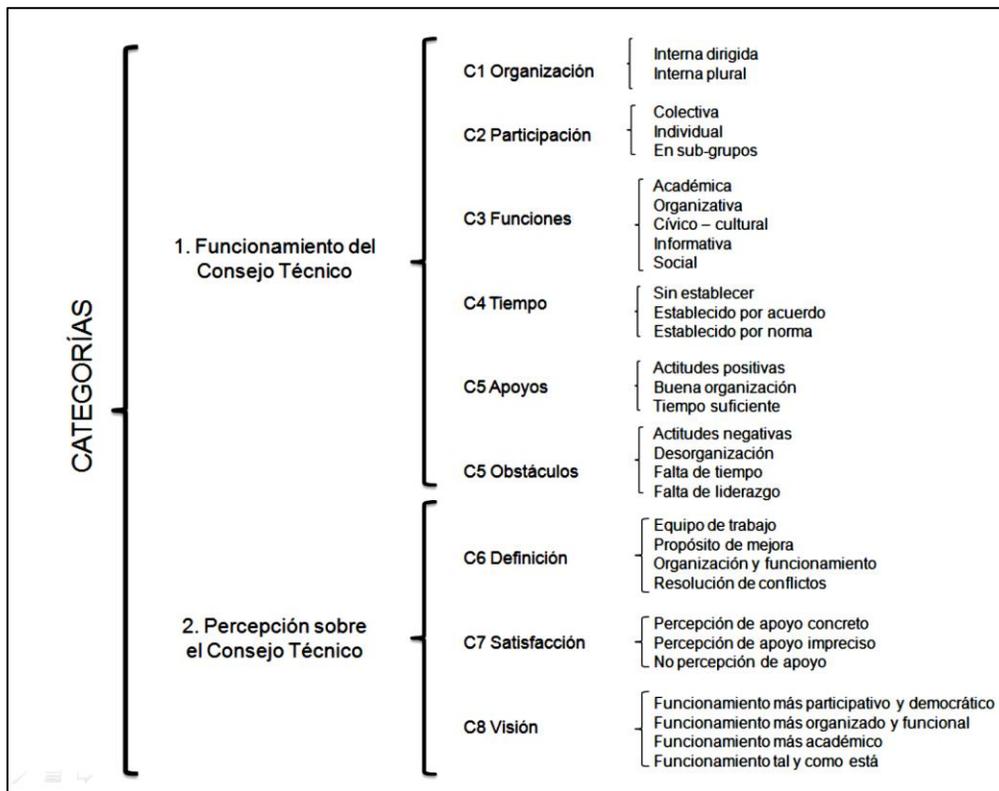


Figura 1. Tipología del funcionamiento y las percepciones del Consejo Técnico.
 Nota: Tomada de Estrada (2013).

Entonces, en la investigación realizada por Estrada (2013) el aporte se encontró al señalar que se obtienen mayores niveles de logro cuando el CT funciona como un órgano académico con trabajo colaborativo y democrático; mientras que en aquellas escuelas en donde el CT existe sólo como requisito administrativo se asocia a menores niveles de logro académico.

De tal forma, el funcionamiento del CT está relacionado con la cultura y la eficacia escolar. Es decir, Estrada (2013) sostiene que el funcionamiento del CTE, con su constitución legal y su carácter académico, “es el núcleo de la cultura escolar, ya que las actividades que de él emergen delimitan la vida académica de las escuelas primarias” (Estrada, 2017:7). Por lo tanto, el tipo de cultura del funcionamiento del CT contribuye a las formas de concebir el aprendizaje, las formas de enseñanza y las formas de evaluación en las aulas.

Al tener en cuenta lo anterior, Estrada (2013) señala que el CT representa el centro idóneo para promover la mejora continua, en otras palabras la eficacia escolar es una de las condiciones para que haya calidad educativa³, al ser la forma en que una institución educativa alcanza los objetivos planteados y la cobertura de los mismos, así como el progreso máximo posible de todos sus alumnos. En síntesis,

En la medida que los docentes sean conscientes del tipo de cultura de funcionamiento que están generando y viviendo en la escuela en que trabajan, podrán entenderse como una comunidad de práctica que potencialmente puede obtener mejores resultados de aprendizaje si entiende la participación social como un elemento que tienen efectos en lo individual, en la comunidad y en la organización misma (Estrada, 2013: 8).

Otra investigación mostró al CTE como espacio de formación continua de los docentes como señaló Rubén Madrigal Segura (2008) en *Una metodología que busca recuperar el espacio del Consejo Técnico como un medio para la formación continua*. Inicialmente, el autor detectó la pluralidad de las necesidades de formación para los profesores en servicio, las cuales no eran tomadas en cuenta a la hora de presentar la oferta de formación. En la investigación se enunció la falta de calidad y consistencia que se manifiesta en los indicadores, criterios u orientaciones en que se basan las ofertas de Formación Profesional Continua (FPC), además manifestó la escasa motivación del maestros para ejercer la profesión debido a las consecuencias de la falta de apoyo sobre la profesionalización, la simulación y apatía para desarrollar un trabajo pedagógico.

Madrigal (2008) reconoció necesario buscar nuevos escenarios para su realización y planteo la pregunta de indagación ¿cómo diseñar y operar un programa de actividades de formación continua centrado en la escuela? En particular diseñó un programa de formación profesional continua centrado en la

3 En la investigación de Estrada (2013:2), define la calidad educativa como “una cualidad que caracteriza a la unidad educativa por su mejora continua; se entiende como un proceso cíclico en espiral ascendente, que es dinámico y relativo. Incluye por lo menos cinco condiciones interrelacionadas e interdependientes: relevancia, eficacia, eficiencia, equidad y pertinencia (Schmelkes 1992)”.

escuela por medio de la investigación participativa y se ubicó en tres escuelas oficiales del gobierno del Estado de México con la finalidad de transformar la práctica docente.

La propuesta de Madrigal (2008) coloca el acento en ser un proceso que implica ir de una situación concreta real a lo abstracto (teoría), y de allí volver a lo concreto pensado, con el propósito de transformar lo concreto, todo a través de un movimiento dialéctico. En otras palabras, “la aportación de todos los profesores de la escuela es relevante para la investigación, debido principalmente a que son ellos quienes van a formar parte del equipo de investigación que tiene que ver con la Formación Profesional Continua” (Madrigal, 2008: 47). De esta manera, se diseñó un programa que tomó en cuenta las necesidades e inquietudes profesionales de formación continua, y se puso en práctica durante un ciclo escolar a partir de los fundamentos de la investigación participativa dentro del CTE.

Por otro lado, en el artículo realizado por Lilia Antonio Pérez (2005) titulado *El Consejo Técnico: sus posibilidades en un contexto de innovación*, la autora sostuvo una interpretación sobre las posibilidades de acción pedagógica que contiene el CT como uno de los espacios institucionales que se vieron fuertemente revitalizados desde el ámbito de la gestión escolar.

La autora dio seguimiento de las reuniones de CT en las escuelas participantes de Morelia, Michoacán durante el ciclo escolar 2000-2001, y concluyó: 1. El CT es un espacio donde circulan experiencias adquiridas. 2. El CT como un espacio de formación docente, donde los maestros pueden fortalecerse profesionalmente a través del intercambio de inquietudes y experiencias entre ellos (trabajo colegiado). 3. El CT como un espacio para revalorar la experiencia, es decir que el CT no sólo sea considerado como un foro de formación continua, sino también un escenario en donde la experiencia de los docentes es valorada a la luz del trabajo colegiado que demanda la institución escolar. 4. El CT como un espacio para generar propuestas de acción conjunta, es decir las propuestas surgen dentro del CT y este espacio tiene el potencial de recuperálas y sistematizarlas. De tal suerte, se produce una articulación entre la organización

escolar y la práctica docente. 5. La autora invita a pensar y mirar el CT como un espacio de discusión colectiva instituida en las escuelas de educación básica.

Al profundizar sobre el campo problemático del CTE, las investigaciones acerca del consejo son cada vez más complejas y dinámicas, por ejemplo en *El Consejo Técnico Escolar como ritual en la escuela secundaria* por Francisco Javier Cruz González (2007), examinó desde una perspectiva etnográfica algunos elementos constitutivos del ritual presente en las reuniones de CTE de secundaria. Es decir, se pretendió mirar al CTE como espacio de ritualización que aproxima a una cultura escolar, al analizar el sentido y el significado de las expresiones de ritualidad que adoptan los maestros y el director a través de sus diversas representaciones, ideas y creencias en torno a las actividades cotidianas que realizan en las reuniones de CTE y que influyen en la trama organizativa del plantel.

En la investigación de Cruz (2007) se enfatizó sobre la tendencia que existe en las reuniones de CTE hacia la ritualización (procedimientos recurrentes, actividades repetitivas y a perpetuarse en su dinámica organizativa) en la interacción de los sujetos, los cuales están cargados de significados. El análisis de las reuniones de CTE se realizó durante el periodo de 2004-2006 por medio de la utilización de los instrumentos de observaciones y entrevistas.

Desde el enfoque histórico-cultural permitió develar los siguientes elementos que dieron pista para interpretar el entramado de la cultura escolar: 1. Elementos constitutivos del ritual en el CTE: el espacio, es decir se ocupa la biblioteca para todo tipo de reuniones escolares donde los actores tienden a mantener la misma distribución y ocupar "su lugar". 2. La participación de los actores rituales se refiere a estipular quién participa y quién no, donde los actores rituales son: director, docentes, personal de servicios educativos complementarios y los planteamientos de política educativa. De esta manera, la participación puede asumir formas ritualizadas. 3. El director, símbolo de autoridad, pero necesitado de apoyo, es quien debe velar por el buen funcionamiento de la escuela, sobre todo por la ejecución de las disposiciones normativas, además de ejercer la autoridad y el control de la organización. 4. Evitar conflictos y el rol del director, es decir

controlar el surgimiento de dificultades, ya que desde esta perspectiva la visión que se tiene del conflicto es que se produce por una mala planificación o falta de previsión, más que de la oposición o intereses divergentes entre los actores involucrados. 5. La colaboración entre maestros y la dificultad del trabajo en equipo.

Otros hallazgos de la investigación de Cruz (2007) fueron: 6. En una organización, los individuos que pareciera tienen poca autoridad pueden poseer una considerable influencia, porque tienen acceso a información o participan en tareas clave como es el caso de las orientadoras quienes, a través del servicio de asistencia educativa, se les han atribuido varias responsabilidades, entre las que destaca la elaboración de informes de evaluación que se dan a conocer en las reuniones de CTE. 7. Los alumnos y los padres de familia, actores presentes pero ausentes, en este ritual también entran en escena, pero no como protagonistas, sino como figuras constantemente referidas en las discusiones según los imaginarios culturales de los docentes. 8. Existe una estructura temporal que implica un procedimiento tradicional durante las reuniones de CTE: a) presentación del orden del día, b) lectura del acta anterior como documento simbólico del ritual, c) lectura de reflexión para potencializar o no cierto tipo de participación, d) el receso y la comida son el mejor momento para el intercambio de experiencias.

En síntesis, la investigación de Cruz (2007) sobre el CTE aporta una construcción histórica que es necesaria comprender para reconstruir dicho consejo. En palabras del autor,

[...] sobre los saberes fundamentales de la institución a través de sus tradiciones, formas, estilos y códigos, significados que se han construido a lo largo de su historia y que pueden corresponder o no a lo requerido para un trabajo colectivo durante el cambio o la innovación educativa, pero que constituye un horizonte sustentado simbólicamente entre los actores del hecho educativo (Cruz, 2007:862).

Al indagar sobre la complejidad del CTE, la noción de participación resulta ser una categoría a través de la cual se profundiza acerca del sentido de dicho consejo, por lo que se encontró un estudio reciente sobre el análisis de

participación en relación con el CTE realizado por David Manuel Arzola Franco (2014) titulado *La distancia entre el discurso de la participación y las prácticas participativas en los centros de educación secundaria*. En esta investigación se analizó el trabajo colegiado en ocho escuelas secundarias federalizadas del estado de Chihuahua, a partir de las dinámicas que se generan en las academias y en los órganos diseñados para la participación y colegialidad como es el CTE.

Por medio de una perspectiva etnográfica y al utilizar los registros de observación y entrevistas a profundidad con los maestros, prefectos, directores, subdirectores, supervisores y jefes de enseñanza, los hallazgos encontrados por Arzola (2014) fueron los siguientes: 1. Los sujetos que laboran en los establecimientos estudiados enfrentan serias dificultades y obstáculos para convertir el discurso de la participación en prácticas participativas. 2. Algunos de los problemas que identifican tanto profesores como directivos se ubican en dos niveles: a) los que corresponden a la organización y administración del sistema educativo y b) los que atañen a la cultura, organización y prácticas de los colectivos escolares. 3. Los sujetos entrevistados advierten que el trabajo colegiado y la participación no han logrado anclarse culturalmente en las prácticas escolares. 4. Frente a las reuniones de academia, el CTE ocupa un lugar periférico en las prioridades del personal. 5. El CTE es caracterizado por los docentes como comisiones de honor y justicia en lugar de ser un espacio constituido para dialogar y proponer alternativas. En otras palabras, es visto como una especie de tribunal donde se juzga a quienes infringen el orden establecido. 6. Los CTE y los consejos de participación social no encuentran resonancia en las escuelas, es decir los CTE se declaran como una necesidad pero resulta ser una carga adicional a las tareas de los educadores.

Por otro lado, el CTE ha sido poco abordado desde el espacio donde se evidencian conflictos y tensiones de la comunidad educativa. Abel Encinas Muñoz y Ruth Mercado Maldonado (2012) en su artículo *Formación docente en la escuela: negociación de significado y micropolítica en colectivos de profesores*, realizaron una investigación desde una perspectiva etnográfica en tres escuelas primarias del estado de Querétaro, donde discutieron sobre los procesos de

micropolítica y negociación de significado presentes en colectivos docentes. Es decir, a partir de la experiencia en tres colectivos (uno asentado en la zona urbana, el otro ubicado en el área rural y el tercero proveniente de poblaciones indígenas con escuelas multigrado), analizaron las posiciones coincidentes o confrontaciones sobre el trabajo de los colectivos, según el significado que le atribuyen cada uno y los tipos de micropolíticas identificadas. En este sentido, los autores de la investigación entienden por colectivo docente,

[...] como grupos constituidos donde confluían intereses, compromisos mutuos, problemas y preocupaciones asociadas con las tareas cotidianas de la docencia, eran auténticas comunidades de aprendizaje que se reunían para compartir los aspectos pedagógicos que les aquejaban, y los tópicos que versaban sobre acciones socioculturales de la comunidad y, en algunos casos, los de carácter personal. Integrarse en colectivo, como alternativa para construir juntos nuevas ideas, dialogar sobre las experiencias en el salón de clases y buscar soluciones con un referente central: los niños (Encinas y Mercado, 2012: 206).

La investigación realizada por Encinas y Mercado (2012) parte desde una perspectiva sociocultural, al entender la escuela como un espacio histórico en permanente construcción social y cambiante, donde existen relaciones sociales, conocimiento, memoria colectiva, modos de control, institución, resistencia, coaliciones, conflictos, negociaciones, diversidad ideológica y formas de poder.

Los autores describen en su indagación que en el colectivo ubicado en la zona urbana se registró divergencia de perspectivas entre padres de familia, supervisor y maestros. Los primeros desconocían el motivo de las reuniones del colectivo de docentes. Por lo tanto, los padres de familia vigilaban y criticaban la ausencia de algunas horas de clases, así que el supervisor atendió la molestia de los padres de familia y limitó a la directora y los maestros del plantel a llevar a cabo las reuniones del colectivo. En el desarrollo de la investigación, los docentes reconocieron frente a los padres de familia la falta de comunicación al no mencionar el motivo de las reuniones, cuando lo intentaron ya no encontraron eco en ellos. Los padres de familia no estaban interesados en la propuesta de los colectivos de docentes y la estrategia de diálogo no prosperó. Posteriormente, se suspendieron las sesiones del colectivo y exclusivamente se asistían a las

reuniones de CTE, donde los maestros expresaban que en el consejo se acotaban sólo a actividades administrativas y había poco espacio al orden pedagógico. En palabras de Encinas y Mercado (2012),

[...] En la micropolítica aquí descrita pesó más la autoridad del supervisor y su acuerdo con la directora, presionados ambos por los padres de familia, que la posible fuerza de los profesores para continuar los trabajos del colectivo, como antes lo hacían, según su expresión, de manera “clandestina” (Encinas y Mercado, 2012: 213).

Continuando con el trabajo de Encinas y Mercado (2012), el colectivo asentado en el área rural se caracterizó por mantener una alianza entre los docentes y padres de familia al fortalecer el trabajo del colectivo. Es decir, existía la cercanía y apoyo constante por parte de los padres de familia a la vida escolar en labores educativas, actividades socioculturales y actividades de alimentación de los niños. Entonces, los maestros lograron implementar acciones educativas a través del trabajo colegiado, más allá de las rutinas convencionales del CTE. En este proceso, padres de familia y docentes encontraron como referente principal las acciones formativas para los niños y compartían el significado de la labor del colectivo en la escuela.

Por otra parte, el colectivo de docentes conformado por maestros de escuelas multigrado resultaron ser auténticas comunidades de aprendizaje que se reunían para compartir aspectos pedagógicos, tópicos sobre acciones socioculturales, y en algunos casos, asuntos de carácter personal. El colectivo era una alternativa para construir nuevas ideas donde el referente principal eran los niños y su educación. El espacio del colectivo se caracterizó por ser un ambiente mediador con liderazgos compartidos durante las reuniones. Sin embargo, a lo largo de la construcción del colectivo surgió una tensión entre el supervisor de la SEP y el ATP (Asesor Técnico Pedagógico) de la zona. El primero sostenía que los docentes no necesitaban acudir a más reuniones académicas, pues los maestros ya eran profesionistas; mientras el ATP juzgó pertinente la asistencia a dichas reuniones para mejorar el trabajo en el aula, además los maestros asistían

a las reuniones del colectivo al demostrar su interés. Encinas y Mercado (2012) mencionaron,

Las negociaciones de significado que implicaban los intereses del ATP, de los profesores y del supervisor demandaron el diseño de una agenda del colectivo, que incluyera temas administrativos que él requería, por sus funciones. Después, el ATP y los docentes consiguieron que la agenda también previera los temas pedagógicos que les interesaban (Encinas y Mercado, 2012: 218).

En esta investigación, el supervisor de la SEP parecía suponer que el trabajo del colectivo y la coordinación del ATP no funcionarían, sin embargo terminó por cambiar de opinión cuando comenzó asistir al colectivo. El supervisor se aproximó a compartir el significado que tenía para los docentes trabajar en colectivo y dar cuenta de un tipo de micropolítica donde se puede transformar los conflictos iniciales entre las partes y posibilitar una labor conjunta.

Como resultado del análisis de la investigación de Encinas y Mercado (2012) sobre las distintas experiencias de trabajar con colectivos en zonas urbana, rural y provenientes de población indígena con escuela multigrado, concluyeron:

1. La posibilidad de que los maestros trabajaran de manera consistente en los colectivos dependía de la orientación que tomaran los procesos de negociación de significado y de micropolítica dentro del contexto local y a través de las relaciones entre los participantes de la red social.
2. Las perspectivas de significado presentes en la vida escolar pueden producir la suspensión o continuidad de proyectos valiosos para mejorar el trabajo educativo como el de los colectivos docentes.
3. El orden negociado propicia la reconfiguración continua de las redes sociales en que se inscriben las escuelas.
4. Las micropolíticas constituyen procesos dinámicos dependientes de las habilidades y los recursos de los participantes.
5. Conflictos y consensos son parte del desarrollo institucional escolar.
6. La posibilidad de que proyectos como los colectivos de docentes prosperen requiere la confluencia de muchos factores que no siempre dependen de la voluntad de los maestros, ni de los directores o supervisores.
7. Los colectivos docentes pueden ser una alternativa de formación continua en el contexto escolar.
8. Los CTE son los únicos espacios oficiales que constituyen

ámbitos de negociación entre autoridades educativas y los maestros, donde se priorizan actividades administrativas de la escuela. Se deja poco espacio sobre las acciones de carácter pedagógico que buscan implementarse en el colegiado de docentes.

A partir de la revisión presentada sobre el estado del conocimiento, se puede señalar que hay aspectos donde coinciden los estudios y otros donde cada uno construye y aborda de manera distinta el CTE, lo que origina espacio a nuevas aproximaciones o líneas de profundización del objeto de estudio. En resumen, en las investigaciones revisadas se concuerda que, el CTE resulta ser un requisito dentro del funcionamiento y administración de la escuela y se deja de lado la función técnico pedagógica que tiene. Tal es el caso de la investigación de Trejo (2007) donde el CTE se estudió en relación con la función del director como líder académico al apuntar un trabajo colegiado donde el CTE contenga la capacidad organizativa de la escuela y no sólo de manera administrativa. De igual forma, en la investigación que realizó Estrada (2013) se estudió el binomio funcionamiento–eficacia escolar (logro académico) en relación con el CTE al construir tipologías y formas de organización del consejo, por lo que el énfasis se sostuvo en la cultura del funcionamiento que se vive al interior del CTE.

Por otra parte, en las investigaciones sobre el CTE y sus posibilidades en un contexto de innovación, se logra dar una interpretación sobre las acciones pedagógicas del CTE como espacio de formación docente, espacio de revaloración de experiencia y espacio para generar propuestas de acción conjunta. De tal suerte, se enfatizan las acciones en colectivo con los integrantes de la comunidad, la infraestructura del plantel, contenidos locales y concretos (Antonio, 2005). Así mismo, al destacar al CTE como espacio de formación, éste resulta ser un medio para la formación profesional continua. La formación entendida como un proceso educativo y formativo donde los propios actores del cambio son los mismos maestros que laboran en la escuela. Entonces, a través de una metodología de investigación participativa se buscó recuperar al CTE como un medio para la formación profesional continua (Madriral, 2008).

Acerca de los estudios revisados sobre el CTE se ha tratado de comprender lo que acontece en la experiencia cotidiana de los docentes y directivos dentro del consejo. Es así que, desde miradas más complejas sobre el CTE en relación con las prácticas y experiencias de los maestros se logra dar cuenta del entramado cultural escolar (Cruz, 2007). Así, el estudio sobre la dinámica del CTE permitió analizar algunos elementos constitutivos y acciones que se repiten en el CTE, y se mostraron expresiones de ritualidad que adoptan los docentes y directivos a través de sus diversas representaciones, ideas y creencias en torno a las actividades cotidianas que realizan en las reuniones. Es así como, el CTE se ubica en un tiempo, espacio e historia que configura costumbres, tradiciones, mitos e interacciones que permean la cultura escolar.

Al seguir explorando esta línea de investigación sobre el CTE en relación con los procesos e interacciones de sus integrantes, se llega a la temática particular sobre los procesos de participación y conflicto que suceden en dicho consejo. Se hace énfasis en que el trabajo colegiado y la participación no han logrado anclarse culturalmente en las prácticas escolares, además de que los espacios de participación resultan ser pocos, periféricos o sólo para juzgar el comportamiento de los actores escolares. En otras palabras, existe una distancia entre el discurso de la participación y las prácticas participativas en la escuela (Arzola, 2014).

En este sentido, la configuración de los procesos de participación y convivencia dentro del CTE resultan ser tema de estudio dentro de las reuniones al aportar elementos de análisis para la construcción de las políticas de gestión escolar. Es decir, poco a poco las investigaciones construyen el conocimiento acerca de los procesos cotidianos que posibilitan la conformación de colectivos docentes en la escuela, al conformar procesos de negociación de significado y de micropolítica que se dan en el contexto local y por los participantes de la comunidad educativa (Encinas y Mercado: 2012).

Finalmente, frente a las posturas que se presentaron en este apartado sobre el estado del conocimiento del objeto de estudio, existe un campo que resulta pertinente observar, registrar y analizar sobre el espacio del CTE, no como

instrumento de eficiencia o desde un carácter normativo, sino como dispositivo de participación y herramienta de conflicto.

En otras palabras, desde las prácticas se configuran y articulan cierto tipo de organización, y los procesos de participación y análisis del conflicto aparecen en la construcción del conocimiento y estudio del sistema educativo mexicano desde una mirada más compleja. Dicho vacío es de interés porque plantea el desafío de analizar el CTE como dispositivo de innovación para construir lógicas de participación, trabajo colegiado y utilizar el conflicto como herramienta de carácter político, cultural y social para comprender las formas de convivencia desde una perspectiva analítica.

1.3. Convivencia, participación y conflicto dentro del CTE: un campo para la reflexión

A partir de la revisión sobre las investigaciones realizadas acerca del CTE se logró identificar que si bien existe la necesidad de explicar ¿cómo es la dinámica de los docentes en el CTE?, es necesario preguntarse desde el tipo de participación que se propicia en el consejo, específicamente sobre cómo participan y cómo afrontan los conflictos los maestros dentro de las reuniones de CTE.

Esto implica reconocer al CTE como un espacio público del ámbito educativo que se redefine con las múltiples demandas que en él recaen de carácter administrativo, normativo, pedagógico y colegiado. En otras palabras, el CTE resulta ser un escenario dentro de la escuela, donde los distintos agentes escolares participan, deliberan, toman posiciones y disposiciones de acuerdo a su contexto, sus necesidades y bien común.

De igual forma, el CTE es un espacio oportuno que no hay que perder de vista, pues en las prácticas docentes se muestran poderes, tensiones, inercias, miedos y conflictos que configuran formas de participar y convivir.

De acuerdo con lo anterior, las reuniones mensuales del CTE implican ciertas prácticas que condicionan cierto *habitus*⁴ (Bourdieu, 1988) o formas singular de esquemas de obrar, pensar, sentir y estar en relación con el otro dentro de un entorno social. De tal forma, es pertinente ubicar que el objeto de estudio de la presente investigación se ubica en el marco del análisis de las prácticas institucionales y educativas, así para Rodríguez y Elizondo (2010),

[...] las prácticas docentes no se configuran a partir de la simple asunción de determinados lineamientos curriculares, sino a través de un complejo proceso en que se involucran significaciones sociales, en torno a la docencia manifestada en diversas tradiciones, junto con afectos y deseos que se producen en las trayectorias individuales y colectivas que se construyen en el ámbito institucional. En tanto más antigua y consolidada esté la práctica, más fuerte y definitorio es el sello con el que se 'marca' a los sujetos, a sus climas y a los rasgos de su vida cotidiana (Rodríguez y Elizondo, 2010:19).

Al considerar al CTE como un lugar vivo, con relaciones entre sus integrantes y manifestar distintas formas de convivencias, tensiones, problemas y puntos de deliberación, se pretende describir y analizar de manera puntual el espacio del CTE porque muestra multidimensionalmente la dinámica de la institución escolar y la relación de sus agentes. En este sentido, se enfatizó sobre los significados que circulan acerca del afrontamiento de los conflictos y la forma de participación de los maestros.

El conflicto al ser entendido como una tensión que está latente, contenida, reprimida, desatendida e ignorada, resulta ser un elemento que es necesario reconocerlo como clave del análisis dentro del espacio de participación. Es decir, la noción de conflicto desde una dimensión política y cultural, junto con el contexto

⁴ Con esta idea, refiero el concepto de *habitus* de Pierre Bourdieu, el cual es el conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él. Entonces, el *habitus* son "estructuras estructurantes estructuradas", (Bourdieu, 1988:170-171); socialmente estructuradas porque han sido conformados a lo largo de la historia de cada agente y suponen la incorporación de la estructura social, del campo concreto de relaciones sociales en el que el sujeto se ha conformado como tal. Es un sistema de disposiciones duraderas, eficaces en cuanto esquemas de clasificación que orientan la percepción y las prácticas más allá de la conciencia y el discurso, y funcionan por transferencia en los diferentes campos de la práctica. Dichas estructura se interioriza en los sujetos y logra que las estructuras objetivas concuerden con las subjetivas estructurando prácticas y representaciones.

institucional, el quehacer del docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje, evidencia las acciones y pensamientos que afectan el proceso de comunicación y la tarea educativa. De acuerdo con Rodríguez y Elizondo (2010),

[...] los espacios escolares constituyen campos de lucha de fuerzas, donde se debaten, enfrentan y también silencian, posibilidades de dar cauce a la experiencia vivida, y, por lo tanto, a lo que nos dicen con respecto a los flujos de significado que dinamizan a la sociedad (Rodríguez y Elizondo, 2010:25).

Es decir, la escuela –y específicamente el CTE- es un escenario donde los conflictos se viven. De tal forma, puede o no potencializar, dinamizar o incentivar cierto tipo de proceso de comunicación, formas de lidiar con la diferencia y modos de convivencia de los agentes educativos. Entonces, la pregunta que se plantea gira en torno a los significados de la práctica docente en términos de participación y afrontamiento del conflicto en el CTE, es decir ¿cómo son las formas de convivencia de los maestros al interior de la CTE? Así, para dar respuesta a la pregunta se realizó un diagnóstico sobre los conflictos que se suscitaron así como sus características y desarrollo.

Dicho lo anterior, el análisis de la indagación privilegia una mirada analítica desde la perspectiva de María Cecilia Fierro y Guillermo Tapia (2013) en *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*, donde el abordaje analítico es más complejo y se preocupa por la comprensión e interpretación del sentido de lo que acontece en las interacciones al interior de las escuelas. Es decir, involucra una comprensión histórica, social, cultural, micropolítica y de gestión. De tal forma, lo que interesa es describir y analizar sobre ¿cuáles son las condiciones y significados que se juegan en las relaciones de los integrantes del CTE?, y ¿cómo se hace posible afrontar los conflictos suscitados en el espacio del CTE?

Entonces, para la comprensión del objeto de investigación se deja de lado la perspectiva normativa-prescriptiva que también definen Fierro y Tapia (2013), la cual aborda la convivencia en función de un conjunto de premisas referidas a la prevención de la violencia o la calidad de la educación, y se deducen consecuencias prácticas para intervenir en la convivencia escolar con el propósito de resolver problemas u orientar la acción.

En otras palabras, no se mira al CTE desde aspectos del orden curricular, didáctico o de intervención, sino desde un plano de análisis en relación con lo que sucede y lo que significa el CTE a partir de los procesos de participación y análisis del conflicto que viven los docentes al interior del CTE.

La investigación podría favorecer la comprensión entre el grupo docente y su tarea colegiada, lo que implica una adaptación activa a la realidad (su contexto, su comunidad), una posibilidad de asumir nuevos roles, y mayor responsabilidad, así como desarrollar actitud de cooperación, herramientas para afrontar los conflictos, lidiar con la diferencia y compartir el sentido de pertenencia entre los docentes y la comunidad.

1.4. Preguntas de investigación y objetivos

La presente investigación centra la mirada en la Educación Básica al ser parte significativa del Sistema Educativo Mexicano y donde el CTE tiene relevancia y pertinencia porque devela una forma de trabajo al tener la encomienda de establecer la organización y funcionamiento de las escuelas, así como ser el espacio donde se intercambia y analiza la tarea docente dentro del contexto específico en que se desarrolla.

Las preguntas que inicialmente se formularon fueron las siguientes:

- ¿Cómo son las interacciones entre los docentes en el CTE?
- ¿Cuáles son los significados que contiene el CTE para los docentes?
- ¿Quiénes participan en la dinámica del CTE?
- ¿Cómo aparecen los disensos, diferencias o conflictos en la estructura de participación del CTE?

A partir del trabajo de campo se agregaron nuevas preguntas en torno a la participación de los maestros y el análisis del conflicto:

- ¿Qué conflictos se produce?
- ¿Cuáles son las causas de los conflictos?
- ¿Cómo se desarrollan los conflictos?
- ¿Cómo participan los sujetos implicados en los conflictos?
- ¿Cómo se afrontan los conflictos suscitados?, o ¿qué estrategias utilizan?

Con respecto a los objetivos, la presente indagación planteó los siguientes:

General:

1. Analizar las dinámicas de convivencia al interior del Consejo Técnico Escolar como dispositivo de participación y análisis del conflicto en una escuela primaria pública ubicada en la Delegación Tláhuac en la Ciudad de México, y que permita construir una línea de reflexión o intervención.

Específicos:

1. Describir las interacciones y representaciones significativas de los docentes en relación con el Consejo Técnico Escolar como dispositivo de participación.
2. Elaborar un diagnóstico en términos de análisis de los conflictos y la forma de afrontamiento de los maestros en el Consejo Técnico Escolar.
3. Proponer herramientas para que los docentes elaboren estrategias como producto de la formación y construcción de formas alternativas de ser y estar con el otro.

1.5. Limitaciones y alcances

A partir de la manifestación del interés sobre el objeto de estudio y la revisión de la literatura se logró identificar que existe una línea de investigación en torno a las formas de convivencia de los maestros en la escuela, además del reconocimiento del espacio del CTE con múltiples demandas (administrativa, normativa, pedagógica y colegiada) que se deben ser resultados.

Sin embargo, se aprecia un vacío relacionado sobre cómo participan los docentes dentro de las reuniones de CTE y cómo afrontan los conflictos en dicho espacio. De tal forma, el alcance de la investigación apunta a ser un estudio exploratorio, ya que la problemática de la indagación presenta un nuevo ámbito a estudiar y una nueva perspectiva para ser abordada.

Para dar cuenta del objeto de estudio y su complejidad se abandonó el enfoque prescriptivo, que frecuentemente asumen los trabajos que se desarrollan en el campo de la convivencia escolar, los cuales están orientados hacia la solución de problemas derivados de las prácticas escolares. Entonces, se asumió una perspectiva analítica para comprender las relaciones y significados sobre las formas de convivencia, las lógicas de participación y la herramienta del conflicto como analizador.

De igual forma, para profundizar sobre la comprensión del objeto de estudio se procuró especificar las propiedades, las características, los aspectos y las dimensiones importantes que lo caracterizan. Se construyó una descripción o diagnóstico de la problemática.

Si bien la investigación se limitó a un caso específico y prevaleció su particularidad, resulta arriesgado generalizar conclusiones hacia otros espacios. No obstante, la forma de indagación asumida aporta esquemas de análisis o ideas susceptibles de ser aplicadas para el estudio de las formas de convivencia, los procesos de participación y el afrontamiento del conflicto en diversos escenarios y problemáticas escolares.

CAPÍTULO II: EL CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR COMO ESPACIO VIVO DE LA ESCUELA: LOS PROCESOS DE PARTICIPACIÓN Y AFRONTAMIENTO DEL CONFLICTO ENTRE LOS DOCENTES

A lo largo de este capítulo se exponen las nociones teóricas y el enfoque metodológico que sirvieron para construir la línea de análisis que dio sentido a los datos arrojados de la investigación, con relación a la comprensión de las dinámicas que se viven al interior del CTE. A partir de dicho andamiaje conceptual y metodológico se articularon los significados en torno a las formas de convivencia, los procesos de participación y análisis del conflicto que se viven en dicho espacio, dentro de una escuela primaria pública ubicada en la Delegación Tláhuac de la Ciudad de México.

En la primera parte del capítulo, se muestran las herramientas teórico-analíticas que sostienen la vía de análisis a partir de las nociones conceptuales construidas en tres apartados. En el primer apartado se plantea la noción de convivencia dentro del CTE, el cual es considerado como un espacio de diversidad y conflicto; el segundo ubica las dinámicas del conflicto en el CTE, de tal forma se articula la noción de conflicto y su afrontamiento dentro de dicho consejo; y el tercero aborda al CTE como dispositivo al reconocer las distintas redes de significado que lo caracterizan y los procesos de participación que se desarrollan en él.

En la segunda parte del capítulo, se expone la perspectiva metodológica, es decir desde dónde se mira y se aborda el CTE como problemática de investigación, además de presentar los distintos momentos del proceso de indagación, desde el trabajo de campo hasta el análisis de la información.

2.1. Herramientas teórico-analíticas

2.1.1. La convivencia en el CTE: espacio de diversidad y conflicto

En un inicio, el tercer estado del conocimiento del área temática la *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas* sobre la investigación educativa (2002-2011) del COMIE (Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.) ubica a la convivencia en el ámbito escolar como tema emergente de la investigación educativa en México.

La convivencia escolar es una categoría que actualmente es abordada por varias disciplinas y enfoques como Educación para la Paz y los Derechos Humanos, Educación y Democracia, Educación Inclusiva, Educación y Género, Educación y Valores, Educación Intercultural, Educación Cívica y Ética, entre otros. Dichas disciplinas y enfoques problematizan la noción de convivencia escolar desde un abordaje cotidiano, lo cual implica reconocer el potencial formativo que tiene la vida cotidiana de las escuelas, la perspectiva de lo público y la importancia de las interacciones diarias en las instituciones educativas como formación para la vida ciudadana y social.

Desde esta perspectiva, se asume que

Esta vida compartida en las escuelas se ha hecho más compleja debido a los procesos de cambios sociales, económicos, culturales que vive la sociedad. El 'formato social' heredado de la etapa fundacional de los sistemas educativos, ahora se confronta con nuevos sujetos y nuevas prácticas culturales. Los saberes cotidianos para conducir la vida en común se muestran insuficientes para procesar la diversidad de sujetos y la heterogeneidad de las prácticas. Así, en décadas reciente se ha hecho necesario ocuparse y apropiarse mejor de la temática de las relaciones humanas en la escuela (Fierro y Tapia, 2013:74).

Al tomar como base dicha conceptualización sobre la noción de convivencia, Fierro y Tapia (2013) plantean dos enfoques de estudio sobre la convivencia escolar. El primero aborda la convivencia en función de premisas referidas a la prevención de la violencia o la calidad de la educación, de modo que se deducen consecuencias prácticas para intervenir en la convivencia escolar con

el propósito de resolver problemas u orientar la acción. A este enfoque Fierro y Tapia (2013) lo nombran como normativo-prescriptivo.

Mientras el segundo enfoque es el analítico, el cual enfatiza la comprensión e interpretación del sentido de lo que acontece en las interacciones al interior de las escuelas. Dicho enfoque incluye una comprensión histórica, social, cultural, micropolítica y de gestión.

Por lo anterior, se considera que para la descripción y análisis de lo que sucede en los proceso de participación y análisis del conflicto dentro del CTE no se puede reducir al enfoque normativo-prescriptivo, pues la mirada estaría limitada al poner atención sólo desde el carácter remedial y considerar a la convivencia como elemento clave del logro académico y de la calidad de la educación. Por el contrario, es pertinente en la presente investigación asumir una óptica analítica de la convivencia porque destaca un abordaje como proceso social, colectivo e intersubjetivo, con las interacciones cotidianas de los sujetos que cobran múltiples formas, donde hay encuentros y diálogo con el otro, y son vivencias compartidas que pueden ser narradas según los significados de cada persona.

De acuerdo con Fierro y Tapia (2013), la convivencia presenta diferentes características o elementos que la describen. Inicialmente, la convivencia es considerada como un proceso ubicado en un tiempo y espacio que se desarrolla en la interacción de los sujetos, así

La convivencia se entiende como el proceso constructivo continuo, con base en transacciones, negociaciones de significados, elaboración de soluciones, el cual va creando un referente común construido históricamente que genera un sentido de familiaridad, que llega a formar parte de la identidad del grupo y de quienes participan en él. Convivir en una u otra institución supone el marco de una identidad de grupo, expresado en formas particulares de relación, lógicas de acción y significados, valoraciones y creencias instaladas (Fierro y Tapia, 2013: 81).

Continuando con Fierro y Tapia (2013), la convivencia tiene dos dimensiones, la primera es la social o colectiva que pretende reconocer e identificar las pautas socioculturales que configuran las interacciones sociales cotidianas entre los participantes de la vida escolar. Es decir, la convivencia es

pensada como fenómeno relacional al reconocer a los sujetos en tanto participan desde cierta posición y postura en un contexto situado de práctica social, donde se hacen presentes tres elementos constitutivos: a) el marco político-institucional de la escuela, b) la cultura escolar y c) la gestión escolar. De manera que,

La convivencia escolar como el conjunto de prácticas relacionales de los agentes que participan de la vida cotidiana en las instituciones educativas, las cuales constituyen un elemento sustancial de la experiencia educativa, en tanto que la cualifica. Estas prácticas relacionales [...] dan lugar a proceso de inclusión o exclusión, de participación o segregación, de resolución pacífica o violenta de las diferencias entre otros (Fierro y Tapia, 2013: 80).

La segunda dimensión sobre la convivencia es la intersubjetiva, la cual recupera las prácticas de la vida cotidiana en común de las personas participantes en la escuela. Desde esta dimensión, la convivencia escolar es una experiencia donde los sujetos significan la convivencia a partir de la construcción de una representación intersubjetiva sobre su vida compartida con otros. En síntesis,

En la vida cotidiana escolar suceden procesos sociales y culturales conformados a partir de las prácticas de los sujetos participantes. Procesos de inclusión, exclusión, cooperación, competencia, participación, diferenciación, apropiación, negociación, individualización, que son el resultado tanto de decisiones de la gestión de la escuela como de las prácticas de los actores. Políticas y prácticas escolares contribuyen al aprendizaje o al fracaso escolar, al igual que pueden propiciar o limitar distintas formas de violencia. Los procesos dan cuenta de la manera en que políticas y prácticas se conjuntan para definir modos peculiares de vivir en la escuela, de convivir (Fierro y Tapia, 2013:85).

De tal forma, dichos modos de vivir en la escuela configuran ciertas formas de convivencia, las cuales presentan particularidades. En otras palabras, la convivencia escolar propicia un modo de ser con la realidad social y comunitaria. Entonces, como sostienen Fierro y Tapia (2013) existen distintas convivencias,

No hay sólo una vivencia de la 'convivencia'. Son siempre un conglomerado de 'convivencias' las que se agazapan tras el concepto unificador de convivencia. El concepto corre el riesgo de no permitir dar cuenta del carácter complejo, múltiple, móvil y contradictorio de lo que sucede delante de nosotros. Por tanto es necesario, al hablar de convivencia estar atento al

hecho de que siempre referirá a un fenómeno al cual podemos acceder sólo de manera indicativa parcial y provisoria (Fierro y Tapia, 2013:85).

Por otro lado, al hablar de convivencia conlleva el encuentro con el otro que nos constituye al hacer una diferencia entre los 'otros' y 'nosotros', de modo que, el convivir implica vivir con los otros, como señalan Fierro y Tapia (2013),

Nos hacemos con otros. Desde el nacimiento y la crianza está implicado el vínculo que crea al 'nosotros' y distingue claramente al 'otro'. Es esa distinción entre el 'nosotros' y 'los otros' está presente el tema del cuidado y el aprecio por el otro, próximo, así como la fuerza y la violencia hacia los distintos. La vida compartida en las instituciones educativas está marcada por esta tensión fundamental en la configuración de un 'nosotros' a partir de la expresión, el diálogo y/o la confrontación con los 'otros' diversos (Fierro y Tapia, 2013: 73).

Al seguir la idea anterior, donde la convivencia implica el encuentro con el otro, la perspectiva de Jares (2006) aporta que, "[...] convivir significa vivir unos con otros sobre la base de unas determinadas relaciones sociales y unos códigos valorativos, forzosamente subjetivos, en el marco de un contexto social determinado" (Jares, 2006:17). Es decir, convivir no sólo involucra reconocer al otro, también significa considerar la diversidad y la diferencia en las relaciones sociales junto con los otros dentro de un espacio y tiempo determinado.

Dicho lo anterior, mirar el CTE desde el análisis de la convivencia escolar permite una aproximación a las relaciones entre los docentes, la forma en significar sus interacciones, así como ubicarlos en la particularidad de un tiempo, espacio e historia que se desarrollan de manera procesual e intersubjetiva con consensos y disensos. Es decir, la noción de la convivencia es pensar en el plano de las relaciones, marcado por distintas posiciones y dinámicas, también implica el encuentro con el otro. Como sostiene Yurén (2013),

La experiencia del 'nosotros' y el reconocimiento del otro, aunados a la vinculación responsable de la propia historia con la historia de la comunidad y de la humanidad constituyen la clave de la buena convivencia, de la ciudadanía responsable y de la construcción de un proyecto de vida (Yurén, 2013: 153).

En este sentido, la convivencia supone el reconocimiento de la diversidad con el fin de generar los espacios necesarios para que los sujetos logren procesos participativos, estrategias de afrontamiento del conflicto y formas de convivencia. Así, “la convivencia hace referencia a contenidos de muy distinta naturaleza: morales, religiosos, de género, éticos, ideológicos, sociales, políticos, culturales, educativos” (Jares, 2006: 20), los cuales permiten comprender la naturaleza humana de la diversidad en torno a las relaciones y fortalezas que se enmarcan dentro de la convivencia⁵. Es decir, al existir diversidad y diferencias de posiciones y dinámicas es evidente que surjan conflictos y problemas. En palabras de Mouffe (2009) citado por Yurén (2013:156) señala que,

[...] la convivencia sólo es posible si entra en escena la colectividad, el ‘nosotros’ que tiene lugar cuando se ha logrado el consenso adversarial: un consenso que sin diluir la relación de adversarios, supera la relación de antagonismo radical que se resuelve con la muerte del enemigo (Yurén, 2013: 156).

2.1.2. Las dinámicas del conflicto en el CTE

Al reconocer que convivir implica vivir unos con otros por medio de determinadas relaciones sociales, códigos valorativos y subjetivos, todo ello situado en un contexto social determinado, es indiscutible que aparezcan conflictos, tensiones, diferencias y problemas en las relaciones.

De acuerdo con Jares (2006), el conflicto forma parte de la vida y afecta a todos los ámbitos de nuestra existencia y la escuela no es la excepción. Por lo tanto, en la vida cotidiana y en el marco educativo es habitual encontrar conflictos que muchas veces no se abordan, no se afrontan o ni siquiera se reconocen como tales. Por ejemplo, en las escuelas y en las aulas es común que docentes intenten

⁵ Jares (2006) agrupa los contenidos de diversidad humana en tres categorías: 1) Contenidos de naturaleza humana: el derecho a la vida y la pasión de vivir, la dignidad, la felicidad, la esperanza. 2) Contenidos de relación: la ternura, el respeto, la no violencia, la aceptación de la diversidad y el rechazo de cualquier forma de discriminación, la solidaridad, la igualdad. 3) Contenidos de ciudadanía: La justicia social y el desarrollo, el laicismo, el Estado de derecho, los derechos humanos.

reprimir o solucionar de manera unilateral los conflictos del alumnado, o que desempeñen roles de policías, jueces y árbitros, entre otros.

Dicho lo anterior, en la convivencia del espacio del CTE emergen distintos problemas entre los docentes, directivos y supervisores de la SEP. A veces encuentran una solución para resolver el conflicto, sin embargo en otras queda latente y sin solución a lo largo de las reuniones y en la cotidianidad de la escuela. De igual forma, dentro del plantel escolar surgen conflictos entre los estudiantes, padres de familia, personal administrativo, personal de intendencia y maestros.

El conflicto es consustancial a la diferencia y a la diversidad en las relaciones entre los sujetos. En este sentido, la noción de conflicto es un elemento que es necesario reconocerlo como clave del análisis dentro del espacio de convivencia y los procesos de participación, desde una perspectiva que lo reconoce en sus dimensiones política, social y cultural.

2.1.2.1. La diferencia entre conflicto y problema

Para empezar, es pertinente partir de la diferencia que construye Cascón acerca de la noción de conflicto y problema. Para Cascón (2005) existe una distinción entre conflicto y problema pues, no toda disputa o divergencia implica un conflicto. Las disputas o divergencias son situaciones de la vida cotidiana en las que aunque hay contraposición entre las partes, no existen intereses o necesidades antagónicas. La solución tendrá que ver, casi siempre, con establecer canales de comunicación efectivos que permitan llegar a consensos y compromisos. “Esa contraposición se define como problema: la satisfacción de las necesidades de una parte impide la satisfacción de las de la otra” (Cascón, 2005:22).

En cambio, el conflicto se da en aquellas situaciones de disputa o divergencia en las que si hay contraposición tangible de intereses, necesidades y/o valores de pugna.

El conflicto no es un momento puntual, sino un proceso. Tiene su origen en las necesidades. Cuando éstas están satisfechas, no hay problema, pero cuando chocan con las de la otra parte surge el problema (el antagonismo de necesidades, la insatisfacción de necesidades de una o ambas partes) y comienza el proceso de conflicto, que contienen los siguientes elementos: desconfianza, incomunicación, temores, malentendidos, ruptura del tejido social, entre otros. El no afrontar o no resolver el problema lleva al estallamiento, es decir, a la crisis, que suele tener una manifestación violenta y este punto es lo que muchas personas identifican como conflicto (Cascón, 2005: 23).

Entonces, la costumbre ha llevado a las personas a no afrontar el conflicto y darse cuenta de él hasta el momento de la explosión, cuando ya se ha llegado a la crisis o el momento más álgido y éste se vuelve inmanejable hasta la destrucción de relaciones, personas, grupos y sociedades. Es decir, cuando ya no hay ni el tiempo, ni la tranquilidad y las posturas se han hecho antagónicas e inamovibles. Por todo eso, Cascón (2005) sostiene que el conflicto presenta las siguientes características:

- El conflicto es consustancial al ser humano como ser social que interacciona con otras personas.
- Al interactuar con otras personas, se dan discrepancias y se contraponen intereses y necesidades.
- El conflicto se estructura en fases, es cíclico y se mueve en secuencias parcialmente predecibles y, por ello, susceptibles de regulación constructiva.
- Los conflictos son positivos para la construcción de la vida democrática, por dos motivos centrales: a) se cree en el valor de la diversidad, de la diferencia, b) se cree en los conflictos como palancas de transformación social.
- Los conflictos pueden ser una herramienta pedagógica (Cascón, 2005:21).

Por otra parte, se asume con Lederach⁶ (2000) que el conflicto se construye cuando existen incompatibilidades, las necesidades son distintas entre las dos partes y surgen tensiones. Así el conflicto se define como “la lucha expresada entre, al menos, dos personas o grupos interdependientes, que perciben objetivos incompatibles, recompensas escasas e interferencias del otro en realizar sus metas” (Lederach, 2000: 57). Entonces, el conflicto está relacionado con la percepción de incompatibilidad, de escasez de recursos o recompensas y con la interferencia del otro.

⁶ Perspectiva de la comunicación, sugerida por Joyce Hocker y William Wilmont.

Así mismo, Jares (2001) agrega que el conflicto es un fenómeno dinámico, dialéctico, procesual y posee una estructura. El autor menciona cuatro elementos presentes de la estructura del conflicto son: “1) las causas que lo provocan, 2) los protagonistas que intervienen, 3) el proceso o forma en cómo encaran el conflicto los protagonistas y 4) el contexto en el que se producen” (Jares, 2001: 47-57).

Al tomar como base dichas conceptualizaciones en torno a la noción de conflicto, queda claro que éste resulta ser un elemento analizador para comprender la convivencia en el CTE, porque su utilidad potencia las relaciones que viven los docentes y sirve para analizar las dinámicas que existen entre ellos en el CTE. En otras palabras, la caracterización de los conflictos pone el acento en la comprensión sobre el contenido que originan el conflicto y las relaciones que se viven en él. No se limita a considerar el conflicto sólo de manera negativa, evadiéndolo o resolviéndolo de manera curricular o asistencial sin mirar el fondo. Por el contrario, involucra comprender el conflicto como un fenómeno procesual, dinámico y dialéctico, donde existe una contraposición tangible de intereses, necesidades y valores en pugna.

En términos de la convivencia, se asume una posición crítica para el análisis del conflicto desde los distintos actores, lo que implica saber de qué manera se afrontan los conflictos dentro del CTE, pues esto envuelve ciertas formas de participación, de actitudes y estrategias del conflicto. Al recuperar a Cascón (2005), se sostiene la perspectiva crítica del conflicto al poner énfasis en cómo aprender a afrontar y resolver los conflictos de una manera constructiva, no violenta, esto quiere decir: comprender qué es el conflicto y conocer sus componentes, así como desarrollar actitudes y estrategias para resolverlo. Lo importante recae en saber: ¿cómo afrontar o lidiar con el conflicto?, es decir, ¿qué es el conflicto?, ¿cuáles son los elementos del conflicto?, ¿cuáles son sus causas?, ¿quiénes son sus protagonistas?, ¿cómo se desarrolla el proceso del conflicto? y ¿cuál es el contexto dónde surge el conflicto?

En consecuencia, “una perspectiva creativa del conflicto implica que permitamos que coexistan en nuestra mente percepciones por lo menos distintas,

si no contrarias, y que de esta tensión –la de tener presente y considerar ideas contrarias- surge el crecimiento humano” (Lederach, 2000:59).

2.1.2.2. Afrontamiento del conflicto

Como se ha mencionado, la perspectiva crítica reconoce al conflicto como algo natural, inherente a todo tipo de organizaciones y como elemento necesario para el cambio social, ya que es un instrumento esencial para la transformación de las estructuras educativas, en la medida en que se da la conciencia colectiva y la construcción de los significados de los miembros de la organización.

Por ello, desde este paradigma, no sólo se admite sino que se favorece el afrontamiento de determinados conflictos desde una perspectiva democrática y no violenta, lo que podemos denominar la utilización didáctica del conflicto, que supongan el cuestionamiento del propio funcionamiento de la institución escolar y con ello la correlación de fuerzas que en la misma existen (Jares, 2001:75).

Es así que, al entender la naturaleza procesual, dinámica y dialéctica del conflicto, lo realmente problemático no es el conflicto sino la forma en cómo se aborda. Entonces, ¿a qué nos referimos con afrontar los conflictos? Para dar respuesta a la pregunta es valioso el aporte desde la óptica de Lederach (2000) al establecer una distinción entre regular y resolver el conflicto, el autor sostiene:

Creo que ‘resolver’ sugiere, de forma implícita, que el objetivo final es el de eliminar el conflicto. En cambio ‘regular’ supone que los conflictos no empiezan y terminan, sino que emergen y disminuyen. El objetivo es el de comprender y ajustar, es decir ‘regular’ el proceso para que vaya encaminado hacia fines productivos (Lederach, 2000:60).

Ahora bien, en palabras de Cascón (2005) afrontar y resolver los conflictos son inherentes a la vida y habrá que sobrellevarlos cotidianamente, como se expresa en la siguiente cita,

Es importante subrayar que se entiende por resolver los conflictos el proceso que, a diferencia de manejarlos o gestionarlos, conduce hasta sus causas profundas; sin embargo, la resolución de un conflicto no implica que a continuación no surjan otros; en la medida en que la vida sigue su curso, en la cual las personas interactúan y crecen, seguirán apareciendo conflictos que ofrecen oportunidades para avanzar o retroceder, de acuerdo con las formas de afrontarlos y resolverlos (Cascón, 2005: 23).

En este sentido, el problema no es el conflicto sino su afrontamiento y las actitudes enmarcadas en un tiempo, espacio y con distintos protagonistas. De igual manera, el análisis del conflicto implica mirar más allá de su apariencia exterior, también es estudiar sus causas y raíces al descubrir las necesidades o intereses insatisfechos que se encuentran en su origen.

De manera que, no todos los conflictos se resuelven, muchos otros se regulan, por lo tanto la gestión de los conflictos implica revisar las causa, así como su contenido y las relaciones que conllevan. Conviene subrayar, que para Lederach (2000) existen dos niveles sobre la comprensión del conflicto: el nivel de contenido y el de relación; el primero es el asunto específico que probablemente ha iniciado el conflicto, somos conscientes solamente del nivel de contenido, cuando la cuestión relevante es la de la relación. Al tomar en cuenta la revisión de los elementos del conflicto, la regulación productiva de éste será latente y continua.

Dicho lo anterior, Cascón (2005) señala cuatro formas típicas de respuesta ante los conflictos que pueden darse de manera habitual. Sin embargo, estas actitudes pueden presentarse de manera sintética, es decir mezcladas entre sí, y su uso dependerá de la situación y de la persona.

El asumir alguna de estas actitudes no puede ser visto bajo los lentes de la lógica binaria, ya que no es intención de la educación para la paz y los derechos humanos plantear que existen malas actitudes en toda situación y otras buenas para todas ellas (Cascón, 2005: 39).

Parafraseando al autor, se encontró una definición de cada una de las actitudes frente al conflicto, las cuales abonan elementos para comprender el afrontamiento del conflicto (Cascón, 2005: 40-41). A continuación se describen las

cuatro actitudes frente al conflicto a partir de las palabras del autor y se muestra un esquema (Figura 2).

1. Competición (gano/pierdes): La ganancia de lo que uno mismo quiere es el único criterio por seguir, no se reflexiona acerca de lo que las otras personas quieren. La competición se da en una situación en la que se pretende conseguir lo que 'yo quiero', lo más importante es hacer valer los propios objetivos y metas, no importa que para ello se tenga que pasar por encima de las otras personas. La relación en sí misma no es de interés. En el modelo de la competición lo relevante es que 'yo gano', y para ello lo más fácil es que 'los demás pierdan'. En las relaciones cotidianas, la competición se puede presentar a través de situaciones como: anulación, destrucción, exclusión, discriminación y/o la expulsión.
2. Acomodación (pierdo/ganas): No hay preocupación por lo propio, sólo se busca satisfacer los deseos de las otras personas. No se enfrenta a la otra parte porque no se hacen valer los objetivos propios o no son planteados. Siempre se acepta y se cede. Es un modelo desarrollado al igual que el de competición. A menudo se confunde el modelo de acomodación con respeto y buena educación. Lo que sucede tiene que ver con el hecho de no hacer valer los propios derechos porque puede provocar tensión o malestar. Generalmente, la frustración se acumula hasta no poder más, y se pasa de la acomodación a la autodestrucción o destrucción de la otra persona.
3. La evasión (pierdo/pierdes): No se afrontan directamente los problemas. Implica hacer a un lado lo que yo deseo y lo que la otra persona quiere. Ni los objetivos ni la relación salen bien librados. Esta actitud revela que ambas partes han trabajado poco o nada en la relación con la construcción de una identidad propia y, en consecuencia, mucho menos en la construcción de redes sociales.
4. La cooperación (gano/ganas): En este modelo, conseguir los propios objetivos es muy importante pero la relación también, esto tiene que ver

con algo muy intrínseco a la filosofía no violenta: el fin y los medios tienen que ser coherentes. Esta actitud es básica y necesaria para la resolución no violenta de conflictos, y se logra a partir de capacidades y competencias que ponen al tú por tú a ambas partes del conflicto. Es decir, las personas tienen las nociones, las habilidades y las actitudes necesarias para negociar y satisfacer sus necesidades.

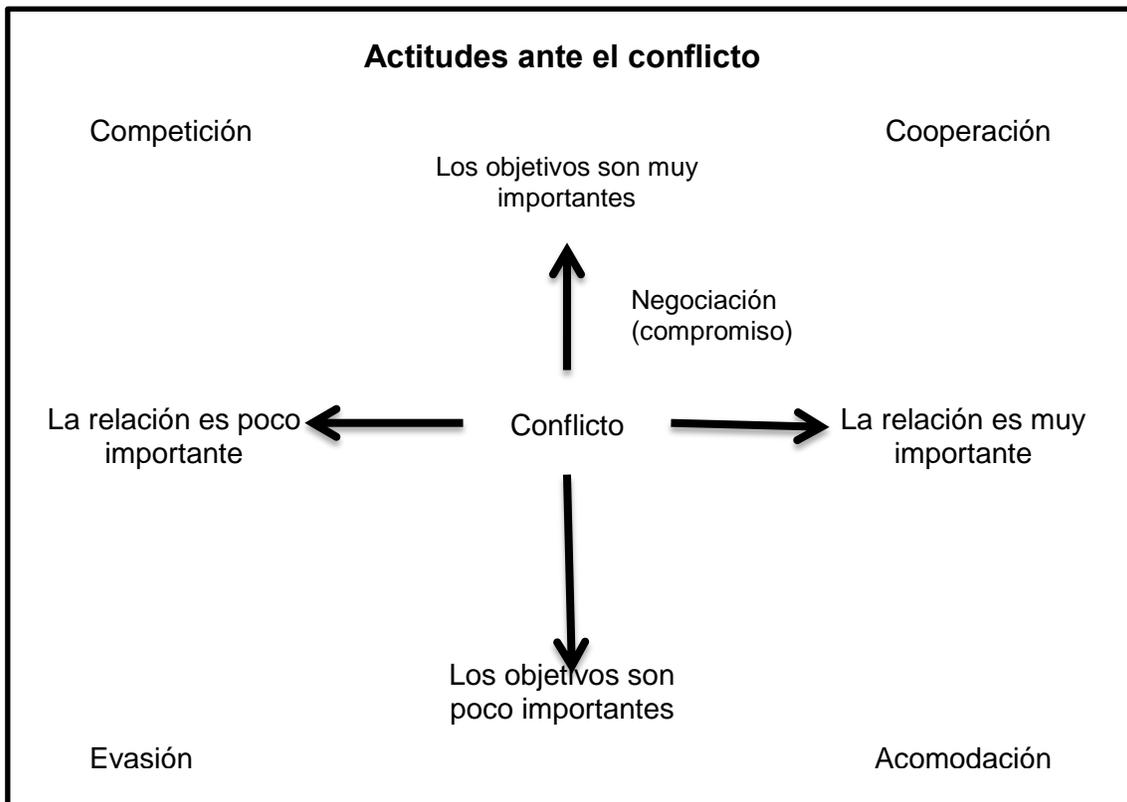


Figura 2. Actitudes frente al conflicto.
Nota: Tomada de Cascón (2005).

El desarrollo de diversas actitudes frente al conflicto implica no sólo el aspecto racional, es decir las causas y el contenido del conflicto; sino también el aspecto emocional y relacional tiene importancia porque marcar una perspectiva y una postura en el conflicto al dar cuenta de la forma en relacionarse con la otra parte, las emociones que se generan, la forma de sobrellevar o no el conflicto, así como de preservar o no la relación.

Dicho de otra manera, además de los contenidos del conflicto cobra sentido la capacidad de empatía frente al conflicto, en otras palabras la capacidad de ponerse en el lugar del otro y de las otras percepciones del conflicto. En palabras de Cascón, la empatía es, “sentimiento de concordancia y correspondencia con el otro, presupone seguridad y confianza en uno mismo, así como habilidad comunicativa verbal y no-verbal” (Cascón, 2005: 12).

Respecto a las diferentes perspectivas del conflicto, Cascón (2005) sostiene, que éstas ayudan a comprender y tener una idea más completa del conflicto con el fin de buscar soluciones satisfactorias para ambas partes implicadas, ya que algunas veces el conflicto tiende a personalizarse y complicar el desarrollo del mismo. Es decir,

El conflicto tiende a crear situaciones que permiten valorizaciones personales, personalizando el conflicto, respondiendo a la persona y no a los asuntos que separan a las personas involucradas en el conflicto; se debe luchar por mantener la dignidad y, a la vez, hacer frente al conflicto sin personalizarlo (Cascón, 2005: 32)

En este sentido, tiene relevancia la línea de análisis que propone Lederach (2000) para comprender los conflictos y poder afrontarlos sin caer en la personalización de los mismos. Parafraseando al autor, él menciona que existen tres capacidades clave para ello: 1) la observación, una observación crítica y objetiva, donde las fuentes y puntos de incompatibilidad en el conflicto (a escala de contenido y relación) son importantes, así como los estilos de los participantes y la dinámica que conlleva. 2) La comprensión, la cual está relacionada con la capacidad de escucha, de percibir lo que siente y quiere el otro. También, se pone énfasis sobre el estilo y la calidad de comunicación que tienen los participantes en un conflicto. 3) Crear alternativas, ya que muchos conflictos se estancan y acaban dando resultados destructivos por falta de creatividad en el momento de buscar alternativas. Se pone énfasis en presentar el conflicto como un desafío que estimula la imaginación (Lederach, 2000:70).

De manera que, desde la perspectiva crítica del conflicto se otorga elementos como vía de análisis para poder comprender los procesos de

convivencia y de esta forma entender la dinámica y participación de los maestros dentro de las reuniones del CTE.

2.1.3. El CTE como dispositivo de participación

Desde la perspectiva institucional, el Consejo Técnico Escolar es definido como “un órgano integrado por toda la planta docente o su representación, presidido por el director y encaminado a apoyar su labor, gracias a la consulta sobre distintos temas relacionados con la enseñanza que ahí se realiza” (Fierro y Rojo, 1994:11); es decir el CTE -en el plano discursivo- resulta ser un órgano interno de la escuela cuya existencia pretende el intercambio académico de los maestros y su creación responde a la necesidad de apoyar la labor de enseñanza y colaborar en la resolución de problemas pedagógicos.

Por lo tanto, el espacio del CTE en las escuelas de educación básica es un lugar donde el colegiado toma decisiones y compromisos con impacto en la cotidianeidad de la escuela, además de la aplicación de la normatividad y los lineamientos sobre el quehacer docente. Sin embargo, en las prácticas dentro del CTE también se muestra otro tipo de necesidades, características e intereses particulares de los integrantes de la comunidad educativa. Dichas necesidades e intereses se ponen en juego en el campo de los saberes y creencias de manera individual y colectiva, de modo que puede ocasionar -o no-, diferencia de posiciones entre los miembros del consejo. Es decir, el CTE resulta ser un escenario público de tensiones, conflictos, participación y de deliberación dentro de la escuela.

En este sentido, tomar al CTE más allá de un espacio organizativo dentro de la escuela implica mirar procesos subjetivos de los participantes del CTE que dan cuenta de cierto tipo de dinámicas, modos de convivencia y negociaciones de significado, que cruzan y contribuyen a la configuración de subjetividad dentro del grupo de docentes y la institución educativa.

2.1.3.1. El CTE como un conjunto de elementos heterogéneos

Al asumir la perspectiva analítica sobre la noción de convivencia y el reconocimiento de la diferencia, así como tomar en cuenta la perspectiva crítica del conflicto dentro del espacio de la convivencia, de igual forma la noción de dispositivo, desde el pensamiento de Foucault, nutre de insumos para poder comprender al CTE no sólo como un espacio dentro de la cotidianidad de la comunidad educativa sino como un dispositivo con distintos elementos que propician ciertas formas de convivencia y procesos de participación de los integrantes del CTE, y que indiscutiblemente afectan en la tarea y las relaciones entre los actores de la escuela.

Desde el pensamiento de Foucault (1984) se retoma la definición de dispositivo como,

Un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos. En segundo lugar, lo que querría situar en el dispositivo es precisamente la naturaleza del vínculo que puede existir entre estos elementos heterogéneos. Así pues, ese discurso puede aparecer bien como programa de una institución, bien por el contrario como un elemento que permite justificar y ocultar una práctica, darle acceso a un campo nuevo de racionalidad. Resumiendo, entre esos elementos, discursivos o no, existe como un juego, de los cambios de posición, de las modificaciones de funciones que pueden, éstas también, ser muy diferentes. En tercer lugar, por dispositivo entiendo una especie -digamos- de formación que, en un momento histórico dado, tuvo como función mayor la de responder a una urgencia. El dispositivo tiene pues una posición estratégica dominante (Foucault, 1984:s/p).

Es decir, en primer lugar el dispositivo es un conjunto heterogéneo que incluye distintos elementos como: discursos, instituciones (cárcel, fábrica, hospital, escuela, convento, entre otras), edificios, disposiciones arquitectónicas (panóptico), leyes, reglamentos, medidas administrativas (procedimientos), conocimiento científico y proposiciones filosóficas. Estos elementos configuran una red.

Cabe señalar que un dispositivo no se reduce exclusivamente a las prácticas discursivas, sino también a las prácticas no-discursivas, ambas vinculan a los sujetos, ya que toda manifestación de interacción posee significados que construyen ciertas estrategias. Como argumenta Foucault (2009),

[...] es preciso concebir el discurso como una serie de segmentos discontinuos cuya función táctica no es uniforme ni estable. Más precisamente, no hay que imaginar un universo del discurso dividido entre el discurso aceptado y el discurso excluido o entre el discurso dominante y el dominado, sino como una multiplicidad de elementos discursivos que pueden actuar en estrategias diferentes. Tal distribución es lo que hay que restituir, con lo que acarrea de cosas dichas y cosas ocultas, de enunciaciones requeridas y prohibidas; con lo que supone de variantes y efectos diferentes según quién hable, su posición de poder, el contexto institucional en que se halle colocado; con lo que trae, también, de desplazamientos y reutilizaciones de fórmulas idénticas para objetivos opuestos (Foucault, 2009: 122).

Con esto se quiere decir que, el discurso es una multiplicidad de elementos que pueden actuar en diferentes estrategias. El discurso puede ser aceptado, excluido, dominante o dominado. De modo que, para la presente investigación resulta relevante considerar lo que se dice y no se dice dentro del CTE. Es decir, durante las sesiones de trabajo del consejo se enuncian ciertos asuntos, problemas o conflictos, sin embargo existen otros elementos no son dichos, y a pesar de no ser pronunciados se encuentran presentes y afectan los procesos de convivencia y participación de los docentes. En palabras de Foucault (2009),

No cabe hacer una división binaria entre lo que se dice y lo que se calla; habría que intentar determinar las diferentes maneras de callar, cómo se distribuyen los que pueden y los que no pueden hablar, qué tipo de discurso está autorizado o cuál forma de discreción es requerida para los unos y los otros. No hay un silencio sino silencios varios y son parte integrante de estrategias que subtienden y atraviesan los discursos (Foucault, 2009: 37).

En segundo lugar, el dispositivo tiene una función estratégica concreta al construir cierto modo de ser. Dicho de otra manera, los dispositivos producen formas de subjetividad que se inscriben en el sujeto a través de saberes, instituciones, prácticas, entre otros elementos. En este sentido, Agamben (2011)

sostiene que dicha relación entre los dispositivos y los seres vivos se da por los procesos de subjetivación, los cuales producen al sujeto.

Existen entonces dos clases: los seres vivos (o las sustancias) y los dispositivos. Entre las dos, como tercera clase, los sujetos. Llamo sujeto a eso que resulta de la relación cuerpo a cuerpo, por así decirlo, entre los vivientes y los dispositivos. Por ejemplo, un mismo individuo, una misma sustancia, pudiera dar lugar a muchos procesos de subjetivación: el usuario de teléfonos celulares, el internauta, el autor de narraciones, el apasionado del tango, el altermundista, etcétera. Al desarrollo infinito de los dispositivos de nuestro tiempo corresponde un desarrollo asimismo infinito de los procesos de subjetivación (Agamben, 2011:258).

Continuando con Agamben (2011), los dispositivos determinan prácticas, discursos, saberes y ejercicios que producen procesos de subjetivación y formas de gobierno. De tal forma, el sujeto asume dichos elementos del dispositivo y construye cierto tipo de identidad y forma de relacionarse con los otros. Como argumenta Agamben (2011),

En efecto, todo dispositivo implica un proceso de subjetivación sin el cual no podría funcionar como dispositivo de gobierno, aunque se reduzca a un puro ejercicio de violencia. Foucault ha mostrado, asimismo, cómo en una sociedad disciplinaria los dispositivos aluden, a través de una serie de prácticas y de discursos, de saberes y de ejercicios, a la creación de cuerpos dóciles pero libres, que asumen su identidad y su libertad de sujetos en el proceso mismo de su asubjetivación. De esta manera, el dispositivo, antes que todo, es una máquina que produce subjetivaciones y, por ello, también es una máquina de gobierno (Agamben, 2011:261).

En otras palabras, el dispositivo tiene como objetivo administrar, controlar y orientar conductas que sean útiles a partir de relaciones de poder y de saber específicas. Respecto a esto, Foucault (1984) sostiene,

He dicho que el dispositivo era de naturaleza esencialmente estratégica, lo que supone que se trata de una cierta manipulación de relaciones de fuerza, bien para desarrollarlas en una dirección concreta, bien para bloquearlas, o para estabilizarlas, utilizarlas, etc. El dispositivo se halla pues siempre inscrito en un juego de poder, pero también siempre ligado a uno de los bordes del saber, que nacen de él pero, asimismo, lo condicionan. El dispositivo es esto: unas estrategias de relaciones de fuerzas soportando unos tipos de saber, y soportadas por ellos (Foucault, 1984).

Es decir, el dispositivo es un conjunto heterogéneo que incluye distintos elementos tangibles e intangibles, los cuales se colocan dentro de las relaciones de fuerza que configuran el dispositivo y circulan en el cuerpo social al enlazar, relacionar y enfrentar con los sujetos y la sociedad.

En tercer lugar, el dispositivo está ubicado en un tiempo y espacio particular. Esto es, el dispositivo responde a un momento o emergencia histórica resultado de las relaciones de poder y de saber, por lo tanto el dispositivo articula pautas discursivas, regulaciones, instituciones y mecanismos para dirigir, instalar, generar reconocimiento y prácticas que legitiman un modo de ser. Foucault (2009) señala,

Me parece que por poder hay que comprender, primero, la multiplicidad de las relaciones de fuerza inmanentes y propias del dominio en que se ejercen, y que son constitutivas de su organización; el juego que por medio de luchas y enfrentamientos incesantes las transforma, las refuerza, las invierte; los apoyos que dichas relaciones de fuerza encuentran las unas en las otras, de modo que formen cadena o sistema, o, al contrario, los corrimientos, las contradicciones que aíslan a unas de otras; las estrategias, por último, que las tornan efectivas, y cuyo dibujo general o cristalización institucional toma forma en los aparatos estatales, en la formulación de la ley, en las hegemonías sociales (Foucault, 2009: 112).

En otras palabras, el dispositivo organiza prácticas, modos de ser, relaciones y sistemas que toman forma en los aparatos estatales, reglamentos, leyes, etc. Así, lo que está en juego entre los sujetos y los dispositivos es el poder, un orden determinado para funcionar, posibilidades de objetivación y subjetivación, además de un conjunto de saberes que describen, legitiman, respaldan ese poder para funcionar de una manera y no de otra. En palabras de Deleuze (1995), el dispositivo es,

[...] En primer lugar, es una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilíneal. Está compuesto de líneas de diferentes naturalezas y esas líneas del dispositivo no abarcan ni rodean sistemas cada uno de los cuales sería homogéneo por su cuenta (el objeto, el sujeto, el lenguaje), sino que se siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio y esas líneas tanto se acercan unas a otras como se alejan unas de otras. Cada línea está quebrada y sometida a variaciones de dirección (bifurcada,

ahorquillada), sometida a derivaciones. Los objetos visibles, las enunciaciones formulables, las fuerzas en ejercicio, los sujetos en posición son como vectores o tensores. De manera que las tres grandes instancias que Foucault distingue sucesivamente (Saber, Poder, Subjetividad) no posee en modo alguno contornos definidos, sino que son cadenas de variables relacionadas entre sí (Deleuze, 1995: 155).

En síntesis, al entender al CTE como dispositivo implica considerar dicho espacio con las interacciones, los mecanismos, los discursos, las prácticas, las relaciones de poder y de saber que se ponen en juego en cada sesión de trabajo del consejo. En decir, la noción de dispositivo aporta elementos para la descripción y análisis de las formas de convivencia, los procesos de participación y el análisis de los conflictos que los maestros viven dentro del CTE, pues como sostiene Jiménez (2015),

Las experiencias [...] develan prácticas y sentidos que impulsan particulares iniciativas en ámbitos concretos y convergen en torno a imágenes a partir de las cuales convocan, movilizan e instalan mecanismos para dirigir la acción. En cada uno, la reconstrucción de la gestión y la experiencia de los participantes ofrecen referentes para identificar posiciones y relacionamientos en los que se expresan convicciones y expectativas culturalmente construidas, sensibilidades y disposiciones que ayudan a entender cuándo y a partir de qué van definiendo lo permitido, lo deseable y lo posible (Jiménez, 2015: 153).

2.1.3.2. La participación en el CTE

Al observar al CTE como un dispositivo, la atención ahora recae en entender las prácticas, las relaciones cotidianas, las diferencias y los objetivos que hacen que actúen de cierta manera los docentes dentro del consejo. En otras palabras, lo que atañe es comprender sus intereses que los guían y producen cierto tipo de proceso de participación en las reuniones de trabajo del CTE. De ahí que, se propuso analizar la forma de convivencia de los maestros en el CTE desde la dinámica del conflicto y su afrontamiento, es decir se reconocen las diferencias y tensiones que surgen en el espacio compartido del consejo como parte de la convivencia. En este sentido, a partir de la configuración de cierto tipo convivencia

se generan procesos de participación que indiscutiblemente afectan la cotidianidad de la escuela.

Respecto a la definición de participación social, la SEP (2012) citado por Jiménez (2015:158), la define como “el involucramiento organizado activo, comprometido y corresponsable de los actores de la sociedad para alcanzar beneficios comunes”. Continuando con Jiménez (2015) apunta que,

Los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS) se conciben como componentes del trinomio de la corresponsabilidad, junto a las Asociaciones de Padres de Familia (APF) y los Consejos Técnico Escolares (CTE), cuyas acciones y regulaciones generan aprendizajes que ayuden a conformar: bases sólidas para alcanzar la autonomía de la escuela y evidencia una nueva gestión escolar, cuya base es la construcción gradual y sostenida de la democracia (Jiménez, 2015: 158).

Dicha definición, ubica a la noción de participación dentro del marco de una cultura de diálogo, una cultura de la participación y las características del ambiente escolar (contexto). Sin embargo, la definición queda incompleta para los intereses de la presente investigación, y la perspectiva que se asume sobre la noción de participación es la propuesta por Del Águila (1996) llamada la perspectiva democrática-participativa, la cual incentiva hábitos interactivos, espacios de deliberación pública, autogobierno colectivo, la gobernabilidad, reconoce la diferencia, crea lazos comunitarios e identidad colectiva. Del Águila (1996) define,

La participación es un valor clave de la democracia según esta tradición. Y esa posición privilegiada legitima en relación con tres conjuntos de efectos positivos. Primero, la participación crea hábitos interactivos y esferas de deliberación pública que resultan claves para la consecución de individuos autónomos. Segundo, la participación hace que la gente se haga cargo, democrática y colectivamente, de decisiones y actividades sobre las cuales es importante ejercer un control dirigido al logro del autogobierno y al establecimiento de estabilidad y gobernabilidad. Tercero, la participación tiende, igualmente, a crear una sociedad civil con fuertes arraigos y lazos comunitarios creadores de identidad colectiva, esto es, generadores de una forma de vida específica construida alrededor de categorías como bien común y pluralidad (Del Águila, 1996: 36).

En otras palabras, la perspectiva Del Águila (1996) potencializa la capacidad de juicio ciudadano, educación cívica solidaria, deliberación, interacción

comunicativa, autonomía, autogobierno, empatía y una corresponsabilidad de las decisiones asumidas. Entonces, la participación impulsa efectos asertivos en las relaciones entre los sujetos, porque

La participación ahora se contempla desde el punto de vista de sus efectos beneficiosos en la creación de mutuo respeto, de comunalidad, de confianza interpersonal, de experiencia en la negociación, de desarrollo de valores dialógicos, de habilidades cognitivas y de juicio; en definitiva, de autodesarrollo personal en la multiplicidad de esferas públicas que la democracia pone al alcance de los ciudadanos (Del Águila, 1996:37).

Cabe señalar que desde la perspectiva democrática-participativa, la participación promueve el uso de la palabra o el diálogo para construir caminos de comunicación y el reconocimiento de la diferencia. Como sostienen Rodríguez y Elizondo (2010),

Participar, en este sentido, no sólo implica el conocimiento de los mecanismos del ejercicio democrático, sino que requiere también del aprendizaje del arte de usar la palabra como vía para la construcción del consenso y del procesamiento del disenso en la solución de conflictos que implica la convivencia (Rodríguez y Elizondo, 2010:46).

De tal forma, al comprender la noción de participación en tanto es un ejercicio público, de gobernabilidad, democrático, espacio de encuentro con el otro al establecer el diálogo y con capacidad de juicio político, se entiende que todos podemos y debemos participar, ya que es una capacidad de juicio la que nos iguala. Como señalan Rodríguez y Elizondo (2010),

Para participar, hace falta que el ciudadano se sienta libre, al ser parte de una comunidad de iguales, en donde pueda voluntariamente opinar, proponer y decidir sobre asuntos de interés común, que sean razonables y posibles para todos los integrantes de su comunidad política, pues solo así podrá jugar un rol proactivo en su desarrollo y consolidación (Rodríguez y Elizondo, 2010:46).

Entonces, mirar al CTE desde la perspectiva democrática-participativa implica reconocer determinadas formas de convivencia reguladas por las relaciones entre los docentes, considerar las decisiones asumidas por parte de los

integrantes del consejo y analizar el establecimiento de canales de comunicación para la discusión de disensos y consensos. Entonces dichos elementos promueven determinados procesos participativos entre los maestros dentro del consejo.

Por otro lado, al jugar en el terreno de la participación existen distintos grados o tipos de participación, los cuales son propuestos desde la perspectiva de Roger Hart (en Trilla y Novella, 2001). Esta tipología en forma de escala (o escalera) consta de ocho niveles o peldaños que ayudan a determinar elementos que promueven los procesos de participación. De tal forma, estos niveles de participación abonan elementos para comprender los datos recabados del trabajo de campo de la investigación respecto a los procesos de participación de los docentes en las sesiones de trabajo del CTE.

Parfraseando al autor, se encontraron las características de cada nivel que conforman *La escalera de la participación* (en Trilla y Novella, 2001: 137-164), a continuación se describe la tipología y se muestra un esquema que simplifica el contenido (Figura 3).

- Escalón 1. Participación ‘manipulada’. Es cuando la población es utilizada para realizar acciones que no entiende y que responden a intereses ajenos a los suyos. Ejemplo, las campañas políticas que usan a la población al llevar pancartas sólo para recibir a cambio una recompensa.
- Escalón 2. Participación ‘decorativa’. Se realiza cuando se incorpora a la población como un accesorio; es decir, para ‘decorar o ‘animar’ determinada actividad. Ejemplo, los eventos donde se utiliza a la población indígena o sectores vulnerables para ‘lucirlos’ como beneficiarios de algún programa al margen de la conciencia o voluntad real de la población.
- Escalón 3. Participación ‘simbólica’. Se aprecia cuando se realizan acciones donde la participación de la población es sólo aparente. Ejemplo, en algunos ‘parlamentos infantiles’, donde los niños actúan con un lenguaje y madurez sorprendentes, pero que son ‘entrenados’ íntegramente por adultos. Todos los niveles anteriores pueden considerarse como ‘falsa

participación'; en tanto la acción de la población no es consciente ni responde a sus intereses.

- Escalón 4. Participación de 'asignados pero informados'. En este nivel, aún se dispone de la población para que participe en una determinada actividad, sin embargo se le informa en qué consiste la misma. Es, todavía limitada, el primer nivel de participación real. Un ejemplo es cuando llega una obra de infraestructura a la localidad y se le encarga a la población una faena en la que aportarán su mano de obra. En ese caso, la población ha sido asignada sin consulta, pero al menos está informada de lo que va a realizar.
- Escalón 5. Participación 'con información y consulta'. Es el segundo nivel de participación real, donde los agentes externos de desarrollo informan y consultan a la población sobre su probable participación, por lo tanto la población decide. Ejemplo, cuando los maestros de una escuela deciden un paseo escolar y consultan con los niños si quieren ir y a dónde podría ser.
- Escalón 6. 'Participación en ideas de agentes externos de desarrollo compartidas con la población'. La acción es pensada por agentes externos de desarrollo pero es compartida con la población. Los agentes suponen que ellos se incorporan en pensar y aportar respecto a la acción a realizar. Este caso se daría, si en el ejemplo anterior, los maestros consultaran y compartieran con los niños la planificación de las actividades del paseo.
- Escalón 7. 'Participación en acciones pensadas y ejecutadas por la propia población'. La acción se gesta en la propia población y es ejecutada por ella. No hay relación con agentes externos de desarrollo. Un ejemplo sería, cuando un grupo de niños organiza un campeonato de fútbol en su barrio sin consultar con adultos. Los niños son los protagonistas, sin embargo no cuentan con el aporte que podría brindar la experiencia o dominio técnico de los agentes externos de desarrollo.
- Escalón 8. 'Participación en acciones pensadas por la propia población y que han sido compartidas con agentes externos de desarrollo'. La acción es pensada por la población, pero a diferencia del escalón precedente, es compartida con agentes externos de desarrollo. Al seguir el ejemplo

anterior, los niños organizan el campeonato y coordinan con sus padres un apoyo al evento. Este nivel es el superior de *La escalera de la participación*.

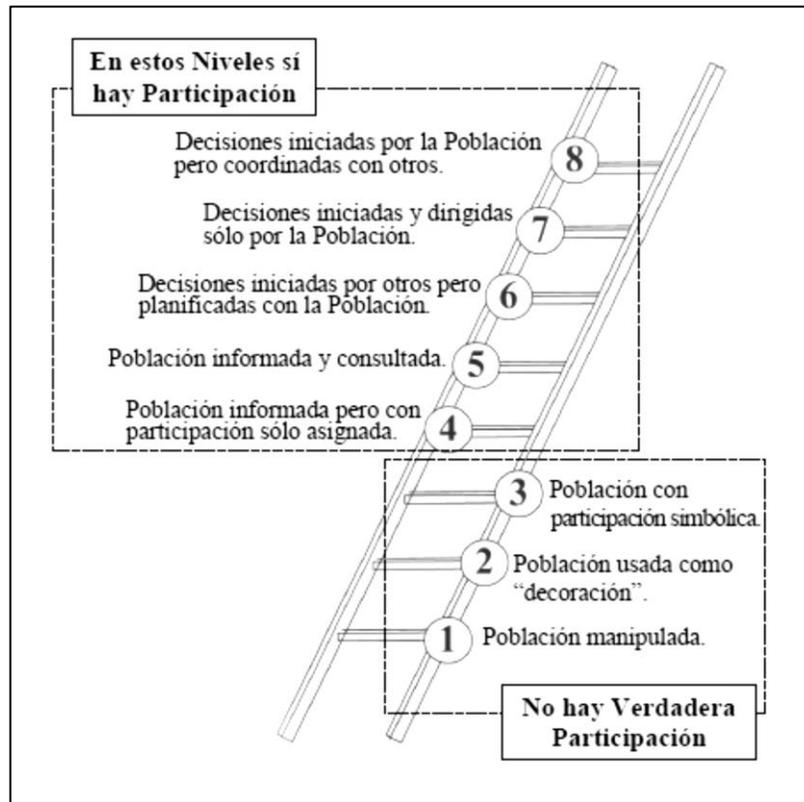


Figura 3. La escalera de la participación.
Nota: Tomada de Trilla y Novella (2001).

Con relación a los niveles de *La escalera de la participación*, se puede ver la importancia de ser consciente y tener conocimiento sobre las acciones que se realizan al participar, así como de la respuesta a los intereses propios y comunes. De igual manera, es relevante el vínculo que se establece entre las partes implicadas en el ejercicio de la participación, ya que el desarrollo de una relación estará dada por el conocimiento que se tenga entre los participantes, es decir por medio del elemento de la confianza.

Dicho de otra manera, el concepto de confianza cobra sentido dentro de los procesos de participación, ya que “[...] la confianza está determinada por la información que una persona tiene de otras personas o circunstancias” (Santizo,

2015:127). De modo que, la persona al no tener certeza de lo que obtendrá o del trato que se recibirá de la otra persona, tendrá que construir una expectativa según la experiencia previa, las percepciones que se tengan, motivaciones e intereses de las personas. Así, para Luhmann (2000) citado por Santizo (2015:127) señala que,

[...] las personas no pueden vivir sin formarse una expectativa sobre eventos contingentes, pero distingue entre confianza personal y confianza social; en esta última están involucradas las relaciones de una persona con otras o con las instituciones; en esta perspectiva no se señala el tipo de relación que establecen las personas (Santizo, 2015:127).

Al considerar el elemento de la confianza se hace énfasis en la relación o vínculo que se forma entre los participantes, el cual da cuenta de los procesos de participación que se desarrollan. Para Wang y Wan (2007) citado por Santizo (2015,127) sostienen que,

[...] la participación social ayuda a crear relaciones de confianza cuando una persona considera que sus intereses están siendo atendidos de manera justa por la otra parte. Estos autores consideran un modelo con cinco factores que vincula a la participación social con la confianza: construir consenso, comportamiento ético, rendición de cuentas, servicios que satisfacen necesidades y una administración competente. Por comportamiento ético se entiende cuando los servidores públicos responden al interés de la población y no al propio. Para Wang y Wan los principales factores que contribuyen a la confianza son: el comportamiento ético y los servicios que satisfacen necesidades, es decir, la integridad de los funcionarios y la pertinencia de los servicios que ofrece una organización pública (Santizo, 2015:127).

Conviene subrayar, que al no ser atendidos los intereses y necesidades de manera justa y no responder con acciones de un comportamiento ético, podría surgir el elemento de la apatía. La apatía es definida como, “[...] resultado de varias causas, por ejemplo: falta de claridad en el objetivo de la participación, falta de tiempo de los participantes o resistencia a las instituciones cuando hay una historia de descuido, abuso o negligencia” (Santizo, 2015:125). Dicho lo anterior, se muestra la relevancia de considerar los intereses de ambas partes para desarrollar climas de convivencia óptimos que propicien procesos de participación y reconocimiento de la diferencia.

Por todo eso, considerar al CTE como dispositivo de participación implica entender las interacciones entre los maestros, las prácticas discursivas y no-discursivas y los mecanismos de control o administrativos. Dichos elementos ubicados en un tiempo y espacio específico, los cuales producen ciertas formas de subjetivación, climas de convivencia, procesos de afrontamiento del conflicto, además de procesos participativos entre los docentes.

Finalmente, la red de elementos que caracteriza al dispositivo está configurada por normas, leyes, instituciones, discursos, reglamentos, medidas administrativas, conocimiento científico y proposiciones filosóficas que orientan y controlan las interacciones de los maestros. De manera que, el dispositivo produce formas de subjetividad al construir cierto modo de ser que determinan prácticas, discursos, saberes y ejercicios que gestan procesos de subjetivación y formas de gobierno.

2.2. Herramientas metodológicas

Al tener el propósito de indagar sobre las dinámicas de convivencia de los maestros dentro del Consejo Técnico Escolar y comprender cómo los maestros participan y afrontan los conflictos en dicho espacio, implica reconocer la complejidad del espacio público del CTE, sus múltiples demandas que en él recaen, sus relaciones, tensiones y problemas que vive sus integrantes.

En este sentido, la primera posición asumida con relación al camino metodológico fue el enfoque cualitativo que ayudó a recuperar los significados que circularon acerca de las formas de convivencia, el afrontamiento de los conflictos y los procesos de participación de los docentes. Es decir, las distintas caras de la cotidianeidad del CTE, desde las múltiples demandas administrativas, las charlas personales y profesionales entre los maestros, los miedos y el estrés por parte de los docentes, así como los distintos contrastes entre los profesores de educación física, los maestros titulares frente a grupo y los padres de familia.

De tal forma, al interactuar los actores educativo era inevitable que se expresaran conflictos y problemas, los cuales giraban en torno a la diferencia entre el discurso institucional de la práctica del CTE y la realidad compleja y dinámica que se vivía en dicho espacio, además de los conflictos entre los padres de familia y la escuela referente a los accidentes escolares, las inasistencia de los docentes y las formas de evaluación. Por lo tanto, los procesos de participación se caracterizaron por la imposibilidad del acuerdo, las medidas de discrecionalidad, registro y sustento como defensa, la dificultad de reconocer la norma y de reconocer al otro, que finalmente cerraban los canales de comunicación y encuentro de los actores educativos y se truncaba las posibilidades de una óptima tarea educativa.

De acuerdo con, Taylor y Bogdan (1987) la metodología cualitativa se refiere a “la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1987:20). Es decir, el enfoque cualitativo recupera la voz de los propios protagonistas de la investigación, en este caso de los maestros que participan en el CTE, así como de los registros que producen y las acciones que se observan.

Continuando con Taylor y Bogdan (1987: 20-23), el enfoque cualitativo pretende entender los fenómenos sociales desde la perspectiva del actor. La realidad que importa es lo que las personas perciben como importante. En palabras de los autores, las características sobre la investigación cualitativa son:

1. La investigación cualitativa es inductiva.
2. En la metodología cualitativa el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.
3. Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de estudio.
4. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
5. El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.
6. Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas.
7. Los métodos cualitativos son humanistas.
8. Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación.

9. Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.
10. La investigación cualitativa es un arte (Taylor y Bogdan, 1987: 20-23).

A lo anterior, se suma el aporte de Rodríguez (1999) donde sostiene que,

Los investigadores cualitativos estudian la realidad en el contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales -entrevistas, experiencia personal, historia de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos- que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas (Rodríguez, 1999: 32).

De tal forma, el enfoque cualitativo coincide con el interés del trabajo de investigación que gira en torno a una experiencia cotidiana de la escuela como es el CTE y su dinámica, además de recuperar los significados de los docentes en dichas reuniones. En decir, dar cuenta de la diversidad de realidades posibles, procesos y prácticas al documentar la experiencia del colectivo docente en el CTE por medio de aproximaciones a sus lenguajes y saberes locales.

Cabe señalar que, “un estudio cualitativo no es un análisis impresionista, informal, basado en una mirada superficial a un escenario o a personas. Es una pieza de investigación sistemática conducida con procedimientos rigurosos, aunque no necesariamente estandarizados” (Taylor y Bogdan: 1987, 22). Por lo tanto, dentro del enfoque cualitativo existen diferentes posiciones teóricas que propician una multiplicidad de perspectivas, de modo que algunas ayudaron a comprender y describir el fenómeno a estudiar. Como sostiene Rodríguez (1999),

La pluralidad metodológica permite tener una visión más global y holística del objeto de estudio, pues cada método nos ofrecerá una perspectiva diferente. La utilización de varios métodos se puede realizar simultáneamente o secuencialmente, respetando en todo momento el carácter específico de cada método y no provocando la mezcla y el desorden (Rodríguez, 1999: 69).

A continuación se mencionan algunos preceptos de la fenomenología y la etnografía educativa que dotaron de elementos para trazar una ruta metodológica y comprender el objeto de estudio. Por un lado, la perspectiva fenomenológica

destaca las experiencias de los sujetos al reconocer sus percepciones y significados de un fenómeno desde su punto de vista y la perspectiva construida colectivamente.

Para el fenomenólogo, la conducta humana, lo que la gente dice y hace, es producto del modo en que define su mundo. La tarea del fenomenólogo y de nosotros, estudiosos de la metodología cualitativa, es aprehender este proceso de interpretación. Como lo hemos subrayado, el fenomenólogo intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas (Taylor y Bogdan, 1987: 23).

Del mismo modo, la investigación fenomenológica es el estudio de la experiencia vital al describir los significados vividos y existenciales. También, esta perspectiva incentiva reflexiones acerca de la experiencia cotidiana que se vive.

La investigación en el campo de la educación, basada en las ciencias humanas, y que se lleva a cabo por educadores, debe ser siempre guiada por normas pedagógicas. El modelo fundamental de esta aproximación es la reflexión textual sobre las experiencias vividas, así como las acciones prácticas de la vida cotidiana, siempre con la intención de aumentar el carácter reflexivo y la incitativa práctica. Para ello, la fenomenología describe la forma en que cada individuo se orienta hacia la experiencia vivida (Van Manen, 2003:22).

Dicho lo anterior, algunos supuestos de la fenomenología fueron pertinentes para el desarrollo de la presente indagación porque mostraron el camino para vislumbrar los significados de las formas de convivencia, es decir: qué significa el CTE para el grupo colegiado, qué se dice y no se dice en el CTE y las formas en cómo los conflictos y diferencias se afrontan en el CTE. Todo lo anterior inscrito en un contexto específico y en una realidad escolar construida socialmente.

En otras palabras, pareciera que al estar en el CTE la convivencia se da por hecho, sin embargo los docentes caracterizan la forma de convivencia diferente fuera y dentro del CTE, es decir el grupo colegiado tiene diferentes significados construidos acerca de la convivencia los cuales se confronta con la forma establecida de participar en el CTE. Por ejemplo, los maestros expresaron que en la convivencia antes de llegar al espacio del CTE se viven diferentes demandas administrativas y normativas por cumplir, con poco interés y voluntad en la práctica

docentes. Por otro lado, los docentes comentaron que el espacio del CTE era un día laboral más con tensiones y malestares, un día para externalizar diversas problemáticas y conflictos por resolver, sin dejar de lado las demandas administrativas por cumplir y poco tiempo para la relevancia y pertinencia de la práctica pedagógica. De igual forma, en el análisis del trabajo de campo se mostró la centralidad de la autoridad de la directora, poca participación y retroalimentación de los docentes, apatía y poco seguimiento de las aportaciones de los integrantes del colectivo de maestros, así como la no disposición del acuerdo frente al conflicto, la dificultad de reconocer al otro y del diálogo entre los actores educativos. Así, la preocupación de la investigación reconoció y destacó la subjetividad y la relación que existe entre la construcción de significados sobre la convivencia y sus procesos dentro de la cotidianidad de los docentes.

Por procesos subjetivos, se refiere a la noción de subjetividad, la cual se asume a partir de la perspectiva de Fernández (1998),

La subjetividad, así entendida, apunta a un proceso que interviene en la constitución de los sujetos tanto en su dimensión grupal como institucional o comunitaria. Proceso múltiple que no ofrece una continuidad absoluta y por consiguiente no se puede confundir con la idea de identidad. Creemos también que este proceso no se reduce a la autorreflexión y a la conciencia, sino que implica aspectos irracionales e inconscientes de los sujetos y, por consiguiente, la presencia de enigmas, contradicciones e incompletud (Fernández, 1998: 83).

De tal forma, se entiende que la subjetividad constituye a los sujetos y se produce en el intercambio con los otros (en grupos, instituciones o comunidad) lo que implica la transacción de elementos conscientes e inconscientes, de modo que la construcción de la subjetividad siempre es dinámica.

Siguiendo el planteamiento de Fernández (1998), la subjetividad se enmarca en la particularidad de un tiempo, espacio y momento histórico de cada sujeto. La subjetividad se logra expresar por medio de palabras, acciones, comportamientos y diversos procesos en interacción con los otros y el orden cultural.

[...] es un proceso marcado por una singularidad histórica, irreplicable, que se pone en evidencia en las diversas prácticas y por consiguiente rige, también, la aproximación del investigador. La subjetividad o mejor, las diversas subjetividades, no se pueden oponer a lo objetivo. Están presentes en toda acción donde interviene lo humano y por ello, generan efectos, crean materialidades, participan creando significaciones que transforman la realidad (Fernández, 1998: 83).

A lo anterior, se suma el aporte que realiza Anzaldúa (2004), donde asume que la subjetividad está presente en la relación educativa, es decir el autor destaca la importancia de los elementos inconscientes y afectivos de la relación educativa (maestros-alumno) en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De tal forma, Anzaldúa considera a la subjetividad como un conjunto de procesos que constituyen una realidad psíquica del sujeto, la cual se construye de manera social a partir de la relación con los semejantes y con el orden simbólico cultural.

Por lo regular se considera a la subjetividad como los procesos internos del sujeto, que se distinguen de los procesos externos considerados como "objetivos". Nosotros consideramos que la subjetividad es un proceso en acto, es subjetivación. Un proceso mediante el cual lo exterior se convierte en interior (se interioriza), y a su vez el interior se prolonga en el exterior (Anzaldúa, 2004: 39).

Continuando con Anzaldúa (2004),

La subjetividad es la construcción que de la realidad hace el sujeto para sí mismo (y comparte con los otros, a partir del orden simbólico cultural). La subjetividad se construye al percibir la realidad (en el entramado de su deseo que es el deseo del Otro), al significarla (a partir de los imaginarios sociales), al nombrarla (a partir del lenguaje). La realidad externa se interioriza, se significa y resignifica; se convierte en realidad psíquica (significada por los imaginarios sociales y resignificada por el deseo). De su subjetividad el sujeto da cuenta a partir de su discurso: tiempo narrado, espacio construido, mundo y realidad significados en los que ocupa un lugar desde donde él enuncia "Yo..." (Anzaldúa, 2004: 39).

Entonces, en las relaciones entre los docentes, directivos, supervisores de SEP, estudiantes, padres de familia y todo actor educativo se pone en juego la subjetividad a través de fenómenos como la identificación, construcción de identidades, procesos de formación, formas de convivencia, entre otros. Es decir,

en los procesos subjetivos circulan significaciones imaginarias, interpretaciones, deseos, fantasías, saberes, de manera conscientes e inconscientes, cognitivos y afectivos. Es así que,

Los actores educativos no entran en relación en una situación aislada del contexto, por el contrario, son sujetos históricos, enmarcados en un espacio sociocultural, que entran en una relación institucional, condicionada por un dispositivo estratégico de ejercicio de poder, que ha sido construido con fines educativos y socializantes que generan un complejo entramado que entra en tensión con los procesos subjetivos, que se movilizan en el momento en que estos actores se encuentran cara a cara, para asumir un rol y hacer frente a dos tareas institucionalizadas: enseñar y aprender (Anzaldúa, 2004: 43).

Al considerar la relevancia de la subjetividad y reconociendo que los actores educativos son portadores y productores de significados, otra vía que logró dar cuenta de los procesos subjetivos que viven los maestros en el CTE -es decir sus interacciones, su cotidianidad, su realidad- se consiguió por medio de un acercamiento etnográfico, ya que

Por etnografía la entendemos como el método de investigación por el cual se aprende el modo de vida de una unidad social concreta. A través de la etnografía se persigue la descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado. Pero también, bajo el concepto etnografía, nos referimos al producto del proceso de investigación: un escrito etnográfico o retrato del modo de vida de una unidad social (Rodríguez, 1999: 44).

Es decir, la etnografía privilegia la descripción detallada y la reconstrucción analítica de un modo de vida de un grupo o comunidad para comprender sus formas de vivir y estructuras sociales particulares. Siguiendo las características de la etnografía, para Atkinson y Hammersley (1994) citado por Rodríguez (1999:45) sostiene que,

Desde una dimensión práctica, Atkinson y Hammersley (1994:248) conceptualiza la etnografía como una forma de investigación social que se caracteriza por los siguientes rasgos:

- a) Un fuerte énfasis sobre la exploración de la naturaleza de un fenómeno social concreto, antes que ponerse a comprobar hipótesis sobre el mismo;

- b) una tendencia a trabajar con datos no estructurados, es decir, datos que no han sido codificados hasta el punto de recoger datos a partir de un conjunto cerrado de categorías analíticas;
- c) se investiga un pequeño número de casos, quizás uno solo, pero en profundidad;
- d) el análisis de datos que implica la interpretación de los significados y funciones de las actuaciones humanas, expresándolo a través de descripciones y explicaciones verbales, adquiriendo el análisis estadístico un plano secundario (Rodríguez, 1999: 45).

De modo que, la etnografía permite explorar la naturaleza del fenómeno social concreto. Así mismo, debido a la naturaleza compleja de los datos, es necesario codificarlos para la elaboración de categorías analíticas y hacer tangible la interpretación de los significados, todo lo anterior con el fin de tener un análisis claro y profundo del fenómeno a estudiar.

Entonces, en la escuela pasan diferentes fenómenos intersubjetivos que a simple vista no son perceptibles o su manifestación necesita de un análisis perspicaz, por lo tanto la etnografía permite develar o hacer evidente las prácticas cotidianas que los actores educativos viven. Entonces,

Los estudios educativos etnográficos son estudios cualitativos, porque elaboran sus análisis a partir de situaciones con un contenido interaccional expresado en las relaciones humanas y cotidianas. Para acercarse a estos fenómenos intersubjetivos implementan una serie de herramientas metodológicas como la observación, los estudios de casos y seguimiento, y las entrevistas abiertas y en profundidad. Mediante la implementación de estos medios se busca rescatar el mayor número de elementos que permiten entender la dinámica de interacción entre los sujetos involucrados en el proceso educativo: maestros, alumnos, autoridades y padres de familia (Inclán, 1992: 54).

Al enunciar, de manera general, las características de la etnografía como forma de investigación social, es necesario precisar que,

La etnografía educativa se ubica bajo una línea de investigación cualitativa para el análisis de la realidad escolar, busca comprender e indagar con mayor profundidad los significados y sentidos presentes en una situación educativa. En forma central, se dirige al conjunto de hechos que suceden en la práctica diaria entre maestros y alumnos, y a partir de estos hechos cotidianos se estructura la investigación (Inclán, 1992: 52).

Dicho lo anterior, la etnografía educativa nutrió de elementos para poder comprender la realidad escolar con sus significados y sentidos desde las prácticas cotidianas de los actores educativos. De igual forma, el trabajo etnográfico ayudó a describir en forma detallada situaciones particulares que caracterizan las relaciones y formas de estar en la escuela. En este caso, el interés giró en torno a las formas de convivencia, los procesos de participación y los conflictos que deben afrontar cotidianamente los docentes en las reuniones mensuales del CTE.

En otras palabras, al tratar de comprender las pautas o patrones de comportamiento que se producen en la vida cotidiana de la escuela se requiere de un trabajo analítico con el fin de conectar los significados particulares del fenómeno observado.

[...] la descripción de los hechos, como tarea ineludible de la perspectiva cualitativa, si bien ha de realizarse a partir de un esfuerzo -ilusión- de interpretación, ha de transformarse en construcción analítica, a fin de conectar los significados particulares, con las realidades y contextos políticos y sociales. Condición ésta que haría posible propiciar una mirada crítica (Rodríguez y Elizondo, 2010: 25).

En este sentido, el interés de la presente investigación implica el cuestionamiento de prácticas, conocimientos, actitudes, hábitos, códigos y significaciones distintivas de una cultura o grupo. Así, el acercamiento metodológico de la investigación fue de carácter exploratorio por medio de un diagnóstico descriptivo acerca de las formas de convivencia, los procesos de participación y las prácticas frente a los conflictos que los maestros viven dentro del CTE.

En resumen, la postura metodológica asumida parte de un enfoque cualitativo, apoyada en algunos preceptos de la fenomenología y la etnografía educativa para la obtención de datos. Dicha perspectiva metodológica priorizó una construcción de tipo analítica al vincular los significados particulares con las realidades y contextos políticos y sociales, es decir se enlazan las representaciones, escritos, discursos, acciones, vacíos y silencios que caracterizan a una cultura escolar compartida. De acuerdo, con Bertely (2000) sostiene,

Uno de los retos del etnógrafo educativo estriba en comprender, desde dentro y en situaciones específicas, las representaciones sociales-oficiales y no oficiales, escritas u orales, informadas o fundadas en la opinión pública- que conforman el entramado cultural de la educación escolarizada. Esto no implica una verdad, sin inscribir e interpretar las múltiples verdades que ponen en duda la legitimidad el discurso escolar hegemónico y que permiten desentrañar las lógicas discursivas, las producciones y amalgamas significativas, las fisuras y vacíos ocultos tras una racionalidad aparente, así como las voces silenciadas que conforman la cultura escolar (Bertely, 2000:34).

2.2.1. Los momentos de la investigación y el trabajo de campo

A partir de la problemática identificada y la vía de análisis construida a partir de las herramientas teórico-analíticas y metodológicas, se expone en los siguientes momentos el camino andado del trabajo empírico. Cabe señalar que dichos períodos no acaecieron de manera lineal, pues al considerar que la investigación se inscribe en un enfoque cualitativo éste se caracteriza por proceder de manera inductiva, con un continuo ir y venir entre los datos recabados y la teoría, así como la flexibilidad de volver a cualquier fase del desarrollo de la indagación.

Los momentos de la investigación fueron:

A) Se analizaron investigaciones sobre la problemática de los procesos de participación y afrontamiento de conflicto desde el ámbito de la convivencia, así como trabajos en torno al espacio de Consejo Técnico Escolar.

B) La aproximación al campo o fase exploratoria de la indagación se caracterizó por elementos de corte etnográfico. Esta fase consistió en establecer los primeros contactos con la escuela y con los docentes en las reuniones de CTE. Sobre el periodo de la aproximación al campo, Rodríguez (1999) señala,

El momento más difícil de todo el trabajo de investigación es poner el pie por primera vez en el campo y saber qué hacer en ese momento. En los primeros

momentos de la investigación las observaciones no pueden estar del todo centradas, y es preciso que el investigador vaya aprendiendo en los primeros días quién es quién y construir un esquema o mapa de los participantes en el lugar y un mapa de la distribución física del escenario (Rodríguez, 1999: 72).

Esta fase del proceso de indagación se inició en los meses de octubre y noviembre de 2014. Al asistir a la reunión del CTE se pretendió conocer y ubicar la escuela primaria pública y su contexto, es decir se registró algunas características del contexto de la escuela por medio de la observación participante y el diario de campo. Por ejemplo los datos sobre la planta docente, el organigrama de funcionamiento, el mapa de la escuela y la dinámica de las reuniones del CTE.

C) Del mismo modo que la fase anterior, la fase de recopilación intensiva de los datos se realizó a través de procedimientos de corte etnográfico al utilizar instrumentos de recolección como: la observación participante, la entrevista a profundidad y el análisis de registros como material oficial y público.

La fase intensiva del trabajo empírico se caracterizó por enfrentar el objeto de estudio en carne viva y superar supuestos, creencias, cronogramas y guías establecidas. Como dice Rodríguez (1999),

A lo largo de la segunda fase de la investigación, en la que se incluye la recogida de datos en el campo, el investigador cualitativo habrá de seguir tomando una serie de decisiones, modificando, cambiando, alterando o rediseñado su trabajo (...) Esta es la etapa más interesante del proceso de investigación; la luz, el orden y la comprensión van emergiendo. Pero ello sucede gracias al esfuerzo que supone la indagación realizada pertinazmente dentro de un marco conceptual. Esto lleva tiempo, esfuerzo, perseverancia (Rodríguez, 1999:74).

A la luz de las palabras de Rodríguez (1999), esta fase planteó una constante toma de decisiones en el desarrollo de la indagación. La duración de esta etapa de investigación fue del mes de enero al mes de junio del 2015.

D) Se realizó la transcripción y organización del material empírico para proceder a la codificación, análisis e interpretación.

Respecto a la transcripción de los datos, Rodríguez (1999) apunta, “la utilización de métodos de manejo de datos es imprescindible. Las transcripciones y notas de campo deben ser referenciadas, unidas sus fuentes pero, a la vez, separadas de las mismas, y por supuesto organizadas eficazmente” (Rodríguez, 1999: 74).

Siguiendo la perspectiva del mismo autor, en cuanto al proceso de análisis de la información recogida sugiere,

[...] es posible establecer una serie de tareas u operaciones que constituyen el proceso analítico básico, común a la mayoría de los estudios en que se trabaja con datos cualitativos. Estas tareas serían: a) reducción de datos; b) disposición y transformación de datos; y c) obtención de resultados y verificación de conclusiones (Rodríguez, 1999: 75).

2.2.2. Selección de la escuela y de los informantes

El universo empírico del estudio se realizó en una escuela primaria pública ubicada en la delegación Tláhuac de la CDMX. El centro escolar tuvo mayor atención de la sociedad cuando afuera del inmueble escolar se suscitó un linchamiento en el 2004. Dicho acontecimiento trastocó la historia y dinámica de la comunidad educativa.

Los sujetos informantes fueron 17 maestros, 15 mujeres y dos hombres, además de dos docentes (mujer y hombre) que desempeñan la función de ATP (Asesor Técnico-Pedagógico), una maestra con licenciatura en comunicación para la función de UDEEI (Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva) y la directora de la escuela.

A partir de la problemática y del enfoque metodológico asumido, la selección de los informantes se concibió por medio de un procedimiento dinámico, abierto y secuencial, con el fin de satisfacer las necesidades que demandaba el mismo proceso de indagación. En palabras de Rodríguez (1999),

La selección de informantes tiene en la investigación cualitativa, con la excepción de algunos estudios de casos únicos, un carácter dinámico. Es decir, el proceso de selección de informantes no se interrumpe sino que continúa a lo largo de toda la investigación, valiéndose de estrategias diferentes según el tipo de información que se necesita en cada momento. Como consecuencia, este tipo de selección de informantes también puede definirse como fásico, dado que su desarrollo tiene lugar en más de una etapa o momento de la investigación. Y, por ende, se trata de un proceso secuencial, que comienza generalmente asociado con la elección de fenómenos que resultan prioritarios para continuar vinculado al estudio de fenómenos que emergen continuamente a lo largo de la investigación (Rodríguez, 1999:135).

Es decir, la selección de los informantes en la investigación cualitativa no responde a un esquema fijo, más bien es producto del propio proceso que se genera en el acceso al campo, de las situaciones que emergen, que contrastan y/o que se replican.

A partir de la revisión que realizó Goetz y LeCompte (1988) en *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* sobre las estrategias utilizadas para seleccionar a los informantes⁷, la estrategia pertinente para la presente investigación fue el criterio de selección exhaustiva, donde

El investigador examina cada caso o elemento de una población relevante. La representatividad queda garantizada porque se cubre la totalidad de la población. Los etnógrafos que estudian grupos pequeños y delimitados durante largos periodos de tiempo pueden seleccionar exhaustivamente en las poblaciones de participantes, acontecimientos, escenarios u otros fenómenos relevantes. Cada una de estas poblaciones es manejable gracias a lo reducido de sus dimensiones; es más, el esfuerzo por seleccionar subgrupos exigiría mayores recursos que el examen de cada uno de los elementos de la población (Goetz y LeCompte, 1988: 98).

Entonces, con la estrategia de selección exhaustiva se buscó la representatividad del grupo de docentes presente durante las reuniones de CTE, siendo hombres y mujeres con distintos años de antigüedad en el ejercicio

⁷ “Dentro de este primer grupo de estrategias para localizar un grupo o escenario inicial a estudiar o para seleccionar unidades de población relevantes son: la selección exhaustiva, la selección por cuotas, la selección por redes y la selección de casos extremos, casos únicos, casos reputados, casos ideal-típicos o casos guía y casos comparable. En un segundo grupo, se encuentran un tipo de estrategias netamente progresivas y secuenciales, tales como: la selección de casos negativos, la selección de casos discrepantes, el muestreo teórico y la selección y comparación de casos para la comprobación de implicaciones teóricas (Goetz y LeCompte, 1988: 98-103).

docente. De igual forma, se consideró a los demás agentes educativos como el personal de ATP, UDEEI, la directora, los estudiantes y los padres de familia, ya que mantienen una relación con el desarrollo de los diversos temas que emergen en las juntas del CTE. En otras palabras, los testimonios de los padres de familia y los estudiantes sobre las formas de vivir en la escuela son replicadas a manera de coralidad junto con las demás voces de los integrantes de la comunidad escolar.

2.2.3. Técnicas e instrumentos para el acopio de la información

Al tener en cuenta que,

La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales –entrevistas, experiencias personales, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos– que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas (Rodríguez, 1999: 32).

Los instrumentos o herramientas de recolección de datos que permitieron vislumbrar el objeto de estudio al dar cuenta de la dinámica en tiempo real de los maestros en el CTE fueron: la observación participante, la entrevista en profundidad y el análisis de los registros oficiales y públicos. En otras palabras, por medio de la observación participante se logró percibir las interacciones y las prácticas entre los docentes, directores y los demás actores educativos en el CTE. En segundo lugar, la técnica de la entrevista en profundidad permitió reconstruir las significaciones que los maestros otorgan al CTE y las experiencias que viven en dicho espacio educativo. Además, los registros oficiales y públicos ayudaron a comprender la perspectiva de las personas, grupos o instituciones que escriben y dejan testimonio de sus experiencias.

De tal forma,

Recoger datos no es sino reducir de modo intencionado y sistemático, mediante el empleo de nuestros sentidos o de un instrumento mediador, la realidad humana y compleja que pretendemos estudiar a una representación

o modelo que nos resulte más comprensible y fácil de tratar. Es, por tanto, un proceso por el que se elaboran o estructuran en mayor o menor grado determinados objetos, hechos, conductas, fenómenos, etc. (Rodríguez, 1999: 142).

Se logró establecer relaciones y una mayor comprensión de la realidad estudiada al dar tratamiento a los datos por medio de varios instrumentos de recolección. A esto, Taylor & Bogdan (1987) refieren como triangulación de métodos o fuentes de datos.

2.2.3.1. La observación participante

Resultó relevante la decisión de utilizar esta herramienta para recopilar la información respecto a la dinámica y las prácticas de los docentes dentro del CTE y la escuela. Conviene subrayar que debido a la problemática y el interés de la investigación, las observaciones no sólo se limitaron al espacio del CTE, ya que a partir de la detección de conflictos y/o eventos significativos que se expresaron en el consejo fue necesario dar seguimiento a la problemática por medio de esta herramienta fuera del tiempo y espacio del CTE. Por ejemplo, en el patio de la escuela, la dirección, el pasillo, el cubículo UDEEI, los salones de clase, etc.

De acuerdo Taylor y Bogdan (1987), el tipo de observación se hace en situaciones de campo naturales donde se obtiene una experiencia directa del mundo social.

La expresión observación participante es empleada aquí para designar la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el *milieu* de los últimos, y durante la cuales se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo (Taylor y Bogdan, 1987: 31).

Siguiendo con las características de la observación participante, Rodríguez (1999) afirma,

[...] la observación es un procedimiento de recogida de datos que nos proporciona una representación de la realidad, de los fenómenos en estudio, como tal procedimiento tiene un carácter selectivo, está guiado por lo que percibimos de acuerdo con cierta cuestión que nos preocupa (Rodríguez, 1999: 151)

Es decir, la observación participante permite obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como sucede de forma detallada. El especialista recoge la información relacionada con cierto problema orientado por una pregunta o propósito. Entonces, a través de la observación participante se logró acercarse al desarrollo de determinadas prácticas, formas de hacer, de estar e interacciones cotidianas entre los docentes y los demás actores educativos donde se exploró la interacción subjetiva del sujeto y su ambiente. Como diría Rodríguez (1999),

La observación participante favorece un acercamiento de investigador a las experiencias en tiempo real que viven personas e instituciones; el investigador no necesita que nadie le cuente cómo han sucedido las cosas o cómo alguien dice que han sucedido, él estaba allí y formaba parte de aquello (Rodríguez, 1999: 166)

Respecto al proceso de observación, éste inició con los primeros contactos con la escuela, las primeras reuniones de CTE y los primeros encuentros con el grupo de maestros del plantel educativo. Para el registro de la información recabada se realizó la descripción del escenario y el clima de las sesiones del CTE, con el fin de identificar, de manera general, ¿cómo son las interacciones entre los docentes en el CTE?, ¿de qué se habla en el CTE? y ¿quiénes participan en la dinámica del CTE? Es así que, “la observación participante sirve para obtener de los individuos sus definiciones de la realidad y los constructos que organizan su mundo” (Goetz y LeCompte, 1988: 126).

Conforme transcurría el desarrollo del trabajo empírico y los primeros hallazgos, se agregaron otros cuestionamientos acerca de la convivencia, los procesos de participación y las formas de afrontar los conflictos de los maestros dentro del CTE y que trascendían en la cotidianeidad de la escuela, es decir ¿qué conflictos se produce?, ¿cuáles son las causas de los conflictos?, ¿cómo se desarrollan los conflictos?, ¿cómo participan los sujetos implicados en los

conflictos?, ¿cómo se afrontan los conflictos suscitados? o ¿qué estrategias utilizan?

Es decir, el proceso de observación respondió a la estrategia del embudo que define Rodríguez (1999), como el proceso donde las primeras observaciones participantes poseen una óptica general, para poco a poco ir focalizando la mirada y seleccionar situaciones del fenómeno que se pretende estudiar.

Es la famosa estrategia del embudo que siguen muchos investigadores. Se comienza por una observación descriptiva- no se tiene muy claro aún qué debe observarse y el problema no está lo suficientemente definido como para que la atención se centre en aspectos particulares y significativos-, para proseguir con una observación focalizada (lo que se observa ahora responde a cuestiones que son fruto de nuestra reflexión sobre hechos ya observados) y culminar con una observación selectiva (ya sólo observamos aquello que permite contrastar las hipótesis planteadas como explicación de los hechos observados) (Rodríguez, 1999: 160).

Las observaciones participantes no fueron grabadas ni en audio ni en video. Era necesario estar ahí en el lugar y poco a poco descubrir las particularidades del grupo de docentes. La decisión de no grabar las reuniones tuvo el fin de no perturbar el contexto. Por lo tanto, fue relevante la elaboración de notas de campo porque permitió recoger los datos del universo empírico para posteriormente analizarlas.

Las notas de campo aluden a todas las informaciones, datos, fuentes de información, referencias, expresiones, opiniones, hechos, croquis, etc. que pueden ser de interés para la evaluación o el diagnóstico, es decir, son todos los datos que recoge el observador en el campo durante el transcurso del estudio (Rodríguez, 1999: 163).

De igual forma, las transcripciones de las observaciones fueron reconstruidas a partir de las notas del diario de campo (descripción de las situaciones que sucedía, las características de la zona, el contexto).

En cuanto a la duración de las observaciones de las reuniones de CTE tuvieron una duración aproximada de cuatro horas cada una, y sucedían el último viernes de cada mes. Las observaciones fuera del CTE, es decir en diversos escenarios de la escuela tuvieron una duración variable caracterizada por pláticas

informales o comentarios de los actores educativos que aportaron información a la investigación.

2.2.3.2. La entrevista a profundidad

El uso de esta técnica para recopilar la información resultó ser otra vía para poder llegar a comprender los significados del CTE y las interacciones de los maestros por medio del discurso de los mismos. Por lo tanto, se resalta la experiencia humana subjetiva, y se asume la definición de entrevista propuesta por Taylor y Bogdan (1987) como,

[...] reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuesta (Taylor y Bogdan, 1987: 101).

Entonces, conforme avanzaba la fase intensiva de recolección de datos, las visitas en la escuela y los encuentros con los docentes eran frecuentes, de ahí que la confianza de los informantes crecía y se logró entablar charlas con los agentes educativos para indagar sobre el tema de interés. Dicho lo anterior, Rodríguez (1999) señala,

A este tipo de entrevistas también se les suele identificar como entrevistas informales, porque se realizan en las situaciones más diversas [...]; o en el transcurso de cualquier acontecimiento que se está compartiendo con él. También se las identifica como informales porque en ellas no se adapta el rol de un entrevistador inflexible. Todo es negociable. Los entrevistados pueden hablar sobre la conveniencia o no de una pregunta, corregirla, hacer alguna puntualización o responder de la forma que estimen conveniente (Rodríguez, 1999: 168).

De modo que, en las conversaciones con los maestros se logró profundizar sobre asuntos expuestos en las reuniones del CTE, es decir, los significados que

atribuyen a sus ideas, sus creencias, sus formas de nombrar los objetos, las personas, las experiencias, etc. De ahí que, “la entrevista es uno de los medios para acceder al conocimiento, las creencias, los rituales, la vida de esa sociedad o cultura, obteniendo datos en el lenguaje de los sujetos” (Rodríguez, 1999: 168).

Las entrevistas a profundidad no fueron grabadas ni en audio ni en video, ya que las charlas sucedían en la cotidianidad de la escuela y respondían a la espontaneidad de los actores escolares en ese momento. Del mismo modo, la duración de las entrevistas fue variable y en diferentes espacios de la escuela. A través de la elaboración de notas de campo se logró reconstruir las transcripciones de las entrevistas para luego analizarlas.

2.2.3.3. Los registros, documentos y materiales

Como sostienen Taylor & Bogdan (1987),

Los documentos escritos tales como informes oficiales, comunicaciones internas, correspondencia, contratos, nóminas de salarios, archivos, formularios de evaluación y diarios proporcionan una importante fuente de datos [...]. Estos documentos deben ser examinados no como datos ‘objetivos’, sino para que ayuden a comprender los procesos organizacionales y las perspectivas de las personas que los han escrito y que los emplean, y también para alertar al investigador respecto de líneas fructíferas de investigación (Taylor & Bogdan, 1987: 92).

Es decir, el análisis de los documentos oficiales del centro escolar abre vías de comprensión para el objeto de estudio, pues el testimonio de los agentes educativos queda plasmado de otra manera en un marco institucional, oficial y público. Entonces, los registros (material oficial y público) son fuentes de datos.

Algunos ejemplos de los documentos que se revisaron para la indagación fueron: órdenes del día de los CTE, bitácora del personal de apoyo técnico-pedagógico, bitácora de las sesiones de los CTE e informes de trabajo del área de UDEEI.

Finalmente, como mencionan Sampieri, Fernández & Baptista (2007)

Una fuente muy valiosa de datos cualitativos son los documentos, materiales y artefactos diversos. Nos pueden ayudar a entender el fenómeno central de estudio. Prácticamente la mayoría de las personas, grupos, organizaciones, comunidades y sociedades los producen y narran, o delinear sus historias y estatus actuales. Le sirven al investigador cualitativo para conocer los antecedentes de un ambiente, las experiencias, vivencias o situaciones y su funcionamiento cotidiano (Sampieri, Fernández & Baptista, 2007: 61).

2.2.3. La organización del material y los procedimientos de análisis

Después de recabar la información del universo empírico por medio de las diversas técnicas utilizadas, comienza una fase del proceso de investigación compleja llamada el análisis de los datos, la cual Rodríguez (1999) define como “un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación” (Rodríguez, 1999: 200).

Continuando con Rodríguez (1999), el análisis de los datos posee, “el carácter polisémico de los datos, su naturaleza predominantemente verbal, su irrepitibilidad o el gran volumen de datos que suelen recogerse en el curso de la investigación, hacen que el análisis entrañe dificultad y complejidad” (Rodríguez, 1999: 201). Es decir, esta fase del proceso de investigación implica examinar sistemáticamente elementos informativos, descubrir las relaciones entre sí y alcanzar un mayor conocimiento de la realidad estudiada. Por lo tanto, “el análisis de los datos es un proceso dinámico y creativo. A lo largo del análisis, se trata de obtener una comprensión más profunda de lo que se ha estudiado; y se continúa refinando las interpretaciones (Taylor & Bogdan, 1987: 159).

En un primer momento, el análisis de los datos implica construir los datos, los cuales son entendidos como “[...] interacciones, situaciones, fenómenos u objetos de la realidad estudiada, que el investigador recoge a lo largo de su proceso de investigación y que posee un contenido informativo útil para los objetivos perseguidos en la misma” (Rodríguez, 1999: 198). Es decir, los datos

pueden diferenciarse en unidades que resulten relevantes o significativas para la descripción y la comprensión de la realidad estudiada.

Entonces, el dato es la construcción de la evidencia que resultó pertinente para la indagación junto con la elaboración conceptual de la misma.

[...] una elaboración, de mayor o menor nivel realizada por el investigador o por cualquier otro sujeto presente en el campo de estudio, en la que se recoge información acerca de la realidad interna o externa de los sujetos y que es utilizada con propósitos indagativos. El dato soporta una información sobre la realidad, implica una elaboración conceptual de esa información y un modo de expresarla que hace posible su conservación y comunicación (Rodríguez, 1999: 199).

En un segundo momento, para la organización de la información fue necesario construir los códigos para ordenar los datos del trabajo de campo. Por códigos se entiende que, “[...] que representan a las categorías, consisten por tanto en marcas que añadimos a las unidades de datos, para indicar la categoría a la que pertenecen” (Rodríguez, 1999: 208).

Continuando con Rodríguez (1999), “la codificación no es más que la operación concreta por la que se asigna a cada unidad un indicativo (código) de la categoría en la que la consideramos incluida” (Rodríguez, 1999: 208). En el caso de la presente investigación la construcción de los códigos incluyó el tipo de instrumento de recopilación de datos, el lugar o sujeto, año y mes.

Tipo de instrumento	Lugar / Sujeto	Año	Mes
O: (Observación)	CTE: (Consejo Técnico Escolar)	2014	10
E: (Entrevista)			
R: (Registro de documento)	UDEEI		

*Tabla 1. Construcción de códigos.
Nota: Elaboración propia.*

Al tener los códigos del material empírico, la siguiente tarea para dar tratamiento a la información fue la categorización. Para Goetz y LeCompte, (1988) sostienen que la categorización,

[...] requiere, en primer lugar, que los etnógrafos describan lo que observan, dividan en unidades los fenómenos e indiquen cómo estas unidades se asemejan y distinguen entre sí. Las bases de diferenciación y clasificación de los elementos pueden ser de carácter espacial, físico, temporal, filosófico, gramatical o social (Goetz y LeCompte, 1988: 177).

Es decir, la categorización de los datos consiste en identificar determinados componentes temáticos de las unidades de datos y clasificarlas en una u otra categoría.

En la presente investigación, la categorización fue dinámica al examinar los datos por medio de un procedimiento inductivo y con una constante reflexión sobre el contenido de los mismos, de manera que surgían categorías provisionales y emergentes que finalmente llegaban a configurar o representar un concepto o noción. De igual forma, en la tarea de categorización se preservó la naturaleza textual del dato.

Conforme se construyeron las categorías, el análisis se organizó por medio de tipologías, es decir a partir de las prácticas observadas en el grupo docente del CTE y las herramientas teórico- conceptuales se armaron algunas características sobre las formas de convivencia entre los maestros del consejo, los procesos de configuración y estrategia de afrontamiento del conflicto, así como de la relación entre la escuela y la comunidad.

El análisis tipológico consiste en dividir todo lo que se observa en grupos o categorías sobre la base de alguna regla de descomposición de los fenómenos. Las tipologías se pueden diseñar a partir de un marco teórico o conjunto de proposiciones o bien de forma más 'mundana', desde las concepciones cotidianas o del sentido común (Goetz y LeCompte, 1988: 189).

A continuación se plantea de manera sintética dos esquemas de análisis que se siguió en la presente investigación. El primero refiere, de manera general, las fases del proceso de investigación y sus características (Figura 4). Se enfatiza en el proceso de indagación la naturaleza descriptiva que recoge diversa información, rica y densa en significados, vinculada a contextos y momentos determinados para dar cuenta del fenómeno a estudiar. El segundo esquema, muestra el tratamiento de los datos (Figura 5), es decir los diversos procesos de

codificación y análisis de todos los datos que se refieren a temas, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones, que inicialmente eran vagas pero con los constantes procedimientos se refinaron, expandieron, descartaron o desarrollaron categorías.

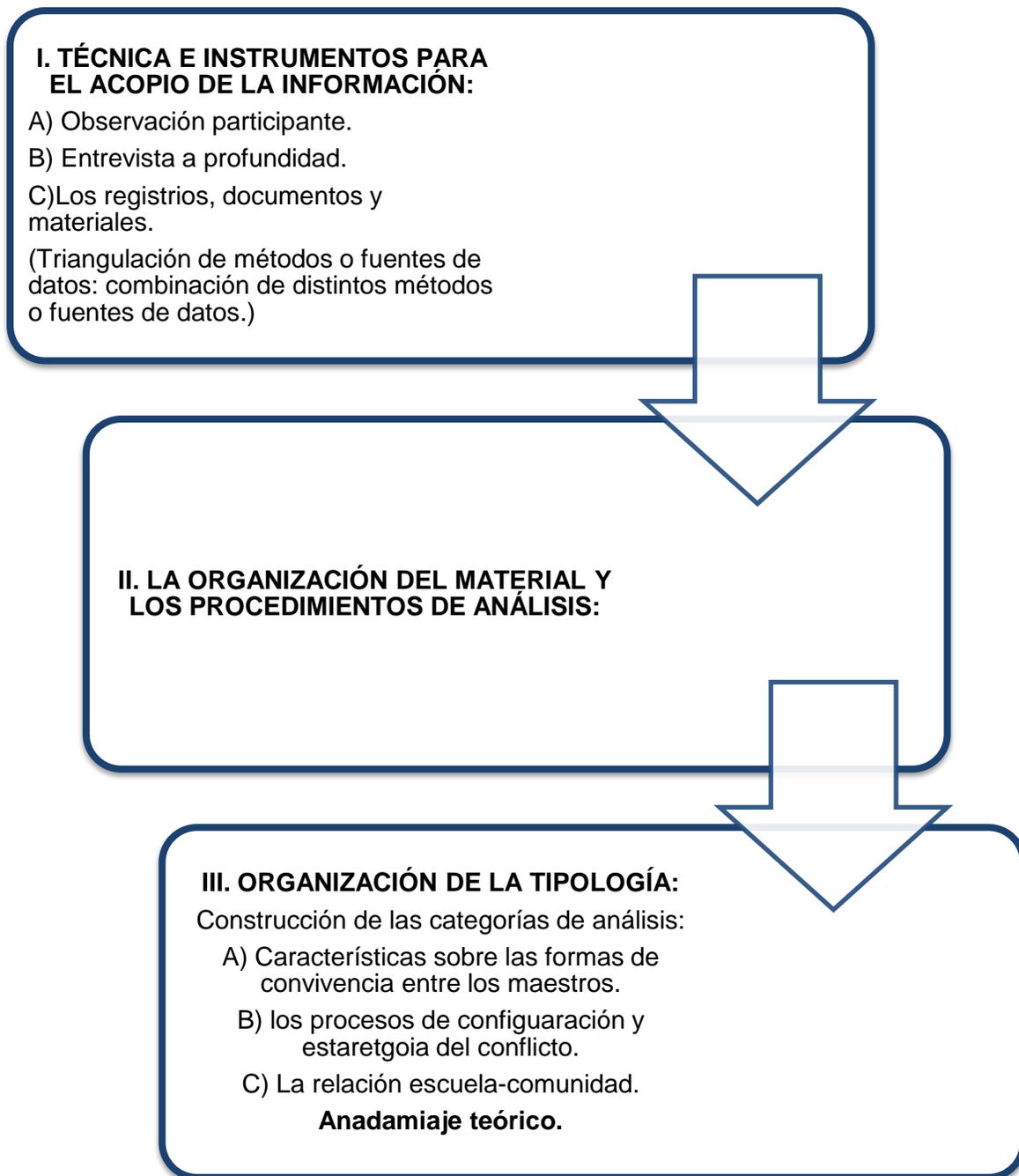


Figura 4. Fases del proceso de investigación.
Nota: Elaboración propia.

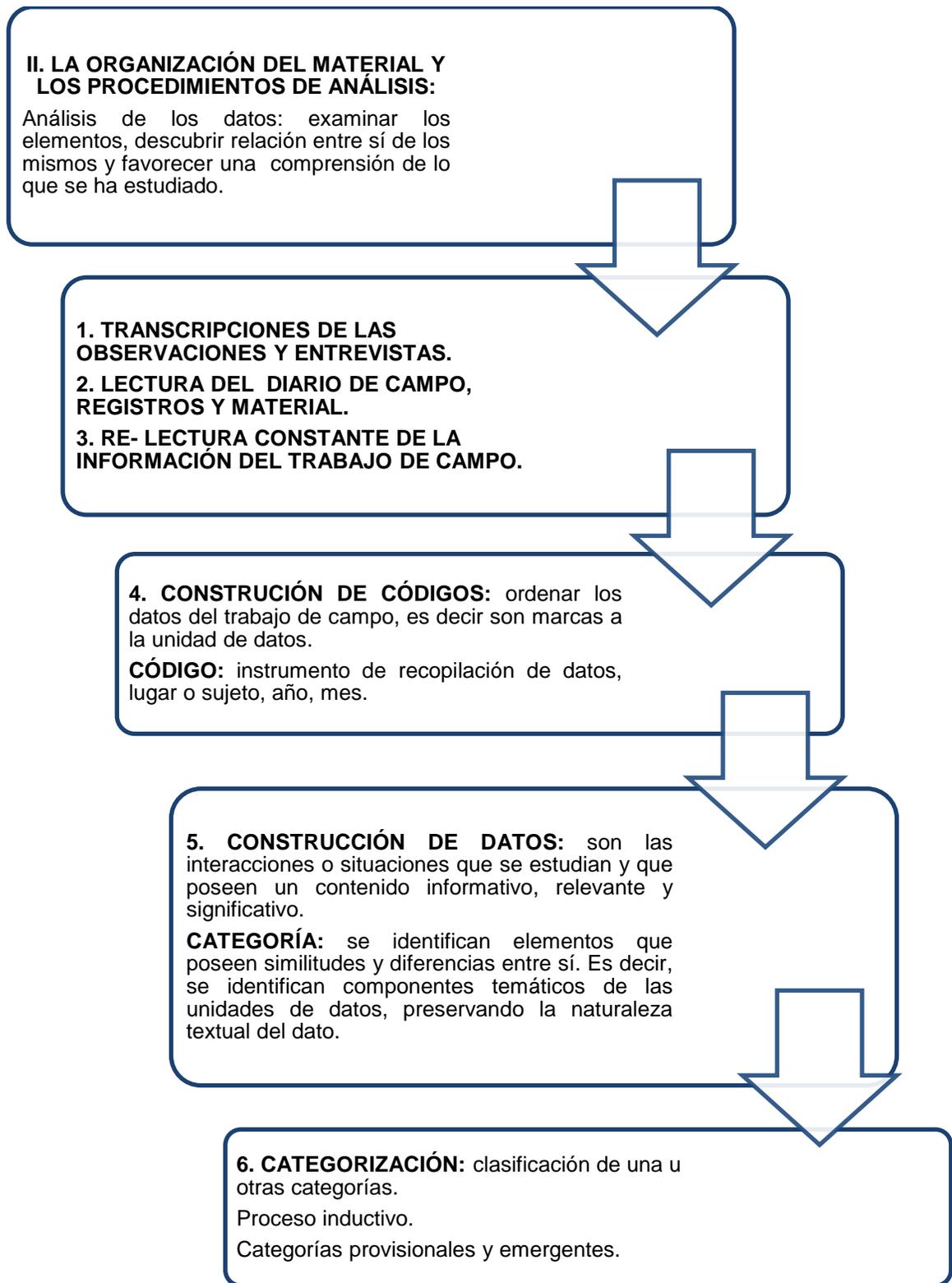


Figura 5. Procedimientos de análisis
Nota: Elaboración propia.

CAPITULO III: LAS FORMAS DE VIVIR EL CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR

En el presente capítulo se muestra el análisis realizado a partir de la recuperación de distintas escenas sobre la dinámica de los docentes dentro del centro escolar. Se hace énfasis en las prácticas observadas durante las jornadas de trabajo del CTE, el cual es objeto de estudio de la investigación.

En un primer momento se describe, de manera general, el escenario del trabajo de campo, es decir la escuela primaria pública, y posteriormente se exponen algunos hechos cotidianos que sucedieron durante las reuniones del consejo. De igual forma, se logró identificar algunas nociones que los maestros configuran y develan sobre ciertas formas de pensar, actuar, sentir y hacer.

En un segundo momento, se muestra la descripción de los sujetos que construyen los climas particulares de convivencia, es decir los maestros, la directora, el personal de ATP, UDEEI, los estudiantes y los padres de familia de la escuela.

Al final del capítulo, se exponen como parte de la convivencia entre los distintos agentes educativos, diversas perspectivas sobre la forma de pensar o hacer, por lo que es inevitable que surjan problemas y conflictos. Entonces, se describen algunas situaciones problemáticas emblemáticas, las cuales desde las perspectivas asumidas de la investigación resultan ser elementos analizadores para la comprensión de las formas de convivencia, participación y análisis del conflicto.

3.1. Descripción de la escuela

La escuela primaria pública de turno matutino y vespertino se ubica en el pueblo originario⁸ de San Juan Ixtayopan de la delegación Tláhuac en la Ciudad de México. La investigación se desarrolló durante el turno matutino.

Camino hacia la escuela se encuentra un deportivo, el DIF de la delegación, el panteón, condominios habitacionales y diversos negocios, que contrastan con los campos de sembradíos de maíz, terrenos donde pastan algunas vacas y algunos borregos y la existencia de una Comisaría Ejidal.

El tránsito de las calles es continuo, circulan automóviles particulares, transporte colectivo tipo combi y taxis. Los habitantes caminan frecuentemente o abordan las combis y se saludan entre sí. Algunas construcciones son sencillas y de reciente creación para uso de tipo habitacional o pequeño comercio.

La entrada principal del centro escolar se encuentra en una cerrada de la calle principal de la colonia del pueblo. La escuela está rodeada de casas, las cuales abren sus puertas o zaguanes durante la entrada y salida de los niños para vender diferentes productos como desayunos preparados, artículos de papelería, juguetes y productos de tienda de abarrotes, por lo que es común ver que se saludan cotidianamente entre los vecinos, los padres de familia y personal de la escuela.

Si se presta atención en la esquina de la cerrada donde se encuentra la escuela, se observa un par de cruces de lámina incrustadas en la banqueteta. Las cruces resultan ser el recordatorio del linchamiento que sucedió en noviembre del 2004 donde,

Dos hombres fueron quemados vivos y uno más herido gravemente durante un linchamiento perpetrado por más de 300 pobladores de San Juan Ixtayopan, delegación Tláhuac, luego de que los tres hombres fueron presuntamente sorprendidos tomando fotografías a niños afuera de una

⁸ De acuerdo con García (2005): “Los Pueblos Originarios de la Ciudad de México son aquellas comunidades agrarias que expresan de diferentes maneras sus vínculos históricos y culturales con las antiguas sociedades mesoamericanas que ocupaban la Cuenca de México, así como las Repúblicas de Indios fundadas en la sociedad colonial novohispana, en una trama religiosa fuertemente impregnada por el cristianismo medieval ibérico” (García, 2005: 19).

escuela de la zona. Sin embargo, los presuntos delincuentes no pretendían 'robarse a los niños', como argumentaron los padres de familia, que empezaron a rodearlos y agredirlos, sino que eran tres agentes de la Policía Federal Preventiva, cuyas explicaciones de que realizaban investigaciones de narcomenudeo, no fueron escuchadas (Servín, 2004).

El tema del linchamiento, su desarrollo y sus causas fueron motivo de distintos debates entre académicos, comunicadores, gobierno, instituciones y la sociedad. Dicho acontecimiento trastocó la dinámica de la comunidad y la escuela, porque la noticia tuvo gran difusión en la televisión y prensa, de manera que en la cotidianidad de la escuela circula a momentos el recuerdo de la tragedia.

La entrada de los maestros se encuentra en la parte trasera del predio. De este lado, la escuela también colinda con casas de vecinos. Las calles son estrechas, el tránsito es local, maestros y vecinos estacionan sus automóviles diariamente.

Al interior de la escuela se puede observar un patio con domo de color verde, rodeado de un par de jardineras y dos edificios, cada uno con planta baja y planta alta. En una de las edificaciones se encuentra la sala de computación (donde se realizan las reuniones de CTE), la dirección, el cubículo de UDEEI, los baños para niños y niñas, y un salón de clases; en la planta alta están salones de clases. Mientras, el segundo edificio en ambas plantas sólo hay aulas.

Existe un tercer edificio que a simple vista no se ve porque se encuentra en la parte trasera de la escuela, justo a espaldas del edificio donde se ubica la dirección. Esta construcción sólo cuenta con salones de clases, y su acceso es por medio de un par de escaleras.

En el centro escolar conviven 17 maestros, 15 son mujeres y dos son hombres, además de dos maestros (mujer y hombre) que desempeñan la función de ATP (Asesor Técnico-Pedagógico), una maestra con licenciatura en comunicación para la función de UDEEI (Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva), la directora y 600 estudiantes aproximadamente.

3.2. La cotidianeidad del CTE

El último viernes de cada mes se realizaron las reuniones de CTE en el plantel escolar y parecía que tenía distintos significados para los docentes. Algunos referían que era un día laboral más con diversas tensiones, malestar y, en los mejores momentos, era el día donde podían compartir y externalizar las diversas problemáticas que les aquejaba.

En otras palabras, durante el CTE se logró escuchar a los maestros de diversas formas, a veces con voz de cuidadores tratando de que ningún alumno se accidente; luego como trabajadores sólo cumpliendo las horas de cada jornada laboral y siguiendo instrucciones; algunos mostraron una actitud de trabajar de manera colaborativa mientras otros de forma aislada o sin interés; finalmente los docentes lograron expresar distintos matices sobre su cotidianeidad. Entonces, como plantea Fierro y Tapia (2013),

La convivencia escolar es un fenómeno situado. De ahí, que un concepto clave para su análisis es el de la vida cotidiana. En la vida cotidiana escolar se hace presente elementos de la vida social, económica y cultural de las comunidades de las que forman parte los actores escolares (Fierro y Tapia, 2013: 84).

Con motivo de lo anterior, se identificaron distintos climas de convivencia del grupo de maestros dentro del espacio del CTE. Por ejemplo, algunos climas escolares se caracterizaban por momentos con conflictos por resolver, en otros los docentes expresaban demandas administrativas por cumplir, sucedían charlas personales y profesionales entre los maestros, y en otros periodos se externalizaban miedos, estrés, interés y voluntad en la práctica docente. Ejemplo de estas situaciones fue al inicio del trabajo de campo cuando la directora comentó,

Al finalizar el CTE pregunté por la orden del día de la reunión, y la directora me la proporcionó comentándome: ahora trabajaron los maestros porque estuvo el supervisor, estuvieron tranquilos, ya verás después, hay grupos y cómo se llevan entre sí (OCTE201410).

En otra reunión del consejo, la directora pidió a los maestros que resolvieran una actividad de la *Guía de Trabajo del CTE*, se tenían que organizar en equipo y resolver un problema matemático, luego lo expondrían al resto del grupo de docentes. La directora salió del salón mientras los maestros realizaban la actividad,

10:00 horas. La directora regresó al salón y pidió que los docentes expusieran los trabajos. Cada equipo pegó en el salón los productos de la actividad. Se sentaron los docentes, sólo un integrante de cada equipo expuso el trabajo, se decían entre sí: 'yo no, vas tú compañera'. Expusieron los trabajos por equipos y el grupo solamente aplaudió al terminar la exposición. Luego, la directora preguntó a los maestros: 'bueno, de esta actividad qué podemos comentar'. Después de un silencio, una maestra dijo: 'pues... es necesario que el niño comprenda el problema, o sea lectura de comprensión'. Un maestro dijo: 'resolver problemas es comprender un proceso', otra maestra comentó: 'en un problema hay que reflexionar, resolver y comprender', una maestra más agregó: 'para que los niños puedan resolver los problemas de matemáticas deben de tener los materiales completos', una maestra dijo: 'se pone en juego el conocimiento de cada persona, implica un conocimiento conceptual, consecutiva, actitudinal'. La directora asintió con la cabeza lo que comentaron los maestros. La maestra ATP llamó a la directora desde la puerta del salón y salió (OCTE201410).

En la escena anterior se muestra un debate entre los docentes a partir de una tarea encomendada en el CTE. Esta discusión se caracterizó por poca participación y retroalimentación entre los maestros. Quien dirige y motiva la reflexión del trabajo es la directora. De esta manera, es como los docentes logran aportar ideas, sin embargo al final queda un clima de apatía y poco seguimiento de las aportaciones de cada integrante de la reunión del consejo. En otras palabras, se muestra la centralidad del maestro donde su voz es la que conduce y ordena la dinámica.

Por el contrario, la dinámica que se vivió durante los recesos del CTE resultó ser más amena. Tal como se puede observar en el siguiente fragmento del diario de campo,

[...] Me ubiqué donde había lugar, una maestra me hizo un espacio donde se encontraba la directora sentada y me percaté que en una de las mesas estaban al parecer los maestros más jóvenes, de menor edad, junto con la directora, la cual parece de la misma (28-35 años). Mientras, en la otra mesa

estaban los docentes veteranos (35-45 años). Durante la comida, un maestro dijo. 'ya vámonos'. Otros docentes platicaron cuestiones personales, por ejemplo: sobre sus hijos, lo que harán el fin de semana, las compras pendientes. Mientras, otros maestros degustaron sus alimentos, ellos mantenían un tono bajo de voz. En el salón estábamos dos personas externas, el supervisor de la SEP y yo (OCTE201410).

Es decir, durante el tiempo que tienen los docentes para comer algún refrigerio, los maestros más jóvenes se sentaron con los de su edad, mientras que los veteranos se agruparon con sus semejantes. Cabe señalar que este criterio de agrupamiento de los docentes sólo corresponde al orden generacional y no de género, pues no se percibió alguna distinción al sentarse entre hombres y mujeres.

De igual forma, parece que la hora del receso del CTE es el tiempo donde los maestros conviven de manera distinta, al hablar sobre cuestiones personales fuera del encuadre del consejo junto con las tareas administrativas, normativas y pedagógicas por realizar.

Otro momento representativo y cotidiano de las reuniones de CTE, sucedió cuando el personal de ATP o personal de dirección (secretarías) buscan a los docentes para firmar documentos, talones de pago, avisos, etc.

La directora retomó la palabra y orden de la reunión, en algunos momentos el grupo no le hacían caso, [...] los docentes miraban su celular y reloj. Mientras una maestra (ATP) aprovechaba el tiempo para entregar documentación a los profesores, ellos recibían y firmaban, comentaban entre sí, y la maestra (ATP) continuaba acercándose a ellos y le firmaba los documentos (OCTE201410).

En el párrafo anterior, se puede observar la carga administrativa que se hace presente en todo momento y que distrae la atención del grupo docente en el CTE.

3.3. La lucha de fuerzas, las pugnas y las tensiones que se observan en las interacciones docentes

Al reconocer las escenas cotidianas del CTE es importante dar cuenta de la singularidad de los sujetos que conforman dicho espacio. En otras palabras los maestros del plantel escolar poseen características particulares que configuran una forma de relacionarse entre sí. Al mismo tiempo, conforme se da la convivencia entre los agentes educativos resulta inevitable que surjan conflictos entre el grupo de docentes. Entonces, el conflicto es parte inseparable de la convivencia.

Es importante subrayar que al referir agente escolares se reconoce a los maestros o cualquier persona de la escuela como actores que realizan una serie de acciones –conscientes e inconscientes- durante su cotidianeidad. De tal forma, cada agente ocupa en el centro escolar un lugar.

Siguiendo la idea anterior, la capacidad de todo agente es cuando realiza actos que obedecen a razones, por lo tanto su capacidad de agencia produce un efecto con la acción. En palabras de Yurén, citando a Giddens (2003), menciona,

[...] los sistemas sociales son prácticas reproducida en escenarios de interacción. Esas prácticas obedecen a que los actores emplean esquemas generalizados (fórmulas) en el curso de sus actividades diarias para resolver, según rutinas, las situaciones de la vida social. Aunque las prácticas rutinarias se constituyen frecuentemente gracias a actos no intencionales, las personas recuperan su carácter de seres intencionales o agentes cuando realizan acciones que obedecen a razones y pueden dar cuenta de ellas discursivamente. Todo agente ejerce poder en la medida en que tiene la capacidad de producir un efecto intencionadamente mediante la realización de una determinada acción (Yurén, 2013: 170).

Es decir, las estructuras son prácticas rutinarias que se inscriben en un tiempo y espacio de la memoria, que adoptan la forma de esquemas generales y orientan la conducta de los agentes. De tal forma surge la capacidad del agente de producir un resultado o efecto. “El reconocimiento de sí en la variedad de las capacidades que modulan su poder de obrar [es agencia]” (Yurén, 2013: 161).

De ahí que, en la convivencia entre los docentes se juegan lugares y posiciones frente al conflicto, así como un intercambio subjetivo que implica procesos de comunicación, participación, aceptación de la diferencia, valores, actitudes, acciones, palabras y emociones.

A través de las problemáticas cotidianas se logró identificar las dinámicas de los maestros dentro del CTE y las diferencias que surgen entre los docentes titulares de grupo y los profesores de Educación Física, además de las tensiones cuando los padres de familia son al mismo tiempo maestros del centro escolar.

3.3.1. Las tensiones entre los docentes titulares y los profesores de Educación Física

En las observaciones realizadas durante las reuniones del CTE, era constante que los conflictos se detonaran a partir de los cuestionamientos de los docentes titulares hacia la clase de los profesores de Educación Física. La discusión giró en torno a dos cuestiones, la primera remitió a ¿qué se enseña en la clase de Educación Física?, y la segunda cuando los maestros titulares de grupo cambiaron la calificación que asignaron los profesores de Educación Física a los estudiantes.

Entonces, a partir de las quejas de los padres de familia sobre la evaluación de los profesores de Educación Física, el conflicto que salió a relucir era que los docentes titulares de grupo cuestionaron el contenido de la clase y la forma de evaluación de los profesores de Educación Física. Específicamente, se debatía sobre el uso del uniforme como elemento para la calificación y cuál era el propósito de la clase de Educación Física. De tal forma, los maestros y la directora lo verbalizaron así,

Un profesor con expresión molesta dijo: 'Creo que hay que revisar, o sea se están poniendo bien estrictos con usar short. ¿Esa, ese es el fundamento de Educación Física en la primaria?' Inmediatamente la directora respondió: 'No'. El profesor continuó: '¿No es desarrollar la destreza, elasticidad, eso qué,

dónde queda? Resulta que desde que ya somos los subcampeones de futbol, digo bueno, pero la mayoría de los niños que yo veo entrenando, jugando, yo los conozco, yo sé que nos son alumnos excelentes, ni están ahí entrenando, pero están poniendo en alto el nombre de la escuela, pero bueno, esto que se está mencionando, que ya son meses, vamos a poner tres horas de Educación Física, y tres han sido de jugar ajedrez, cuando nadie les explica cómo deben de jugar ajedrez desde el principio, y que de esas cuatro clases, algunos de los niños se le ocurrió faltar a alguna, y ya por esa falta, hago mis cuentas, son cuatro asistencias, faltó una, es el 75% de asistencias, saca 8. No se me hace justo, que el niño saque 8 porque el niño no jugó ajedrez y nadie le enseñó a jugar ajedrez, creo que tenemos que revisar bien lo que estamos haciendo, mejor díganos el programa, qué juegos, qué calificaciones'. Una maestra argumenta: 'También otro tipo de clases maestra, mis chicos juegan una clase ajedrez y la otra consiste en armar rompecabezas [...] (OCTE201501).

Continuando con el cuestionamiento de la clase de Educación Física, otra maestra comentó que en dicho tiempo, los estudiantes jugaban ajedrez y armaban rompecabezas, por lo que la directora comentó que los docentes deben sugerir al profesor de Educación Física diversas actividades para el desarrollo de la clase, además de que cada uno de los maestros debe responsabilizarse de su materia y de los estudiantes. La directora afirmó de la siguiente manera,

La directora responde: A ver, en esa parte yo les he dicho, 'suban al grupo', pero si suben al grupo y ustedes permiten que también lleven rompecabezas, pues también ustedes lo están dejando, porque no me dejarán mentir, hay compañeros y compañeras cuando salen a la clase, también se sientan a platicar con los compañeros y desatienden a los niños, y están sentados en algún lugar del patio con ellos platicando, mientras los niños hacen otra cosa. También no se vale, hay que hablar desde la parte que nosotros hacemos, si yo estoy pidiendo que se trabaje, hay que comentarle al compañero 'sabe qué maestro, en este momento no es la plática ni el tiempo ni para ti ni para mí, yo me quedo aquí observando y tú dales la clase y las indicaciones a los niños', porque si yo también empiezo a permitir ese tipo de cosas, y no me dejaran mentir, y yo sé quiénes son, y la mayoría lo han hecho, que están en la clase y el compañero, yo estoy sentado, y de repente llega...y compañeros estamos ahí también, en ese tiempo, no se vale, porque entonces también ahí están sentados muy cómodos, pues se deja pasar el tiempo y pues, aquí chacoteamos o a ver que platicamos. También esa parte, para que también sigamos una clase de calidad (OCTE201501).

Por otra parte, pareciera que la clase de Educación Física es un espacio de fuga no sólo para los alumnos sino también para los maestros titulares de grupo durante la jornada escolar, ya que es un momento donde los docentes platican

entre sí. Sin embargo, la directora considera dicha acción de los profesores titulares de grupo y de Educación Física como una desatención al grupo y como un indicador de baja calidad en la clase. De tal forma, la relación entre los docentes y la directora se ve afectada al colarse comentarios como la irresponsabilidad sobre el desarrollo de la materia de los maestros y el majeo de grupo. La directora tiene conocimiento de la situación y su acción muestra preocupación e invita a la reflexión sobre el quehacer docente.

Otro conflicto que surgió entre los docentes titulares de grupo y los de Educación Física sucedió cuando los padres de familia se quejaron de la calificación de sus hijos. Los padres de familia referían que era distinta la calificación asentada en la boleta con la que el profesor de Educación Física les había comentado.

Es importante mencionar que el procedimiento para hacer las boletas de los niños, inicia cuando el profesor de Educación Física entrega su lista de calificación al maestro titular de grupo, quien es el que registra todas las calificaciones del bimestre en la boleta del estudiante. Posteriormente, el docente titular de grupo entrega todas las calificaciones de las materias de cada estudiante al personal de dirección (ATP). El personal de ATP concentra dicha información en la plataforma del Sistema Integral de Información Escolar (SIIE). Luego se imprimen las boletas de los estudiantes y los padres de familia las firman en las juntas bimestrales.

En una reunión de CTE, la directora comentó el caso donde parecía que los docentes titulares de grupo cambiaban la calificación que asignó el profesor de Educación Física al estudiante,

Hay por ahí observaciones de papás que se han acercado con los compañeros de Educación Física, a ellos les han dado una calificación, que les han puesto, y resulta que en el salón, la maestra o el maestro por conducta, por otro criterio, bajó puntos, [...] hay que tratar de dejar esa calificación que puso el compañero tal y como está, y quien tenga que aclararlo, si es de Educación Física pues que sean ellos el porqué de dicho criterio o cualquier cosa (OCTE201501).

A partir del comentario de la directora, quizá los maestros titulares de grupo cambian la calificación del estudiante que estableció el profesor de Educación

Física, por lo que se muestra poco respeto por parte de los docentes titulares hacia los profesores de Educación Física de acuerdo a su práctica docente.

En ese sentido, se puede decir que la convivencia no se construye ni se logra sólo con reglamentos, imposiciones o, simplemente a través de la trasmisión discursiva. La convivencia es pensar en el plano de las relaciones. De modo que, las formas de convivencia resultan ser complejas y su entendimiento pasa por apostar sistemáticamente a la promoción del diálogo, la comunicación, la reflexión crítica, la confianza, sobre la base de normas y valores que permitan la vida en sociedad. En otras palabras, las formas de convivencia implican procesos de colaboración, aprendizaje, enseñanza y reconocimiento de la diferencia dentro y fuera del aula.

3.3.2. Los docentes son al mismo tiempo padres de familia

En las observaciones realizadas durante las sesiones del CTE, se comentó que algunos padres de familia se quejaron sobre la forma de evaluación del profesor de Educación Física. Los padres de familia se expresaron días atrás con la directora, y ella comentó la situación con los docentes en el CTE. Frente a esto, una maestra que es madre de uno de los estudiantes del plantel escolar argumentó,

También otra cosa que argumentan los papás es que los maestros de educación física les baja calificación, por ejemplo a mi hijo, el maestro de Educación Física le bajó calificación, porque faltó con uniforme, y le dije: 'él viene con ropa adecuada', y él me contestó que: 'era obligatorio'. Y le dije: 'que eso él y yo sabemos que no es cierto' (OCTE201501).

La importancia del fragmento anterior radica en que existen límites tenues en la posición de docente/padres de familia y estudiante/hijo. Siguiendo el mismo caso, la directora agregó,

En esa parte ya había hablado con los tres profesores de Educación Física. [...] Con él ya hay quejas sobre el uniforme, de exigir, pedir un color de tenis, de pedir un color de pants. [...] Yo le comenté esa parte, no puedes exigir el uniforme porque no es obligatorio, no puedes bajarle calificación porque los tenis no son blancos, ese no puede ser el argumento, a lo mejor ahorita, estamos como maestros, pero si yo sé que estamos también en la otra parte como mamá y digo, también es justo por ejemplo que te acerques también, y comentes esa parte y que el profesor de Educación Física también te dé el sustento bien (OCTE201501).

Tal como se vislumbra en el párrafo anterior, los docentes titulares al ser también padres de familia cuestionan al profesor de Educación Física, que además es su compañero de trabajo. Esta situación parece que trae constantes tensiones entre los maestros al no estar clara la posición o rol de cada uno y no se respeta la forma de evaluación de los profesores de Educación Física.

3.4. Los problemas dentro del CTE: entre la prisa, la premura y la urgencia

Se asume la distinción entre conflicto y problema que plantea Cascón (2005), donde no toda disputa implica un conflicto; es decir, el problema se define por la satisfacción de las necesidades de una persona que impide el cumplimiento de las necesidades de la otra parte. Mientras, el conflicto implica una contraposición entre las partes, donde existe una lucha de intereses o necesidades antagónicas, por consiguiente aumenta la tensión, la desconfianza y los problemas en el proceso de comunicación.

Siguiendo la precisión anterior, en la cotidianeidad del CTE se identificaron las situaciones que resultaron ser problemas al involucrar alguna necesidad no resuelta del plantel escolar. Los docentes promovieron ciertos mecanismos para tratar de desahogar la insatisfacción de la necesidad en particular. A continuación se muestran algunas circunstancias problemáticas que se registraron durante el trabajo de campo

Por ejemplo, al inicio de una reunión del CTE, la directora no contaba con la maestra que realizaría las minutas del consejo, por lo que pidió a los demás

docentes que alguien hiciera la tarea, después de un silencio en el salón, una maestra accedió. Así lo comentó la directora,

La directora dice: 'la maestra no vino, ¿quién gusta apoyarnos en realizar la minuta del día de hoy?'. Dos maestras toman la iniciativa, una de ellas dijo: 'yo apoyaré, espero que luego alguien más eche la mano (miró al resto de sus compañeros)' (CTE201411).

A decir de este tipo de problemática no resuelta, pareciera que se requiere de la iniciativa y la disposición del otro para dar salida al problema, tal como se mostró en otro momento de una sesión de CTE. La problemática ocurrió casi al finalizar la jornada de trabajo, y era referente a la falta de recursos en la escuela, específicamente sobre la escases de presupuesto. La dirección no siempre logra solventar o resolver la situación, y en este caso pidió apoyo a los padres de familia con el fin de resolver el pendiente de la elaboración de credenciales de los estudiantes. La directora lo afirmó de la siguiente manera,

Llegó el momento de hablar sobre los asuntos generales y administrativos de la escuela. La directora comenta sobre el aporte económico que los padres de familia hicieron para la impresión de las credenciales de los estudiantes, ella dijo: "los padres de familia dieron dinero para las impresiones de las credenciales, nosotros no tenemos dinero, y la consigna por parte de Dirección 5 es que en enero del 2015 todos los alumnos deben traer credenciales (OCTE201411).

A partir de los dos ejemplos anteriores sobre las situaciones problemáticas en la escuela, es posible decir que el problema se solucionó, o como diría Cascón (2005) se le dio salida. Es decir, "la expresión 'dar salida al conflicto' no significa necesariamente resolver el conflicto, ya que la salida puede consistir simplemente en hacer gestiones, arreglos, formar acuerdos, o señalar responsables y sancionados" (Cascón, 2005: 61).

Otro problema que se suscitó al final de la reunión del CTE fue la asignación de becas. La lista de estudiantes beneficiarios se tenía que entregar a la brevedad, por lo que los maestros lo resolvieron en ese momento con lo que sabían (antecedentes y consideraciones) de sus estudiantes. También, la directora

pidió a los docentes llamar por teléfono a los padres de familia y corroborar que realmente necesitaban la beca. Tal como se expresó en el siguiente argumento,

[...] La directora puso a consideración las propuestas de los docentes y las solicitudes de los padres de familia. Mientras la directora mencionaba algunos nombres de alumnos, un docente dijo: 'los dos niños son familiares, una maestra comentó: 'él/ella si necesita la beca', otra maestra dijo: 'presenta una discapacidad', otra profesora comentó: 'tienen cuestiones familiares', una más dijo: 'presenta una enfermedad', 'hay analfabetismo en padres, su mamá no sabe leer', un maestro dijo: 'hay apoyo de los padre en tarea', 'a esta niña no la atienden y la madre no acepta que se le brinde atención médica porque su religión no se lo permite', una profesora comentó: 'presenta desnutrición el niño, hay riesgo de deserción escolar y rezago'. El momento de comentarios sueltos paró cuando el Supervisor de zona que se encontraba presente en la reunión de CTE comentó: 'ustedes, maestros, conocen a sus niños'. La directora se percibía con premura de acordar los lugares de las becas, miraba la lista de nombres, había murmullos y alboroto. Una maestra comentó al grupo: 'pues hay que llamar a los papás para entrevistarlos y ver si realmente necesitan la beca', una maestra le contestó: 'pero no hay teléfono ni internet, entonces ¿cómo?'. La directora respondió: 'maestros valoremos los casos y hay que constatar la información con los padres de familias, necesito que lo platiquen con ellos a más tardar el lunes con el compromiso de resolver'. 11:15 horas. Los docentes asintieron con la cabeza la palabra de la directora, el supervisor se retiró, rápidamente los docentes guardaron sus cosas y se marcharon del salón (OCTE201410).

Como se observa en el fragmento anterior, existe una demanda de solicitudes para el apoyo de becas escolares por parte de los padres de familia, pero no existe un procedimiento claro para su asignación o se lleva con premura la solución de la misma al dejar el asunto justo en el momento en que finaliza la jornada del CTE. De igual forma, pareciera que la directora deja a los maestros que resuelvan la situación a partir de la cercanía y conocimientos cotidianos de sus estudiantes. Es decir, los maestros echan andar sus mecanismos o dinámicas para resolver o desahogar un problema cotidiano como el que se presentó.

En otra reunión de CTE, la directora comentó que durante su ausencia sucedieron distintas problemáticas, las cuales fueron resueltas por el personal de ATP y junto con los padres de familia. En este caso, la directora se refería a la suspensión de clases debido a la falta de agua en el plantel escolar. La directora comentó,

8:50 horas. La directora comenta: 'pues si no hay más comentarios, pasamos otra cosa. Durante mi ausencia, regreso y me entero que pasan algunas cosas. Primero la falta de agua en la escuela, por el día que tuvimos que cerrar la escuela, o suspender actividades, que lo habíamos acordado con los padres de familia y dirección, en la asamblea, pues Dirección 5 nos llamó la atención, que eso no debió haber pasado, suspender actividades no era motivo, no puede ser posible, ósea ¿querían que atendiéramos a los niños con los baños sucios?, pues no. Llevamos semanas sin agua' (OCTE201502).

Es importante señalar que, los asuntos generales que competen a la gestión del centro educativo, casi siempre, son tratados al final de la reunión del CTE con prisa y premura como se mostró en los ejemplos anteriores. Entonces, se reconoce que hay una dificultad para solventar, resolver o desahogar los problemas, los cuales generalmente se hablan al final de la reunión de consejo. También, existe una forma de lidiar con los requerimientos y resolver las demandas de manera urgente para dar salida al problema. En este sentido, la urgencia es una forma de actuar sobre lo imprevisto y lo cambiante.

El Innerarity (2008) señala,

Vivimos en una cultura general de la urgencia que sólo puede explicarse desde determinada configuración del tiempo hegemónico mundial, construido desde la simultaneidad y la inmediatez, sobre el trasfondo dominante de determinadas lógicas económicas y comunicativas. Todo esto ha tenido el efecto de desregular nuestra relación con el tiempo, lo que se pone en manifiesto en una enorme dificultad de proyectarnos hacia el futuro y en nuestra absorción por la urgencia del presente. Cuando se habla de proyectos se está pensando más bien en procedimientos para incrementar el rendimiento y eficacia, no en visiones de futuro o en preceptiva. Los plazos han subvertido los valores y lo urgente ha sustituido a lo importante; reina la tiranía de lo que hay que quitarse de encima (Innerarity, 2008).

Es decir, esta inmediatez instala un modelo de acción que desconoce los objetivos estables de la misma, de tal forma se exige satisfacer inmediatamente, la espera resulta irritante, se salta de un objetivo a otro y hay incertidumbre.

Siguiendo con la idea anterior,

La urgencia, ese grado cero de la distancia temporal, ha perdido su estatuto de temporalidad excepcional y se constituye como la temporalidad ordinaria. Las falsas urgencias se multiplican y se extiende la presión de actuar inmediatamente. La reactividad instantánea pesa sobre las instituciones, las

organizaciones y el modo de trabajar. En el universo competitivo la inmediatez de las respuestas constituye una regla de supervivencia absoluta. La urgencia ha dejado de ser excepcional y se impone como modalidad temporal de la acción en general. Pero todos sabemos que la absolutización de la urgencia arruina la idea misma de urgencia. Las señales de alarma sólo son eficaces si son excepcionales, si no se generalizan (Innerarity, 2008).

Es decir, este modo de funcionamiento conlleva a las personas tomar una velocidad constante con poca flexibilidad y dispuestas a complacer al mundo o a ser complacidos por él. De igual forma, El-Sahili (2015) menciona que

[...] hay una pérdida del verdadero valor de la palabra urgente pues su uso es más frecuente que nunca hasta quedar anclada a la cultura, casi todas las acciones cotidianas encubren una prisa inherente; vivir es encontrarse en la urgencia, es casi su sinónimo; por ese motivo el individuo funciona con mayor rapidez y con un rostro matizado de emociones angustiantes en casi todos los aspectos de la vida (El-Sahili, 2015:36).

Entonces, esta nueva cultura de lo rápido afecta también a la docencia y al panorama actual del ámbito educativo porque se evidencia estrés en los docentes y organizaciones escolares debido a las multidemandas. De modo que, la urgencia se vuelve una forma de intervenir en el problema, una forma de relación en la convivencia y actuar en el mundo. Señala El-Sahili (2015),

[...] el docente actual circunscribe su energía momentánea a lo más inmediato; gira alrededor de un presente que resulta en particular inquietante porque se vive una especie de compresión del tiempo [...] De manera simultánea se acaban los espacios de reflexión sobre el quehacer cotidiano y el conocimiento se construye de forma cada vez más improvisada. La cultura de la urgencia contribuye a crear serios desequilibrios entre la persona y el trabajo porque lo urgente genera, entre otras cosas, que no se disfrute la actividad que se realiza (El-Sahili, 2015:36).

En otras palabras, actuar desde la urgencia no favorece o propicia procesos de participación en la construcción del orden y modos de reflexión. En palabras de Santizo (2015),

[...] Una condición para fortalecer la participación social es que las ideas expresadas influyan en las decisiones tomadas. Sin embargo, atender las preocupaciones no implica encontrar soluciones para todo. Algunos problemas (dejar grupos sin maestros) los puede resolver la propia escuela y

otros problemas (falta de materiales didácticos) deben ser resueltos por las autoridades educativas. Sin embargo, el que existan problemas que están fuera del alcance de los recursos de la escuela no implica que no se tomen en cuenta para diseñar estrategias de comunicación acerca de lo que puede resolver la escuela, así como de las acciones para buscar soluciones en otras instancias fuera de la escuela (Santizo, 2015: 142).

CAPITULO IV: LOS CONFLICTOS Y SU AFRONTAMIENTO

En este capítulo se mostrará la tipología de los conflictos y sus estrategias de afrontamiento que se observaron durante el trabajo de campo.

Inicialmente, se exponen las consideraciones de los docentes sobre el CTE, es decir, se presenta un contraste a partir de la voz de los maestros desde el plano discursivo a la complejidad de la práctica dentro del consejo. Esto es, los docentes caracterizan al consejo como un espacio vivo, contrastante, lleno de tensiones y perspectivas, más allá de un lugar exclusivamente para discutir asuntos sobre la gestión del centro escolar y los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

En un segundo momento, se muestra la tipología construida de los conflictos que se registraron y fueron emblemáticos para comprender las formas de convivencia y participación de los maestros en la escuela. En otras palabras, el conflicto se reflexionó como un analizador de dichas formas.

Cabe señalar, que el conflicto no fue considerado desde una mirada negativa o pesimista, sino a partir de la perspectiva asumida como sugiere Lederach (2000), “[...] esencialmente un proceso natural a toda sociedad y un fenómeno necesario para toda la vida humana, que puede ser un factor positivo en el cambio y en las relaciones, o destructivo, según la manera de regularlo” (Lederach, 2000:59). Por todo eso, el análisis de los conflictos implicó mirar más allá de su apariencia exterior, es decir estudiar sus causas y raíces más profundas, descubriendo las necesidades o intereses insatisfechos que se encuentran en su origen.

Siguiendo la perspectiva crítica del conflicto, en la tercera parte del capítulo se muestran algunas estrategias de afrontamiento de los conflictos observadas dentro de la escuela, las cuales dejan ver las percepciones y la forma en que se comprenden, se reconocen o se miran las partes involucradas del conflicto.

4.1. La perspectiva de los docentes sobre el CTE: del plano discursivo a la complejidad de la práctica

Desde la perspectiva de los maestros, consideran al CTE como el espacio donde varias personas se reúnen para tomar acuerdos, resolver problemas, mejorar las necesidades de la escuela y caminar sobre un mismo fin. De tal forma, en los comentarios del grupo de docentes se puede ver como el discurso institucional permea sobre la noción de lo que debería de ser el consejo. Tal como se puede observar en los fragmentos de las entrevistas de los docentes,

-Es un círculo donde se toman acuerdos mediante la comunicación. Es un espacio en donde se comparten actividades de aprendizaje y mejoras para el ámbito educativo. En este espacio se ponen sobre una mesa puntos importantes que nos competen como colegiado en cuanto a diversos ámbitos: aula- alumnos-aprendizaje-evaluación-aspectos a mejorar como colegiado-situaciones con relación a padres-hijos-alumnos (EM1CTE).

-Es un espacio donde se expresan y se tratan distintos puntos importantes que van relacionados con las necesidades educativas del plantel para poder así, trabajar sobre una misma línea (EM2CTE).

Por otro lado, un maestro entrevistado subrayó la importancia de reflexionar sobre el quehacer cotidiano y atender las necesidades de los alumnos,

-Debiera ser un espacio donde se reflexione sobre el quehacer cotidiano del plantel, enfatizando los aspectos que favorezcan el desarrollo cognoscitivo de los alumnos (EM7CTE).

Mientras, otros docentes definen el CTE como un lugar donde pueden compartir experiencias y aprendizajes, con el fin de mejorar su labor docente y construir acuerdos en común,

-El consejo técnico es el espacio que nos damos los profesores para poder dar a conocer situaciones académicas, psicológicas, personales, emocionales [...] a las que nos enfrentamos con algunas problemáticas; para que en colegiado todos lleguemos a los acuerdos de solución (EM6CTE).

-Es un espacio donde profesores/ras y más intercambiamos experiencias, enseñanzas, etc. con el fin de mejorar nuestra labor docente a nivel aula e institución (EM5CTE).

De igual forma, los docentes enfatizan que el CTE es un espacio para tomar acuerdos y decisiones, evaluar, ajustar, revisar el buen funcionamiento de la escuela y solucionar conflictos,

-Es el momento en que se deban tomar acuerdo y decisiones pedagógicas al respecto de los retos educativos que demanda el servicio escolar, así como la evaluación de lo ya realizado o el ajuste o reajuste de lo pendiente (EM9CTE).

-Es un tiempo asignado para el buen funcionamiento de nuestra escuela, donde se toman acuerdos y se expresan situaciones favorables y no favorables (EM10CTE).

-Es la toma de acuerdos y soluciones para diferentes conflictos. El ajuste para la realización de diferentes actividades (EM11CTE).

Sin embargo, llama la atención que un profesor definió cualquier tipo de consejo, sin mostrar cierta pertenencia al CTE de la escuela,

El consejo es un grupo de personas que se reúnen frecuentemente para un fin. El consejo lo conforman personas que pretenden alcanzar metas y objetivos. Un consejo no sólo se puede integrar por maestros también hay consejos en otras instituciones (EM4CTE).

Entonces, desde la mirada de los docentes, el CTE es un espacio para la resolución de conflictos y problemas, reflexionar sobre su práctica docente y mejorar las necesidades para el funcionamiento de la escuela. En otras palabras, el espacio del CTE tiene como aspiración llegar a acuerdos, tarea que no es fácil, ya que al interaccionar entre todos los agentes educativos surgen distintas perspectivas donde se juega la subjetividad de cada uno y aparecen tensiones.

Al profundizar en las entrevistas con los maestros, se deja ver que es difícil lidiar con la diferencia, porque al indagar con los docentes sobre los momentos que no les son gratos en el CTE, brotan experiencias sobre la dificultad de

dialogar distintas posturas y no llegar a puntos en común. Al respecto, los profesores expresaron lo siguiente,

-Cuando se pierde mucho tiempo en comentar errores y no se llegan a acuerdos positivos (EM1CTE).

-Cuando hablan sobre algún tema que están discute y discute, finalmente ni le dan solución y los interesados argumentan de manera negativa (EM11CTE).

Es decir, cuando existe discrepancia de perspectivas entre los maestros se crean tensiones, experiencias no gratas, ataques entre sí y no logran resolver el problema, como comentó una maestra,

-Algunas veces los consejos sólo han servido para atacarnos y no para dar soluciones a los problemas que se presentan en el plantel, y que es importante dar soluciones colectivamente (EM4CTE).

-En algunas ocasiones en otras escuelas me ha tocado estar con compañeros 'necios' que creen que su apreciación es la única válida para las cosas en la escuela y que sus expresiones deben ser acatadas y aceptar por todos. Eso no me gusta (EM9CTE).

-Cuando el director no tiene organización y aparte el ambiente laboral se convierte en un campo de batalla y te tienes que cuidar porque no sabes de donde van a llegar los "trancazos (EM10CTE).

De igual forma, es común escuchar en los testimonios de los docentes como experiencias no gratas su inconformidad acerca de la carga administrativa que se demanda en el CTE,

Carga administrativa en cuestión de leer diferentes documentos, etc. y realizar trabajos (EM3CTE).

A partir de la voz recuperada de los maestros se deja ver que el CTE es un espacio complejo, lleno de contraste y de diversas tareas, más allá de lo que se puede expresar en el discurso institucional. También, pareciera que el consejo no es un espacio propicio para la toma de decisiones y de procesos de comunicación asertivos. De igual forma, existe la dificultad de construcción de acuerdos para

desahogar problemas y afrontar conflictos, así como la dificultad de reconocer las necesidades del plantel, como comentó un maestro,

En la mayoría de los CTE hablamos de lo mismo: Ed. Física, guardias, planeaciones [...] tomamos 'acuerdos' que al siguiente lunes ya no existen (EM7CTE).

Finalmente, las nociones sobre cómo configuran los docentes el CTE, cómo lo definen y cómo se apropian de él, muestran la multiplicidad de perspectivas que se ponen en juego, de manera que pueden o no converger, pero sin duda construyen una forma particular de identificación y vinculación con los otros desde posiciones de lo que es o puede ser permitido, deseable y posible.

4.2. Tipos de conflicto que emergen en el CTE

Se asume como dispositivo al CTE por ser un espacio complejo y vivo. Se considera desde el pensamiento foucaultiano como una red que contiene diversos elementos. En palabras de Foucault (2009), el dispositivo es

[...] una gran red superficial donde la estimulación de los cuerpos, la intensificación de los placeres, la incitación al discurso, la formación de conocimientos, el refuerzo de los controles y las resistencias se encadenan unos con otros según grandes estrategias de saber y de poder (Foucault, 2009: 129).

Es decir, el CTE resulta ser una articulación de pautas discursivas, regulaciones, conocimientos, medios, instituciones, mecanismos, estrategias de poder y de saber, que enlazan y comparten los sujetos inscritos en una sociedad.

A partir de lo anterior, se propuso analizar la forma de convivencia de los docentes en el CTE, desde la dinámica del conflicto y su afrontamiento, por lo que al considerar el consejo como un dispositivo de participación implica reconstruir las acciones y relaciones cotidianas, hacer visibles las diferencias, mostrar las prácticas específicas, exponer los objetivos por lo que se actúa y evidenciar los intereses y saberes que se producen y guían en las relaciones.

En la tipología construida sobre el análisis del conflicto se observó que en el CTE emergen distintas situaciones conflictivas entre los docentes y el resto de los agentes educativos, las cuales giran en torno a dos tensiones que se muestran en la Figura 4:

- 1) La tensión académica-administrativa.
- 2) La tensión en la no disposición del acuerdo; es decir, existe una dificultad de reconocer las necesidades del plantel educativo y una descalificación y ausencia de diálogo en la disposición de construir acuerdos.

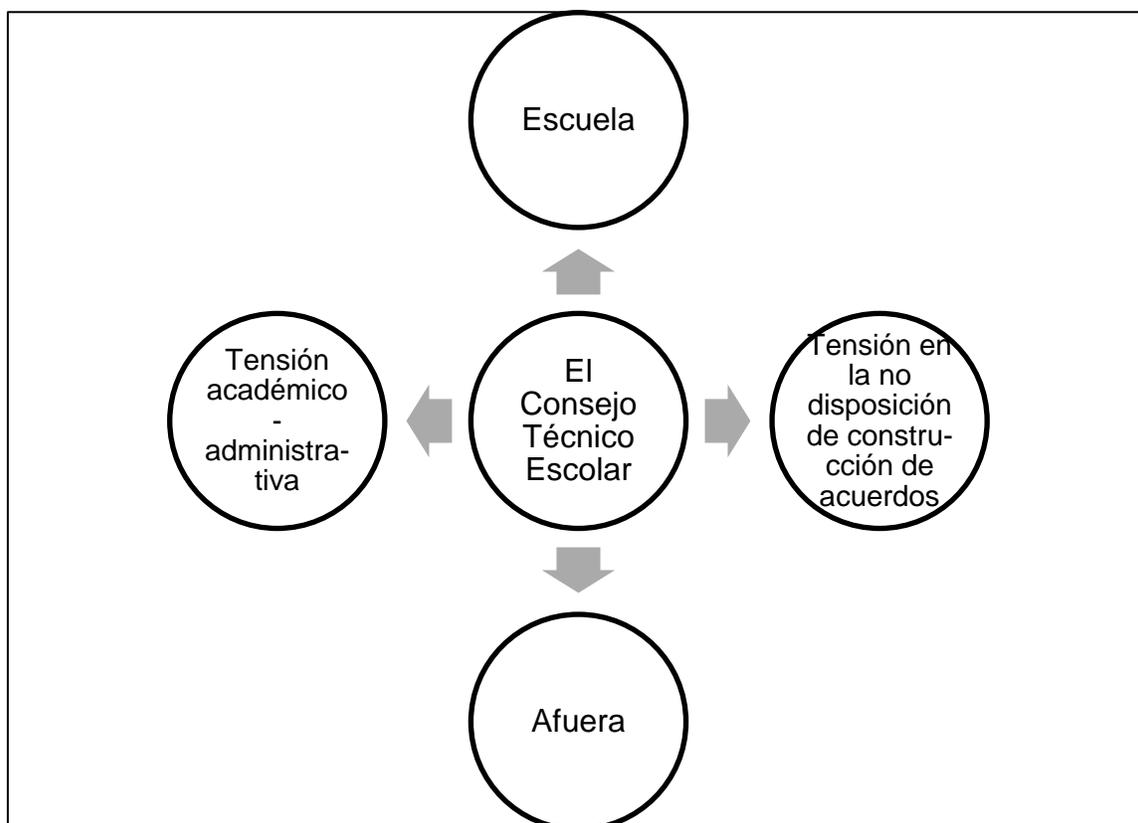


Figura 4. Tensiones dentro del Consejo Técnico Escolar.
Nota: Elaboración propia.

Ambas tensiones se presentaron en el desarrollo de los conflictos observados durante el trabajo de campo, a continuación se describen los

conflictos, su desarrollo y las estrategias de afrontamiento que vivieron los docentes y el resto de la comunidad educativa durante el CTE.

4.2.1. Conflicto entre los padres de familia y la escuela debido a accidentes escolares

Los accidentes escolares son situaciones emblemáticas que ayudaron a identificar distintas dinámicas, tensiones, espacios y procesos que explicaron la cotidianeidad de la escuela. De tal forma, durante el recreo o las clases de Educación Física es frecuente que sucedan los accidentes de los niños.

Durante el trabajo de campo se observó que todos los estudiantes de los seis grados salen al patio a la hora del recreo. De igual forma, los maestros deben de ubicarse en el patio, de acuerdo a un mapa, para cuidar que el receso se desarrolle sin ningún contratiempo.

En el recreo convivían 600 estudiantes y 17 maestros, algunos niños comían productos que se vendían en la cooperativa, mientras otros comían el lunch que en casa les preparaban, y otros más intentaban jugar o correr en el espacio limitado que quedaba del patio. También, se observó que los docentes degustaban algún refrigerio para seguir con la jornada laboral y platicaban entre sí. Otros maestros, entraban y salían constantemente de la dirección para entregar algún documento o resolver alguna duda con la directora.

Al tener en cuenta este panorama, una escena cotidiana en la escuela era cuando sucedía algún accidente entre los estudiantes, frente a este suceso surgían diversos conflictos entre los padres de familia y la escuela. La tensión entre ambas partes giraba en torno a cuestionamientos como ¿dónde estaban los docentes mientras el estudiante se accidentaba?, y ¿cómo abordar o qué protocolo seguir frente a los accidentes escolares de los menores?

En primer lugar, los padres de familia reaccionaban contra los maestros, al confrontar y cuestionar ¿dónde se encontraban los docentes?, y ¿por qué no cuidaron a los niños? Así, refirió el personal de ATP en una reunión de CTE,

ATP: Ahora, otra situación lo de los accidentes dentro de la escuela, el accidente que pasó en el recreo, me pregunto ¿dónde estaba el maestro que le tocaba cuidar esa zona en el patio?, entonces voy con el maestro, le digo y pues él tiene que estar en esa zona, me da mucha pena decirle. Además al padre de familia se le tiene que ofrecer el seguro médico, no podemos dejar que se vaya así el niño (OCTE201502).

A partir del testimonio anterior, los accidentes escolares muestran la preocupación de los docentes al tratar de cuidar la integridad de los estudiantes, por lo que la pregunta inicial o reclamo frente a un incidente de esta naturaleza es ¿dónde estaba el docente? Es decir, el maestro es cuestionado por parte de los padres de familia si cuida o no a los estudiantes.

Entonces, el tema de los accidentes escolares resulta ser un asunto recurrente en las reuniones de CTE, porque en este espacio logran ponerse de acuerdo los maestros y directora en cómo actuar y qué procedimiento seguir frente a los accidentes escolares que se viven cotidianamente. Se presta especial atención a cómo abordarlos con los padres de familia, por lo que la directora pide redactar los hechos, unificar protocolos, registrar y sustentar. Ejemplo de esto ocurrió al inicio de la reunión de un consejo,

Directora: otra cosa, los accidentes de los niños, los accidentes escolares, han pasado en la semana y los papás nos preguntan, nos cuestionan, que: '¿dónde estaban los docentes?, ¿qué no los ven?, ¿que no los cuidan? Deben, compañeros, redactar lo que pasa en el accidente, asumir la responsabilidad, hay que unificar protocolos (OCTE201501).

En este sentido, los accidentes escolares producen inquietud en los maestros y surge la necesidad de responder al problema, documentar y resolver en lo inmediato la situación. Al solucionar de manera pronta, la escuela emplea medios de verificación por medio de la lógica de sustentar y documentar. Además de la aplicación de protocolos para los implicados, es decir los docentes, la escuela, los padres de familia y el estudiante.

Conviene subrayar que, desde la perspectiva de la escuela, un aspecto importante para poder abordar los accidentes escolares con los padres de familia -a partir de los lineamientos del protocolo- es activar el seguro médico con el que cuenta el estudiante. Los padres de familia tienen la opción de aceptarlo o no cuando el niño sufre un accidente, y de llegar a acuerdos o negociaciones entre los padres de familia cuando algunos niños pelean entre sí y resultan lastimados.

Sin embargo, un inconveniente que enfrenta la dirección es que no hay registro de un protocolo, las negociaciones o los acuerdos entre las partes implicadas, el reporte médico y el seguimiento del accidente junto con los padres de familia y los maestros. Esta situación la evidenció el personal de ATP del plantel escolar al inicio de una reunión del CTE:

ATP: Se pelaron dos niños en el recreo, la mamá del niño lastimado se lo llevó por su propia cuenta y decidió no activar el seguro, y la otra señora del otro niño, decide apoyarla para llevárselo e ir al doctor. Ahorita ninguno de los dos niños se ha presentado. No tengo el seguimiento de la situación, no sé si está bien, la señora no se presenta, o sea ustedes pónganse a pensar ¿qué sucede si yo no tengo algo por escrito donde la señora se lo lleva y firme, 'sale por su propio pie, en buenas condiciones, no responsabilizo a la escuela, no quiero el seguro, quiero que la madre me apoye, como ya se comprometió se lo llevó, fuimos al doctor y el niño está muy bien, yo ya lo chequé, está en perfectas condiciones'. Pero las palabras se las lleva el viento, necesito las recetas, de verdad, necesito verificar que el padre de familia me explique y diga por qué faltó el niño tres días y venga a dirección. Ahora son detallitos que a lo mejor dejamos pasar y por no llevar una bitácora se nos complica más las cosas, no tenemos cómo, no tenemos nada (OCTE201502).

Tal como se expresó en el fragmento anterior, no sólo existe una tensión entre lo académico-administrativo, sino la cuestión está en la no posibilidad de construir respuestas a problemas como son los accidentes escolares, los cuales ponen en escena la vulnerabilidad de la integridad de los niños, y al mismo tiempo merman la confianza entre los docentes y los padres de familia al accidentarse algún estudiante.

También, se observó que los protocolos burocratizan el proceso, pues no se ve la particularidad de la situación y sólo se responde desde la cuestión de la defensa. La construcción de protocolos implica una negociación de perspectivas y

una lógica de mirar lo particular que conlleva a cuestionar y proponer alternativas para la solución y la intervención de en situaciones de accidentes escolares.

De modo que, pareciera que en la escuela se desencadena la necesidad de actuar bajo ciertos protocolos frente a la exigencia por parte de los padres de familia. En otras palabras, la escuela responde desde una exigencia externa por parte de los padres de familia al cuestionar sobre las causas y el procedimiento en los accidentes escolares.

4.2.2. Inasistencias de los docentes

A partir de los comentarios de los maestros se halla que el consejo debiera ser un espacio para discutir los problemas y las necesidades de la escuela, además de poder construir acuerdos de manera colectiva, sin embargo en los hechos es difícil, pues a momentos se muestra desinterés por parte de los agentes educativos, no hay un marco de acuerdos de manera clara, no hay un orden compartido y prevalece una perspectiva personal frente a una construcción y solución colectiva.

Los conflictos sobre las inasistencias de los docentes ejemplifican la dificultad de llegar acuerdos, no sólo en términos personales de cada maestro sino se expresa la resistencia al compromiso, responsabilidad y el orden compartido que configuran formas de regular las interacciones a partir de ciertas reglas. Es decir, los conflictos sobre las insistencias de los docentes rondan en torno a la controversia ¿a quién avisar cuando se falta a la jornada laboral?, y ¿cuáles son las consecuencias normativas?

Para ilustrar esta tensión, en una reunión del CTE se generó un desacuerdo al hablar sobre el tema de las faltas de los docentes, por lo que surgieron distintas posturas entre los profesores de Educación Física y los maestros titulares de grupo. El malestar giró en torno ¿a quién avisar? Cabe señalar que, en esta sesión la directora comentó que existe cierta forma de comunicación entre los profesores de Educación Física y los titulares de grupo, por lo que la dirección se

mantenía al margen de dicho diálogo y los acuerdos a los que la dirección llegaban entre los maestros. La directora lo afirmó de la siguiente manera,

Directora: Personalmente los compañeros de Educación Física los han apoyado, y a lo mejor, en poca medida, viceversa, también ellos a ustedes [maestros], porque también le pedimos el favor al compañero que saque a mis niños porque pedí permiso para irme temprano, y le pido de favor al compañero que se quede con los niños porque ya me voy y así, eh. [...] Yo sé que a veces son canales de diálogo entre ustedes dos, yo ahí de verdad a veces me hago a un lado porque digo: 'ni tengo que enterarme de lo que hables tú con él ni yo, creo, que lo que él hable contigo'. Si tú necesitas apoyo y te va a tocar Educación Física, hablen entre ustedes, creo que esa ha sido la dinámica, y así seguirá, porque yo no tengo porque decirle al compañero: 'ah pues mira no le hagas el favor, ¿no? porque yo no quiero, o no esto', [...] También hemos pedido: 'avísame sino vienes al Educación Física', pero cuando, yo maestro de grupo, no vengo, ahí sí, yo ya no te aviso (OCTE201501).

A partir del testimonio anterior, pareciera que entre los docentes titulares de grupo y los profesores de Educación Física se piden apoyo para evadir, en algunos momentos, la responsabilidad con los estudiantes. A su vez, la dirección se mantiene al margen de estos acuerdos entre los docentes, pues la directora señala que a veces si se avisan entre sí que faltarán a la jornada laboral y otras no, lo que genera tensión entre los maestros.

Siguiendo el mismo caso, una maestra preguntaba ¿a quién se tendría que avisar si se faltaba a la jornada laboral?, lo que generó un debate entre los docentes, ya que algunos decían que se tiene que informar a los compañeros, otros más señalaban que a la directora y a los niños. En un momento de la discusión, la directora pedía que se le avisara a la dirección si se ausentaba alguno de los docentes. A partir de los comentarios de los maestros y la directora, la escuela se enfrenta a resolver la falta de personal cuando algún docente no asiste a la jornada laboral y pareciera que se entorpece la dinámica cotidiana de la escuela. A decir de la maestra,

-Maestra: yo no estoy de acuerdo en esa parte, porque yo creo que con quiénes nos tenemos que dirigir principalmente para estos avisos, si faltamos o no, es con usted [directora] y con los niños, y yo creo que ya ahí se da la información a quien corresponda. Acerca de las faltas que llegamos a tener,

porque el hecho de estar avisando alumnos, al trabajador, dirección, a todo mundo que no vamos a venir, se me hace un tanto tedioso, además de que a veces el maestro pues está trabajando y pues no vamos a interrumpir su clase, yo creo, o no sé qué opinen compañeros, a veces estos puntos no los consideramos importantes, y los dejamos pasar.[...] Si quisiera que se puntualizara esta parte, porque si queda como un acuerdo yo lo respeto, en el aspecto de avisarle al trabajador, de avisarle a los maestros de Educación Física, de avisarle a los alumnos, de avisarle a dirección que no me voy a presentar a trabajar, o sea, yo no lo veo óptimo. Si uno falta a quienes se les está afectando es a los niños, con quien debe uno de tener la atención es con mi autoridad y con los niños, ellos si nos tienen que avisar o lo tienen que avisar para que de cierta manera, se les informe que no van a tener clase. Yo siento que debería de ser así realmente, pero vaya, si el acuerdo es que si le tengo que avisar a todos pues si queda como acuerdo, pues bueno, lo estaríamos haciendo, yo asumo esa parte, pero sí hay que señalar, hacer hincapié de estar avisando a todos para que yo me dé a la tarea [...].

-Directora: por eso les pido a los compañeros (los profesores de Educación Física) lo mismo que a ustedes no les he pedido, a ustedes maestros de grupo no les he pedido vayan y avísenle a Educación Física que no vienen, no, por eso se los estoy poniendo como ejemplo, es como ustedes me dijeron 'ayer me vio el compañero y no me dijo que no venía, y resulta que hoy me toca la clase y no llegó, pue si me molesto', pero cuando el maestro de Educación Física, a veces está ahí parado y dice 'pues a ver a qué hora baja el grupo' sabes qué, 'es que no vino'. Y ya así, como que, yo también entiendo que, por parte de ellos puede ser también molesto de decir. [...] Como dicen, por respeto a que todos tengamos la misma oportunidad, si yo como maestro de grupo no te voy avisar ni le tengo que avisar a los demás, yo como maestro de Educación Física, creo que también, debo de tener el mismo derecho que el maestro del grupo" (OCTE201501).

Tal como plantea la observación, se aprecia una dificultad de reconocer la autoridad del otro, tanto de la directora como del docente titular de grupo y el profesor de Educación Física. También, se deja ver una distinción entre ser docente titular de grupo y profesor de Educación Física, y se percibe que unos más que otros tienen flexibilidad al ausentarse de la jornada laboral. En otras palabras, hay dificultades para asumir el lugar de cada uno de los agentes educativo y establecer un orden legal compartido, así como asumir reglas y transgredir la relación de maestros titulares de grupo y profesores de Educación Física.

Esto propicia a decir que, dentro de la escuela existe una dificultad para sustentar, argumentar y construir un orden de legalidad compartido entre los docentes y la directora, por lo que prevalecen prácticas discrecionales. Por discrecionalidad se entiende, a partir de lo no sometido a regla, sino al criterio de

una persona o autoridad. Entonces, la lógica de la discrecionalidad- al hacer o no ciertas acciones- se posiciona frente a la lógica burocrática -cuando se tienen que hacer las cosas y existen consecuencias, sanciones y castigos si hay omisión-.

Siguiendo el conflicto de las inasistencias de los docentes, en otra reunión de CTE el personal de ATP subrayó dicho asunto y remarcó que existe una normatividad que hay que seguir, y pidió mantener una comunicación entre los maestros y la dirección. Comentó el personal de ATP que existe por parte de la dirección, el desconocimiento de algunas problemáticas específicas con los padres de familia o los accidentes escolares de los estudiantes. Dichas situaciones hicieron que los padres de familia emitieran una queja y el desarrollo de ésta se encontraba en la Administración Federal de Servicios Educativos del Distrito Federal (AFSEDF). Así lo comentó el personal de ATP,

ATP dice: pues sabemos que nosotros podemos faltar por diversa cuestiones, luego suceden cosas inesperadas con los hijos, familia, lo que sea. La directora nos ha dado también esa confianza, pero hay también una normatividad, luego no nos avisan o nos avisan el mero día. Nosotros tenemos que dar seguimiento a las situaciones y ustedes no nos ayudan. Si pasa un accidente deben de decirnos a la dirección y es necesario atender a los padres de familia, pero nosotros teniendo conocimiento de ello. Los invito compañeros que tengamos otra actitud entre nosotros, que nos apoyemos, esto de verdad ya se fue a Administración Federal, tenemos 5 días hábiles para contestar, y la verdad está fuerte, no teníamos que pasar por esto (OCTE201502).

Se distingue la confrontación entre las dos partes, los padres de familia y la escuela, así como la preocupación de la escuela frente asuntos normativos y las quejas de los padres de familia. En este sentido, cuando los padres de familia interpelan a la escuela, los primeros amplían su margen de acción y obligan al centro escolar a modificar su posición, porque a partir de la queja y la exigencia de los padres de familia se legitima su acción.

De acuerdo con lo que comentó la ATP, una maestra particularizó su caso y argumentó que ella avisó cuando faltó por cuestiones personales, se comunicó tarde a la escuela y la normatividad ya había sido aplicada a ella, sin embargo dejó ver que ésta se aplica para algunos y no para todos, lo cual trae conflicto entre los docentes y la dirección.

Maestra: maestra, yo no estoy de acuerdo, el día que falté porque ni niña se enfermó en la noche, en la madrugada no le pude avisar a esa hora, hasta temprano que la llevamos al hospital ese día, así pasó y pues la sanción ya la vi, pero no se vale por qué unos sí y otros no (OCTE201502).

Tal como se vislumbra en el fragmento anterior, frente a este conflicto lo que se muestra es la dificultad de llegar acuerdos entre las partes implicadas. Se expresa que existen prácticas de discrecionalidad entre los docentes, por lo que la norma para algunos se aplica y para otros no, lo que conlleva fallas y vacíos que afectan la convivencia escolar. En palabras de Foucault (2009)

No cabe hacer una división binaria entre lo que se dice y lo que se calla; habría que intentar determinar las diferentes maneras de callar, cómo se distribuyen los que pueden y lo que no pueden hablar, qué tipo de discurso está autorizado o cuál forma de discreción es requerida para los unos y los otros. No hay un silencio sino silencios varios y son parte integrante de estrategias que subtienden y atraviesan los discursos (Foucault, 2009: 37).

Igualmente, otra maestra comentó que los padres de familia a veces son los que mal informan o generan algún rumor cuando algún docente falta, esta situación conlleva mala comunicación entre los maestros, los padres de familia y los estudiantes. En este conflicto se aprecia que los padres de familia ignoran la figura de autoridad de la maestra y la directora.

Maestra: un día a una mamá dijo que no habría clase al día siguiente, algunos de ellos no creía eso y vinieron y se sorprendieron que si estuve, decían que una mamita les estuvo avisando, entonces yo lo quise tratar en una junta con papás, porque así se hacen los chisme y le dije: 'que esa no es mi forma de trabajo, que yo cuando falte serán avisados con tiempo y por mi autoridad, mi directora, que no hagan caso a llamadas y chismes', lo hablamos y santo remedio y pues con esa mamita si he tenido cuidado (OCTE201502).

Frente a este conflicto, la directora termina el tema en la reunión del CTE con la siguiente frase "[...] con todo esto pues es necesario levantar actas" (OCTE201502).

Al profundizar el aspecto de la discrecionalidad en los conflictos sobre las inasistencia de los docentes, sucedió en una reunión de CTE la discusión en torno

a ¿cuál sería el tratamiento de las faltas?, ya que se reconoció que es derecho del docente faltar por ser trabajador, sin embargo ¿cuándo avisar?, ¿a quién avisar?, ¿cómo justificar la inasistencia? y ¿qué consecuencias afronta la escuela cuando un docente no se presenta a la jornada laboral?, fue el nudo que se expresó en el conflicto. A continuación se expone esta escena,

-Maestra: Bueno... si ya van a haber reportes por faltas injustificadas que haya también reportes por retardos, los niños llegan tarde y luego me mandan a niños de otro tercero y digo ¿por qué? Los acepto, está bien, pero en mi grupo ya no caben. Y nos llegan a varios grupos, a varios compañeros. Ese es un reclamo de los papás, pues no llegan los maestros y nos los mandan a los demás. Y pues esto también es para que los papás vean que sí se les está atendiendo.

-ATP: Es que son los mismos profesores los que faltan. Luego los padres se llevan a los niños, algunos los dejan. Entonces, cómo le hacemos para no poner faltas injustificadas. Se va a tener que ir a dónde se tenga que ir, ahora si es el acuerdo que no se puede quedar ningún grupo solo, se les ha apoyado. Si necesitamos las bitácoras y las listas justo por eso. Necesitamos responsabilidad. Si faltarán por día económico o licencia médica estará bien.

-Directora: pues si es el acuerdo hay que respetarlo, pero que se quede acá, luego se anda mal interpretando con los papás.

-ATP: No es personal. Presenten su licencia médica por escrito. Los papeles que les pedimos no es para archivo son por lo que está pasando. No hagamos las cosas más grande.

-Directora: También algo importante que se cumplan las jornadas completas, no es entrar a las 9 am. y salir temprano, eso no pasará como día económico o licencia médica. Y tampoco nada de que llegué temprano y estuve tocando dos minutos la puerta de la escuela y nadie me abrió, la entrada es a las 8:30 am.” (OCT201502).

A partir del relato entre la maestra, la directora y el personal de ATP, se observa una dificultad sobre qué hacer frente a las faltas, de igual forma los docentes reclaman que las consecuencias de las inasistencias también se apliquen a los estudiantes, por lo que se pierde de vista que el asunto de las faltas de los docentes es sobre una relación laboral del servicio público. También, se muestra que la tendencia de dar salida al conflicto es bajo la lógica de “si me sancionas a mí, también al otro”, por lo que se vislumbra una dificultad de no poder asumir el cargo del papel como maestro. Así se enuncia una lucha entre reportar o no las cosas, y se originan prácticas discrecionales en el trato entre los docentes y el personal de dirección.

4.2.3. Padres de familia cuestionan las formas de evaluación

Uno de los temas que fueron más reiterados en torno a los conflictos que se comentan en el CTE es el referido al tema de la evaluación. Es decir, los padres de familia cuestionaban a los docentes respecto a los procesos de evaluación y mostraban la vulnerabilidad de los maestros sobre lo que deberían o no de hacer. En este sentido, las problemáticas sobre las evaluaciones resultan ser el corazón de las tensiones de la escuela, que ahora no sólo les pertenecen a los maestros sino también lo demandan los padres de familia.

A partir de los procesos de evaluación de los estudiantes, los padres de familia logran cuestionar ciertas irregularidades que giran en torno a ¿qué evalúa el docente?, también implica las formas de participación de los padres de familia en las problemáticas académicas de sus hijos, las formas de evaluación y las inasistencias de los estudiantes.

En otras palabras, los padres de familia encuentran espacio para señalar algunas cuestiones que ellos consideran incongruentes del proceso de evaluación de sus hijos. Ejemplo de esta situación sucedió en una reunión de CTE cuando la directora comunica a los docentes que los padres de familia se quejaron en dirección sobre algunas diferencias entre la evaluación y las inasistencias de sus hijos.

Directora: si requiero la lista de asistencia que sea congruente con la lista de evaluación, porque a varios les entregaron sus lista de evaluación y no traían ninguna inasistencia marcada, entonces, hay mamás que se están acercando a la dirección como para tratar de que se les modifique calificación, precisamente porque en su reporte de evaluación firman que el maestro no están registrando inasistencia, quieren corroborar los papás esa parte, porque alguno de ellos, un día nos cuestionaba y comentaba acerca de, ¿dónde dice que la inasistencia puede ser motivo de promoción o no promoción?, está sustentado en el acuerdo, si no se cumple con un porcentaje de asistencia, el niño no puede ser promovido. [...] Entonces, no puede ser motivo de queja de un padre de familia que no tiene una justificación por qué falta o no falta su niño, pero si puede ser motivo de sanción para ustedes o de llamado de atención por parte de, no tanto mía, si no de otra instancia, para que ustedes comprueben por qué el niño o la niña están reprobando. Finalmente, si llega de otra parte la queja, tendremos que hacer el recuento que se debe de enviar para comprobar por qué el niño está con bajas calificaciones. Entonces, no se les debe de olvidar por favor, yo sé que luego pensarán que

es molesto que les regresemos las cosas, pero si es importante porque yo les he dicho que se protejan en la medida de lo que más se pueda, y por un numerito ya es motivo de que el papá vaya y se queje, evítenos eso por favor, yo lo que menos quiero es hacer un documento donde ustedes sean sancionado, ¿para qué?, no tiene caso. Si lo podemos ir haciendo y podemos irlo evitando pues mucho mejor. Entonces, si requiero que me envíen sus planeaciones y sus listas de asistencia (OCTE201501).

La importancia del fragmento anterior radica en identificar que algunos padres de familia, al conocer algún tipo de contenido sobre los lineamientos de evaluación de la SEP, cuestionan a la escuela y la forma de evaluación del docente. Por lo tanto, la directora y maestros se ven en la necesidad de ser cuidadosos en el registro -a manera de protección-, para evitar consecuencias, sanciones o reportes administrativos a ellos y a la escuela.

En otras palabras, los padres de familia cuestionan y señalan la falta de claridad en el proceso de evaluación de los estudiantes. Mientras, los docentes y personal de dirección tienen que modificar o argumentar lo que hacen y por qué lo hacen así. Entonces, pareciera que existe una dificultad de diálogo entre la escuela y los padres de familia cuando estos últimos buscan involucrarse en asuntos académicos de sus hijos. Como diría Santizo (2015),

La pertinencia de la educación pasa por mejorar la comunicación de los docentes con los padres de familia, pero es una comunicación asimétrica porque se encarga de transmitir información hacia los padres [...] En este sentido, la pertinencia de la educación como elemento ético para brindar legitimidad al servicio educativo demanda desarrollar una ética pública personal por parte de los directivos y docentes, así como una ética que genere valor público por parte de la organización y las instituciones que dan forma al sistema educativo (Santizo: 2015: 139).

Otro conflicto que surgió a partir del tema de la evaluación sucedió cuando los padres de familia se quejaron con la directora sobre ¿cómo se está evaluando a los niños?, ¿qué es lo que está permitido para el maestro? y ¿cuáles son los criterios que el maestro debe de trabajar? La directora comentó lo siguiente en el CTE,

Directora: el día de ayer vino una mamita a quejarse que ¿cómo se está evaluando a los niños diario?, ¿cómo se califican tareas?, ¿cómo se están

revisando los ejercicios?, ¿cuáles son las actividades que se trabajan en el salón del diario?, y no está de acuerdo en nada. [...] Pide que se le muestre el documento del acuerdo de evaluación donde diga qué es lo que está permitido para el maestro. Le explicaré con el documento en mano y le mostraré cuáles son los criterios que el maestro o la maestra debe de trabajar. Se le va a tener que mostrar porque, finalmente, ya está su queja. En esa parte yo les he pedido que cuando revisen ejercicios, tareas, pongan atención no sólo en el número que se le coloca o lo que les pongamos, sustentémosle bien el resultado de ese numerito, de eso que se le está asignando al niño (OCTE201501).

Se observa que frente al tema de las quejas los padres de familia sobre la evaluación, los docentes prestan atención porque, generalmente, son acciones que podrían tener consecuencias como trabajadores.

Al mismo tiempo, se muestra una resistencia de la escuela para que los padres de familia no conozcan, o de alguna forma controlar, la información sobre los programas o lineamientos escolares. Desde la perspectiva de los padres de familia al cuestionar la forma de evaluación, pareciera que en el fondo se evalúa y confronta al docente, su práctica y su autoridad. A continuación se ejemplifica otra escena sobre la problemática,

Los docentes prestaban atención a lo que comentaba la directora, ella continuaba: 'Porque la mamá también refiere, 'es que yo puedo traer el mejor trabajo y a mí me ponen 10, pero ¿se dieron cuenta o se dio cuenta el maestro que tiene faltas de ortografía?' Hay papás que cuando hacen esa parte o lo preguntan, es porque saben que su trabajo trae faltas de ortografía, y ¿qué hacen? A veces, a lo mejor, yo creo, y no sé, a manera a lo mejor de ver qué es lo que hace o no hace el maestro, pues viene a propósito la falta de ortografía, ¿a ver a qué hora el maestro o la maestra se da cuenta? Y no es una tarea pueden ser en varias. Eso sí ha pasado en otros grupos, donde la mamá ha dicho '¿qué no se dio cuenta la maestra o el maestros que el ejercicio está mal y le puso la palomita?' Les digo son hábiles en esa parte, y nos están cazando qué hacemos (OCTE201501).

Un conflicto más que surgió fue debido a la implicación de los padres de familia en los asuntos académicos de sus hijos. Los padres de familia al conocer algunos lineamientos e información de la SEP confrontan a los maestros. Así, la directora comentó en la reunión de CTE,

Directora: en la escuela, se están presentando a los padres de familia molestias para trabajar en el salón de clases, ciertas condiciones para trabajar, que 'si no traen el material no van a trabajar el niño', la molestia de la madre es que no debe de haber condicionantes en ningún salón para que su hijo se quede o no en la clase, ya se replanteó con la maestra esta situación. Pues definitivamente esto también requiere platicar, llegar acuerdos, la mamá también buscó información en la SEP y que más adelante nos pedirá, entonces uno se pregunta ¿qué está pasando?" (OCTE201502).

Frente, a la pregunta que refiere la directora "¿qué está pasando?", pareciera que lo que está de fondo en dicha reflexión recae en el cuestionamiento sobre la autoridad pedagógica del docente. Es decir, el maestro es cuestionado por parte de los padres de familia si enseña o no a los alumnos.

Tal vez, las percepciones de los padres de familia no son consideradas como insumos necesarios para la participación social en la educación, y sólo se ven de manera amenazante al cuestionar la escuela. De acuerdo con Santizo (2015),

La función directiva necesita considerar las percepciones de los padres de familia como un elemento adicional de la gestión escolar, al igual que los resultados de los alumnos. El director ocupa una posición de autoridad, pero el liderazgo es una actitud que puede desarrollar, en sus respectivas responsabilidades, tanto el director como los docentes (Santizo, 2015:122).

A continuación en la Figura 5 se muestra de manera sintética los conflictos revisados en el capítulo.

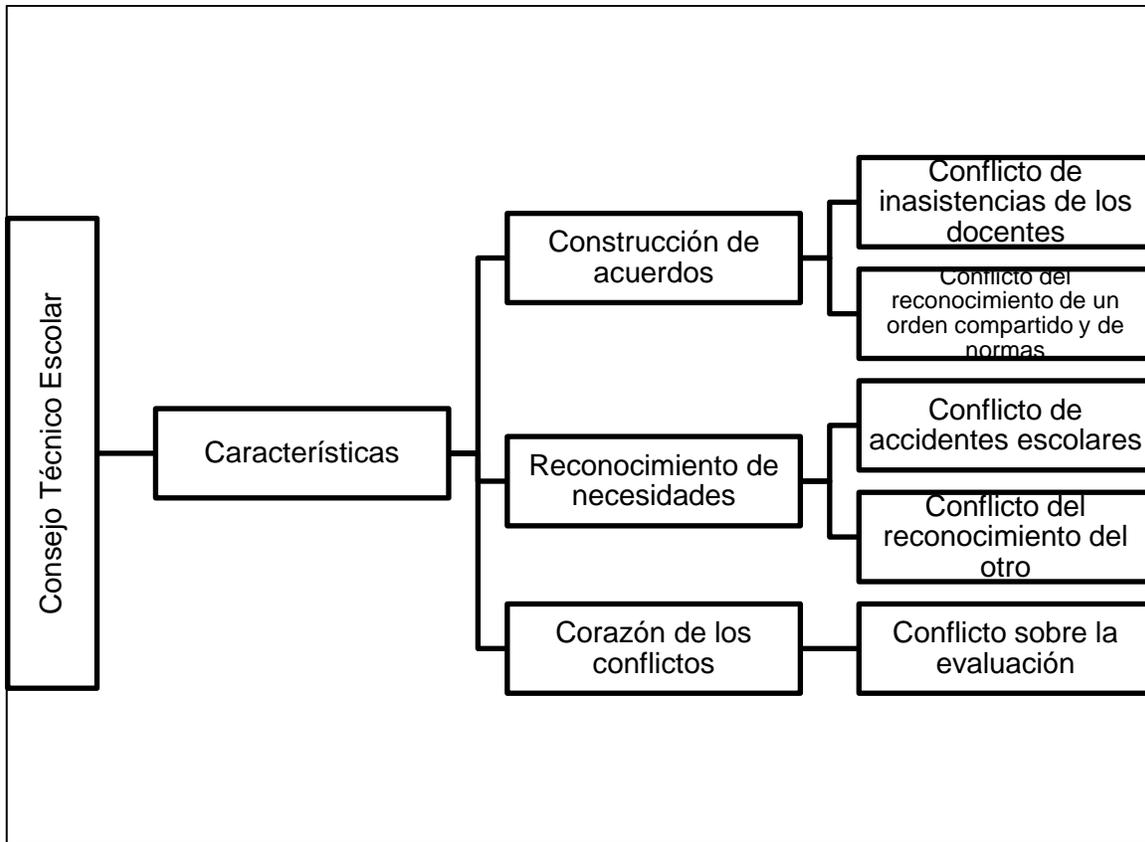


Figura 5. Conflictos del Consejo Técnico Escolar.
Nota: Elaboración propia.

4.3. Afrontamiento del conflicto

Considerar la naturaleza procesual, dinámica y dialéctica del conflicto, conlleva a poner atención en la forma y en las actitudes en cómo se aborda éste, para poder dar salida, resolver, regular⁹ o gestionar el desarrollo del mismo. Respecto a las actitudes frente al conflicto, Cascón (2005) menciona que son cuatro: 1. Competición (gano/pierdes), 2. Acomodación (pierdo/ganas), 3. Evasión

⁹ De acuerdo con Lederach (2000), se entiende que existe una distinción entre resolver y regular el conflicto, la primera sugiere en eliminar el conflicto, es decir empiezan y acaban las tensiones. En cambio, regular el conflicto supone que emergen y disminuyen, por lo que el objetivo está en comprender y ajustar el proceso para que se desarrolle el conflicto hacia fines productivos.

(pierdo/pierdes) y 4. Cooperación (gano/ganas). También, el autor toma en cuenta la singularidad de los elementos que caracterizan a los conflictos, por ejemplo las personas involucradas, el contexto, el tiempo, su desarrollo, etc. En palabras de Cascón (2005),

[...] no todas las personas responden igual ante una situación conflictiva, ni una misma persona responde siempre de la misma manera. Tanto el contexto, como factores ligados a la personalidad y al nivel de desarrollo moral, influyen de manera decisiva para responder de determinada manera ante un conflicto (Cascón, 2005: 55).

En este sentido, las formas y las actitudes con las que se afronta el conflicto implican, no sólo el aspecto racional (las causas y el contenido de la tensión), también el aspecto emocional y relacional (la empatía y la relevancia del vínculo con el otro).

A partir de las observaciones realizadas en el trabajo de campo se encontró que los conflictos se originaron por la tensión académico-administrativas y la dificultad de construir acuerdos y un orden compartido. Es decir, en el CTE no hay espacios de comunicación y surgen peleas entre los integrantes del consejo, por lo que cada quien hace lo que cree pertinente y a momentos se evaden las necesidades y los compromisos de la comunidad escolar.

De modo que, resulta difícil llegar a acuerdos y consensos, así como reconocer la diferencia y los disensos, por lo tanto el acuerdo se enmascara en distintas formas de actuar y en prácticas que afectan la convivencia escolar. En el siguiente subcapítulo se exponen algunas estrategias de afrontamientos de los conflictos que se registraron en el trabajo de campo.

4.3.1. La imposibilidad del acuerdo desde la discrecionalidad

Los conflictos sobre las inasistencias de los docentes dan cuenta de ciertas formas de hacer y procesos que seguir, los cuales se desarrollaron dentro de un marco de normatividad (hacer algo de una determinada manera).

En el caso de las inasistencias de los maestros en una reunión del CTE, el personal de ATP remarcó la importancia de sustentar y registrar lo que acontece en el centro escolar, por ejemplo las faltas de los estudiantes, las evaluaciones, etc. También, mencionó que dicha instrucción compete a todos los docentes, cada uno de ellos deben registrar en su bitácora para poder sustentar cualquier situación que requiera la Administración Federal. De igual forma, el personal de ATP indicó que los requerimientos que pide la Administración Federal a la escuela deben de resolverse de manera pronta y precisa, por lo que se deja ver el dominio de la normatividad en la cotidianeidad del centro escolar. Frente a este conflicto, el personal de ATP pidió a los maestros apoyo y compromiso para realizar su tarea y elaborar las evidencias sobre las posibles quejas que podrían manifestar los padres de familia. El personal de ATP lo verbalizó así,

ATP: Ha habido situaciones delicadas ahorita, que he atendido, y hay mucha inconformidad, y me dicen: 'tengo permiso económico, licencia, avisé', 'Maestra esto', 'es cosa de manera persona. Pero, también están lo de las guardias para cuidar la salida y entrada de los niños, y me comentan: 'ya es personal', 'tú ya la agarraste contra mí'. La verdad no va por ese lado, efectivamente, se han reportado muchas situaciones delicadas a la Administración, donde se están reportando situaciones delicadas, ya ahorita hay más. Aunado a todo esto de la semana hay más, y quieren solución inmediata y pronta, precisa, con soporte de bitácora de ustedes y donde digan ¿por qué estas situaciones están pasando? Entonces, si el maestro está calificando y el padre de familia sabe, luego no pasan lista y se fueron. Los papás refieren: '¿por qué con unos sí y con otros no?', '¿qué está pasando?' Por ejemplo, si se pierde un niño y demás, yo aquí si les pido de favor, que nos comprometamos, hay una normatividad que no nos deja en paz, quieren un documento donde digan por qué, o sea ya el padre de familia, ya se está poniendo, y esto ya no fue acá, ya se fue bien lejos (OCTE201502).

A partir del comentario del personal de ATP, se percibe que existe una dificultad de reconocer la norma, así como la figura de autoridad y seguir ciertos procedimientos. En este sentido, el construir acuerdos compartidos involucra

reconocer y asumir ciertas reglas del juego y responsabilidad de las funciones de cada uno. Es decir, existen espacios donde se debaten distintos puntos de lo que sucede en la escuela pero no resultan suficientes, ya que se percibe una dificultad de construir procesos de trabajo, porque pareciera que los docentes aún desconocen los procedimientos en un determinado momento o la construcción de procesos de acción específicos.

Continuando con el caso de las inasistencias de los docentes, en otro momento durante una reunión de CTE se desencadenó una discusión entre el personal de ATP, la directora y una maestra. La docente mencionó que tuvo que faltar por cuestiones familiares, sin embargo el personal de ATP le comentó que no avisó, en tiempo y forma, a la dirección, y además hay ocasiones en que los padres de familia son los que dan aviso de la inasistencia de los maestros, lo cual desde la perspectiva de la dirección está mal, porque es una falta de atención a un protocolo a seguir. Luego, la directora expresó que los docentes tienen el derecho de faltar al ser trabajadores, pero es necesario que avisen, ya que no seguir un protocolo trae consecuencias administrativas y laborales, no sólo en su función sino también para el resto de los maestros. De igual forma, la directora manifestó que la presencia de los padres de familia, en el tema de las faltas de los docentes, es amenazante y de cuidado pues pueden generar malos entendido entre las partes involucradas. Tal como se observa en el siguiente relato,

-Maestra: Yo le avisé un día que falté porque mi hija se enfermó, pero hay otros compañeros que faltan mucho.

-ATP: A ver, nosotros te apoyamos también, pero no avisaste a tiempo, ahorita se te va a reportar. Lo que pasa es que son los padres de familia los que nos informan cuando van a faltar y no ustedes, o sea es lo que les pido de favor, no le digan a su vocal, díganos a nosotros, que pasen los niños y que firmen y que se retiren, o sea es un protocolo bien grabe, los papás nos dicen: 'la maestra tuvo un problema familiar', pero ni saben que fue y nada más dicen sin ton ni son. No tienen la atención, así como nosotros de avisarnos si van o no van. Es esto que yo quiero que entiendan.

-Maestra: No se me hace justo, lo mío fue una emergencia.

-Directora: A ver los días económicos están en todo su derecho, y cuando se enfermó maestra, se ausentó y se le apoyó, pero avisen, porque desafortunadamente ahorita hay alguien que nos quiere dar con todo y lo puede hacer. Pues si voy yo, pero también ahí va ustedes, a mí no me van a justificar como maestra directora, no tengo problema en apoyarlos, pero con esas manifestaciones que están haciendo los padres debemos tener cuidado,

llámenme. El hecho es que los niños llegan a las escuelas y tenemos que garantizar que se queden o no se queden, pero precisamente si yo maestro o maestra por pensar que los padres me tiene confianza les aviso, resultó ser lo contrario, porque ellos se avisan entre sí y no les informan, y vienen los malos entendidos. Vienen los papás y nos dicen: ‘-a mí me llamaron, -¿quién la llamó’, -la maestra’, eso le pasó a la maestra X.

-Maestra: Sí, a mí me pasó, pero cuando yo faltó le digo a usted directora, los papás decían que yo le llamé a uno de ellos y ellos ni tienen mi teléfono (OCTE201502).

Como se puede observar en el fragmento anterior, se expone una dificultad de asumir el lugar y la función de cada agente educativo, directora y docentes, frente al conflicto de inasistencias de los maestros. Al no tener claro el lugar y las funciones de cada integrante de la comunidad educativa, se encontró la dificultad de llegar acuerdos en lo colectivo y cierta falta de compromiso. Esto propicia a decir, que al no existir un orden compartido pueden surgir prácticas discrecionales, las cuales se caracterizan por asumir ciertas reglas del juego y poca responsabilidad. Como resultado de todo esto, puede surgir una sensación de desconfianza o vacío en el vínculo entre las partes implicadas. En palabras de Santizo (2015), “la confianza es un elemento relevante en una ética que tiene como sustento la legitimidad, donde la confianza ocupa un lugar central para la pertinencia del servicio, la participación y la rendición de cuentas” (Santizo 2015: 146).

Siguiendo el caso anterior, sobre la inasistencia de la maestra, la directora agregó que era necesario tener un documento donde sustentar la ausencia a la jornada laboral, en este caso una hoja del ISSSTE donde se especificara la falta debido a cuidados maternos. Así, la directora no tendría que sancionar y no surgirían molestias o enojo. A pesar del discurso de la directora, la maestra expresó su inconformidad, y la directora argumentó que también estuvo en la situación de faltar a la escuela y su equipo de trabajo le brindó apoyo, pero éste no garantiza las consecuencias de su ausencia. Finalmente, la directora remarcó dar seguimiento y cumplimiento del protocolo cuando hay inasistencia de los docentes. La directora y la maestra lo afirmaron de la siguiente manera,

-Directora: Pues es eso lo que quiero saber para aplicar una norma bien, discúlpeme maestra, necesitaba la hoja del ISSSTE donde diga que fueron cuidados maternos el día que faltó por lo de su niña, así tan sencillo, y yo no tengo porque sancionar, no tiene por qué enojarse, nada más aclaramos.

-Maestra: Está bien.

-Directora: Es un cuidado materno y yo lo respeto.

-Maestra: Pues fue de urgencia y yo no podía ir por el documento.

-Directora: Pues sí, pero necesitaba el documento para respaldar el por qué usted no estuvo en la escuela.

-Maestra: Pues sí, pero no lo tenía.

-Directora: Pues maestra yo también le puedo decir que yo no he venido tampoco por un accidente, pero el maestro x [personal de ATP] no me va a respaldar si yo no vine dos días seguidos, pues aunque él me haya dicho por teléfono que me iba apoyar, yo sé que no, y no me voy a enojar o reclamarle, porque él me va a reportar. Pero como dice el maestro: 'también daré la atención y avisaré porque tengo el soporte y sostén de donde estuve', porque tengo la necesidad, pero usted maestra si no lo tiene, pues sólo nos enojamos y no se vale. No me voy a enojar pero hágalo y se lo dije ese día, si es su prioridad su familia avisé. Y esto va para todos los demás compañeros, si falta o les duele algo o se sienten mal. Pero yo también he venido con dolores de cabeza y no faltó, ustedes saben que casi no faltó, he venido enferma y aquí estoy. Más sin en cambio, vemos como el ISSSTE les da la incapacidad hasta por un dolor de garganta, a mí no. Pues está bien, cada doctor es diferente, algunos se ponen en sus zapatos o se tocan el corazón, otros no y te dicen: 'no tienen nada, váyase a trabajar'.

-Maestra: Un día a mí me pasó que me enfermé, vine pero tenía que hacer el trámite en la clínica, y no sabía si avisarle o no, pero le informé. Igual cuando hice un trámite me citaban a cierta hora y se empalmaba con el horario de las clases. La hora se me complicaba pero le avisé.

-Directora: Está bien, se iban con un documento que decía lo que harían, la hora y el lugar. Por favor, de verdad, hay que ajustar esa parte, por eso: 'si yo necesito ir, - adelante, vayan, pero avisen' (OCTE201502).

Tal como se planteó en el fragmento anterior, existe una tensión entre los criterios y las estrategias de afrontamiento del conflicto en el caso de cómo hacer coincidir la norma, los requisitos y la particularidad de la dimensión humana. Igualmente, cuando se hace público un protocolo se obliga a seguir un procedimiento a la vista de todos que se debe de ejecutar y cumplir, sin embargo cuando los acuerdos son privados caben las prácticas discrecionales que afectan la convivencia y las relaciones entre los integrantes de la comunidad educativa.

Otro caso se observó en las reuniones de CTE, donde se mostró la falta de responsabilidad y claridad en el rol de cada docente, ya que el personal de ATP señaló constantemente la importancia de responder a los requerimientos administrativos que solicita la dirección. El personal de ATP comentó que solicitó

documentos sin el afán de molestar a algún docente, pues cada uno tiene conocimiento de lo que le corresponde hacer. De igual forma, frente a los acuerdos que se realizan en el CTE, el personal de ATP sugiere que se respeten, sin embargo estos acuerdos tienen de fondo cierta forma de protección o defensa hacia los padres de familia. De modo que, se percibe en los docentes el temor de perder su trabajo. Así lo comentó el personal de ATP,

ATP: Yo también solicitaría a los maestros de carrera magisterial, les pedí una serie de requerimientos, no con el afán de molestar ni nada, sino que estemos informados, porque si no tienen planeación, lista de asistencia o no atienden una queja del padre de familia, ¿qué está pasando? De favor, yo les pido una reflexión de Consejo Técnico lo retomemos, yo no tengo que llevarlos de la manita maestros, ya saben. Si ya se hace un compromiso en el Consejo, pues hay que hacerlo todos como protección de no perder nuestro trabajo por un padre de familia, imagínense un maestro de 23, 24 años de servicio, o que haga algo. De verdad, tengan cuidado en algunos puntos que son básicos, se aplica la norma, hay que firmar los compromisos, no sólo cuando venga el supervisor. Deben de pasar a firmar su asistencia a la dirección, el cuaderno de asistencia debe de estar en la dirección, también es seguridad de ustedes, muchos dicen: 'dame permiso de irme a las 12:00 horas o a las 10:00 horas'. Yo tuve una mala experiencia, hubo un accidente, pero necesito que me avisen por escrito, se tuvo que resolver. Pasan cosas tan sencillas que luego se nos van de las manos (OCTE201502).

Como comentó el personal de ATP, se sugiere a los docentes de la escuela protegerse frente a las quejas de los padres de familia, es decir entregar a dirección los reportes, faltas, permisos, etc. para poder sustentar y argumentar alguna situación que reclamen los padres de familia. Del mismo modo, se muestra un temor latente por la presencia y participación de los padres de familia en la escuela al emitir una queja o cuestionar alguna práctica, por lo tanto la escuela hace frente al conflicto al respaldarse en la normatividad, firmar acuerdos y compromisos, porque desde la perspectiva de la dirección la norma se aplicará sin excepción.

A lo largo del desarrollo de los conflictos, llama la atención que en la tensión entre los padres de familia y la dirección queda varado el compromiso con los estudiantes. Por ejemplo, el personal de ATP expresó que los padres de familia al estar al pendiente de las ausencias de los maestros en la jornada laboral, la

dirección tuvo que solicitar un sinnúmero de documentos que sustentaran el desempeño del maestro desde el marco normativo. Es decir, con motivo de responder de manera pronta los cuestionamientos y los señalamientos de los padres de familia, la dirección solicitó a los maestros la entrega de registros. Además, el personal de ATP dejó ver, de manera tenue, que todo ello era para poder atender con prioridad a los estudiantes. Así lo comentó el personal de ATP al referirse,

ATP: Está bien, falté una vez, o por causas de fuerza mayor, luego falté otra vez, está bien, hay problemas, podemos llamar, informar. Ya no se están perdonando las faltas injustificadas, perdón pero los padres de familia están mirando y se están quejando. Entonces, va a proceder con quien tenga que proceder, espero que lo entiendan, cualquier circunstancia que quede por escrito, porque un papá puede solicitar el permiso del maestro o permiso económico. No lo tomen a mal. Que terrible es que un padre de familia ahora nos venga a decir que no se está trabajando, por favor. Esto es lo que les quería compartir, lo que se ha vivido en estos días, ya están los reportes de esta semana, vamos a pasar a que firmen, son reportes por semana y atender los 3 reportes que tengo que dar a Dirección 5 y a Buzón de quejas. Les pido que me den sus permisos de día económico y alguna otra cuestión repórtenla y poder atender a los niños que es lo prioritario. Quiero que nos comprometamos, hay una normatividad. O sea, hay que apoyarnos entre compañeros, pensar las condiciones para que el problema no se haga más grande. Pues son los puntos que he observado y que hay que atender prioritariamente, registrar todo bien detallado, entreguen sus reportes, listas y planeaciones, no lo tomen a mal si se les regresó, fue por una causa, fue por los 3 reportes de los padres de familia y sino se atienden nos va mal, no lo tomen personal, hay que trabajar con lo que nos toca a cada quien, por ejemplo: 'te toca hacer esto, planeaciones, llegar temprano, firmar tu salida, avisar asuntos internos, reportar que no voy a llegar pero a tiempo', ver la forma de que la norma no me alcance (OCTE201502).

Nuevamente, se nota que la presencia y participación de los padres de familia resultan amenazantes para la escuela, es decir a partir del cuestionamiento, queja o señalamiento de ellos, el centro educativo echa andar estrategias de registro y procedimientos para sustentar detalladamente toda acción realizada por los docentes. También, en busca de resolver prontamente los conflictos, la escuela tiende a protegerse, y pide compromiso y apoyo a los maestros para evitar que los problemas se hagan más grandes. Igualmente, los docentes confunden lo que les corresponde por cumplir con una exigencia de tipo

personal por parte de la dirección. Entonces, lo que se percibe en la dinámica cotidiana de la escuela es un ambiente donde las consecuencias de la aplicación de la norma no alcancen a los agentes educativos.

4.3.2. Registrar y sustentar para la defensa

Los conflictos entre los docentes sobre las inasistencias y los procesos de evaluación, así como el cuestionamiento por parte de los padres de familia acerca de las causas y el desarrollo de los accidentes escolares, obligan a los maestros y al personal de dirección a sustentar todas sus acciones. Sin embargo, cuando existen fallas o vacíos en el actuar de los agentes educativos se logra evidenciar algún trato discrecional, lo que genera batallas campales entre los integrantes de la comunidad educativa

Por ejemplo, ante los conflictos entre los padres de familia y los docentes o la dirección, la escuela toma la acción de registrar y sustentar las acciones que deciden hacer para poder resolver cualquier confrontación con los padres de familia. En particular, en una reunión de CTE, la directora señaló la importancia de la bitácora del maestro, instrumento donde se registra el comportamiento de los estudiantes, su rendimiento académico, así como la socialización con sus compañeros. La directora mencionó, que a través del registro en la bitácora del docente, la escuela puede enfrentar, argumentar y resolver las quejas o cuestionamientos de los padres de familia sobre el desarrollo de sus hijos. También, la directora expresó que en dirección se sigue el mismo procedimiento cuando un padre de familia solicita una explicación sobre el comportamiento o las calificaciones del estudiante. La directora refirió que en una hoja se registran y se firman los acuerdos entre las partes implicadas, de modo que la escuela logra sostener que atendió a los padres de familia. Así lo comentó la directora a los docentes en una reunión de CTE,

Directora: Es importante la bitácora porque en el momento que vengan los papás a dirección necesitamos la bitácora con el comportamiento del pequeño o la pequeña y darle explicación a los padres, porque luego se nos

pasa que el niño o niña luego no está trabajando y no le estamos informando a la mamá el por qué no está trabajando. También pasa que el niño o la niña provocan situaciones con otro compañerito y no lo registramos en la bitácora. Entonces, si yo, maestro, voy a decir que el niño tienen mala conducta y por eso le llamo la atención, voy a pedir la bitácora y decirle al padre de familia, que yo maestro le tengo que llamar la atención al niño porque el alumno hace esto, esto, esto, entonces esto nos va a salvar. Es que les digo, es bien difícil, platicaba con la ATP, cuando yo cito a los papás en una hoja de papel o de cuaderno anoto que quieren y firmamos los acuerdo, pueden ser uno o dos, pero con esto tengo un sustento como escuela al decir que atendí al papá, y qué fue lo que pasó, yo lo firmé, él lo firmó, pero tenemos que revisarlo entonces por favor, háganlo maestros. (...) Otra cosa con qué documentos lo voy a respaldar para decirle algo al padre de familia, si no tengo ese cuaderno, esa bitácora, cómo me voy a defender, así ya nos dieron en todo” (OCTE201502).

Tal como plantea la directora, pareciera que la bitácora del maestro es el instrumento que salva –o no- al docente y a la escuela, porque a partir del registro del maestro es como se construyen las evidencias para poder sustentar a los padres de familia cualquier queja o señalamiento sobre el desempeño de sus hijos. También, se evidencia que los acuerdos se enmascaran desde el mecanismo de la defensa, es decir se elaboran formas de intervención burocratizadas (registrar, firmar, sustentar) donde quizá se reduce la capacidad de reflexión sobre la situación. Por lo tanto, existe una dificultad en aceptar que hay criterios que cumplir.

Siguiendo la lógica que opera en los docentes al sustentar y dar cuenta sobre sus acciones, se registró en el trabajo de campo un comentario donde el personal de ATP enfatizó que era necesario que los docentes registraran y sustentaran sus prácticas debido a las quejas que emitieron los padres de familia, las cuales se habían desarrollado en instancias superiores de la SEP. Por lo cual, el centro escolar tuvo que responder prontamente. De igual forma, el personal de ATP dejó ver que los maestros toman a mal cuando la dirección les pide los documentos en tiempo y forma. El personal de ATP lo manifestó así,

ATP: Y bueno, también lo más grave es que esto se ha ido a la SEP, las quejas de los papás, ya levantaron los documentos y nosotros tenemos que dar soportes, ustedes, por eso debemos de registrar lo que pasa, sustentarlo. A veces, ustedes, maestros, piensan que les pedimos todas las evidencias de “forma personal”, pero no es así, hay que señalar las funciones, porque esto

ya es un buzonazo de Administración Federal y es necesario tener la bitácora de docentes, donde van las faltas, los días económicos, inasistencia de ustedes y pues la falta de todo esto nos mete en un problema” (OCTE201501).

Como señaló el personal de ATP, pareciera que frente a los cuestionamientos o quejas de los padres de familia hacia la escuela, el centro escolar lo considera como un golpe a su estructura y a la identidad de la propia escuela y los maestros. De ahí que, existe la preocupación de registrar en la bitácora del maestro todo lo que acontece y ver este instrumento de registro como mecanismo de salva o de defensa frente a los cuestionamientos.

Al considerar la relevancia de afrontar los conflictos a través de la estrategia de sustentar, otro instrumento de defensa que utilizaron los docentes frente a las interrogantes de los padres de familia fueron las rúbricas. Para ilustrar la situación, la directora comentó en una reunión de CTE que, cuando los maestros evaluaran a los estudiantes fueran minuciosos a través del uso de rúbricas, y compartieran la forma de evaluación con los padres de familia y los niños. La directora enfatizó, que si un padre de familia cuestionaba la forma de evaluación, el docente podría mostrar la rúbrica y sustentar la calificación del estudiante. De igual forma, una maestra remarcó el uso de la rúbrica como forma para evitar problemas en su quehacer docente. Así lo comentó la directora y la maestra,

-Directora: Precisamente si recuerdan para evaluar les pedía que fueran minuciosos en esa parte, con una simple rúbrica que le pongan, que le den a los papás, de qué es lo que voy a evaluar, con eso, venga, se queje o no se queje ya está ahí el criterio que se iba a evaluar, ¿no? y que todos los sepan, hasta los niño.

Una maestra levantó la mano para participar y comentó lo siguiente,

-Maestra: Yo así le hago a mis papitos en las juntas, yo les pongo qué es lo que voy a evaluar en el periodo, tareas, exposiciones, bueno para evitar cualquier cuestión.

-Directora: Ustedes, en cuanto a la evaluación final del bimestre tengan un sustento mayor para decirle al papá: 'si cumplió con esto señor, no cumplió con esto', porque eso son principalmente las quejas (OCTE201501).

A partir de los comentarios de la directora y la maestra, se percibe la preocupación constante de registrar las acciones sobre su quehacer docente para

poder hacer frente a las interrogantes o evitar problemas con los padres de familia. Llama la atención que, en el proceso de evaluación y elaboración de las rúbricas, el estudiante queda al margen o se le comunica parcialmente sobre éstas, cuando él es el protagonista de su desarrollo académico, y sólo se remarca la disputa entre los maestros y los padres de familia acerca de los proceso de evaluación de los niños, donde las rúbricas resultan ser un instrumento de defensa.

Por otro lado, la escuela reconoce una preocupación mayor al registrar las inasistencias de los estudiantes. En una reunión de CTE, la directora expresó que necesitaba las listas de asistencia de los estudiantes y los documentos que determinen quién puede recoger a los niños, si era el caso en que los padres de familia se encontraban en alguna situación de divorcio. De igual forma, la directora recordó que debido a la falta de conocimiento de las situaciones familiares de los niños y los documentos que acrediten la información, las autoridades de la escuela han tenido que presentarse ante el Juzgado para resolver la circunstancia. También, la directora remarcó que la lista de asistencia de los estudiantes sirve como sustento frente a los padres de familia para decir si el menor se presentó o no al plantel escolar. Así lo refirió la directora,

-Directora: Entonces, esos papás que nos ven, los necesitamos para tratar con la persona adecuada, si requerimos de un documento donde nos diga, porque de lo contrario no podemos prohibirle la entrada al papá ni a la mamá, y tendremos que darle la atención como se deba, pero pues finalmente después como pasó hace mucho tiempo, por esos documentos que no tenemos y los niños se van, y cualquier persona se lo lleva, pues hasta nos mandan a traer del Juzgado cuando nosotros ni siquiera sabemos qué es lo que está pasando. Entonces, pero si es motivo de que nosotros como escuela hagamos acto de presencia, ¿y por qué?, porque también en esa lista de asistencia, cuando yo sustento una constancia, por estos casos de estos niños, pues yo, como a lo mejor que tengo que firmar, y ustedes también como maestros, sustentemos que el niño no ha asistido al plantel, y eso es un punto en contra para los papás, porque no están cumpliendo con lo que ellos van y dicen: 'es que yo si me hago cargo', 'yo si me quiero quedar con los niño y el papá no le hace caso, no se hace responsable', cuando resulta que luego es la mamá la que no trae al niño y se queda en casa o los esconde, entonces eso nos genera también un desgaste para ustedes como maestros (OCTE201501).

En el caso anterior, pareciera que la escuela desconoce la situación familiar de los estudiantes, por lo que es necesario sustentar con registros y evidencias la información de los niños y sus familias. De igual forma, pareciera que la escuela al contar con los documentos y el conocimiento de las situaciones familiares de los estudiantes, logra enfrentar a los padres de familia si existe alguna incongruencia en su hacer y decir respecto a sus hijos, pero dicha disputa entre los maestros y los padres de familia genera un constante desgaste.

Al mismo tiempo, a raíz de la remembranza del hecho donde las autoridades de la escuela tuvieron que asistir al Juzgado o el acontecimiento de linchamiento sucedido en el 2004, la escuela confirma la necesidad de salvaguardar la integridad de los menores y del mismo plantel. Por consiguiente, aparece en la cotidianeidad escolar la lógica de registrar absolutamente todo a través de observaciones y registros, construcción de evidencias y expedientes, elaboración de rúbricas, etc., para evitar confrontaciones o salir bien librado de algún conflicto.

4.3.3. Mantener a raya a los padres de familia

En las observaciones realizadas se logró dar cuenta que en los conflictos suscitados entre los padres de familia y los docentes, la intervención de la figura de la directora era relevante para contener y trata de resolver las tensiones entre las partes implicadas. Por ejemplo, esta situación sucedió en una reunión de CTE, cuando la directora comentó que algunas quejas de los padres de familia se arreglaron en la dirección. Ella pidió a los padres de familia los cuadernos de sus hijos para convencer, negociar, acordar o resolver el problema. De tal forma, que ya no fue necesario que los padres de familia buscaran al maestro para aclarar la situación. Así lo refirió la directora,

Directora: Entonces, afortunadamente les digo en ese tipo de cosas se les ha convencido a los papás y ya no van ni con ustedes (maestros), las cosas

finalmente están, se están resolviendo desde la dirección, platicando con ellos (padres de familia) a lo mejor un poquito de sus calificaciones que van teniendo los niños y revisiones en su cuaderno. Yo le he pedido a los papás que cuando vienen a quejarse, antes de cualquier cosa me muestran los cuadernos del niño, entonces así rápidamente les digo que 'mire, yo creo que la calificación que se le está asignando al niño es por esto y esto'. Pero si les digo que de repente, 'es que yo puse esto y el maestro no revisó la falta de ortografía y no esto y no lo otro' 'ah bueno, pues, eh', y se le da otro argumento y ya no van para el salón y ya no van, y creo que ya no van ni a comentarles a ustedes (OCTE201501).

La importancia del fragmento anterior radica en mostrar la estrategia de defensa por parte de la escuela, a partir de los cuestionamientos de los padres de familia. Específicamente, la defensa se da entre la figura de la directora y los padres de familia, bajo la lógica de que estos últimos no cuestionen más, no entren más a la escuela. Tan es así que, la directora hace que no sea necesario recurrir a los docentes para resolver el conflicto en dirección. En otras palabras, la directora a través de los cuadernos o registros aclara las formas de evaluación de los estudiantes y convence a los padres de familia, evitando así más confrontaciones.

En palabras de Galtung citado por Lederach (2000: 103) señala,

Las consecuencias de esta perspectiva son muchas, pero pueden resumirse en una norma singular acerca de la actitud y comportamiento en el conflicto: que no se polarice. En otras palabras, que mantenga el contacto con el adversario en vez de evitarlo; que intente entablar un diálogo con él. Que intente influenciar el pensamiento hacia lo objetivo, en vez de permitirse el lujo del tradicional conflicto destructivo. Que intente que coexistan en la mente imágenes conflictivas de la realidad, una del antagonista, y la otra de uno mismo, al menos hasta que el desarrollo ulterior conduzca a revisiones de las imágenes. Suprimir una de las imágenes es como suprimir una cara de la moneda porque parece diferente (Lederach, 2000: 103).

Es decir, en el desarrollo del conflicto es necesario el contacto con el adversario y tener un reparto justo de la palabra o el desarrollo de diversos canales de comunicación que permitan no sólo transmitir las ideas, sino las emociones y sentimientos presentes en todo conflicto. Del mismo modo, se basa en involucrarse con el otro de forma igualitaria, participativa y sin suprimir la diferencia.

Por otro lado, se observa un cuestionamiento por parte de los padres de familia sobre la forma de ser maestro, por lo que los docentes y la escuela resisten a ello. A partir de esta forma de afrontar el conflicto, pareciera que se expresa una dificultad de reconocer al otro, pues existe una lucha por parte del centro escolar en preservar la discrecionalidad, burocratización y el uso de los protocolos, frente a la mirada y los interrogantes por parte de los padres de familia hacia la figura del docente. En otras palabras, en la escuela existe una resistencia a preservar la discrecionalidad, hay desinterés, existe un acto de destitución de la autoridad y una dificultad de reposicionamiento, cambio y encuentros de diálogo. En palabras de Rodríguez y Elizondo (2010),

Como espacio de apertura, el lenguaje se convierte en lugar de encuentro con el otro y la otra, a fin de instaurar el diálogo en la participación. Es así que el lenguaje de la participación se invoca como mecanismo: para dirimir problemas, encontrar soluciones comunes; y hacer confluir voluntades dispersas en una sola acción compartida al tomar parte, compartir y ser parte con los otros (Rodríguez y Elizondo, 2010:46).

4.3.4. Cerrar frente

En las observaciones realizadas se registró otra forma recurrente para afrontar los conflictos entre los padres de familia y los docentes la cual se nombró como “cerrar frente”, es decir hacer bloques, por un lado el de los padres de familia y por el otro el de la escuela. En una reunión de CTE, la directora refirió esta forma de afrontar las tensiones cuando los padres de familia cuestionaban a los maestros si realizaban planeaciones y pasaban lista de asistencia. La directora pidió a los docentes que se cuidaran entre sí frente a las interrogantes o quejas de los padres de familia. La directora lo verbalizó así,

Directora: También, se dijo que había papás que se quejaron porque una maestra les pedía material especial y eso condicionaba para que el niño tomara la clase, la dirección desconocía de eso. Los papás se han acercado a

decirme que los docentes no planean, que no pasan lista, entonces hay que cuidarnos compañeros entre nosotros (OCTE201502).

Tal como se puede observar en el fragmento anterior, pareciera que la escuela no toma como interlocutor a los padres de familia, de manera que la presencia de los últimos resulta amenazante para la escuela, al señalar alguna falta o incongruencia en el quehacer docente. Pero más allá de eso, quizá existe una dificultad de reconocer al otro o reconocerlo diferente, ya que implica mostrar nuestra vulnerabilidad, demandas, contención y que nos confronta a perspectivas no pensadas. En palabras de Rodríguez y Elizondo (2010),

¿Qué queremos decir con esto? Uno se construye siempre con el otro, de manera intersubjetiva. En la imagen que construimos de nosotros y nosotras mismas, se encuentra siempre el otro, él está en los pliegues que se producen entre lo que he sido, soy y aún no soy todavía. Es la otredad que nos demanda, que nos contiene, que nos da terror, que nos abre perspectivas otras no pensadas, que nos pone límites y que nos obliga moralmente. En este sentido, asumimos que la tarea de producción de sí mismos, como sujeto ciudadano, implica necesariamente de apertura a la diferencia, que lejos de la simple tolerancia, es apertura hacia lo inédito y distinto que la otredad siempre nos representa, y que se niega a ser digerida y/o integrada desde los marcos estrechos de nuestra mismidad. En este contexto, la apertura a la diferencia resulta ser operación compleja, sobre todo cuando abrimos al otro supone reconocer nuestra vulnerabilidad, asumir lo inacabado de nuestra realidad, y aceptar la relatividad y el cambio como signos de nuestra época (Rodríguez y Elizondo, 2010:44).

Otro ejemplo donde la escuela cierra frente a la proximidad de los padres de familia, lo comentó el personal de ATP en una reunión de CTE, cuando pidió a los maestros un cambio de actitud y sin enfados, para aplicar la norma y mantener un control, pues existían faltas administrativas y laborales. También, el personal de ATP agregó, que esta medida sería de manera precautoria con el fin de estar listos para responder a nuevas quejas de los padres de familia, e invitó al grupo de docentes a reflexionar sobre el compromiso y la responsabilidad de cada uno. El personal de ATP lo refirió así,

ATP: Yo creo que si debemos de tener otra actitud y no molestarnos, para la norma no hay amistad, se está faltando. También, están reportando muchos días económicos, faltas injustificadas. Se está reportando todo por semana

porque debe de haber un control, luego me dicen: 'falta por permiso', 'día económico'. Ni modo, ahorita se ha tenido esta situación, nos estamos adelantando a lo que viene, estamos registrando y dando un paso más adelante. Si el padre de familia quiere algo, aquí está. Si vamos a respaldar ésta parte, compañeros tenemos que sentarnos a analizar nuestro compromiso, responsabilidad, en lo que estamos haciendo, ¿qué estamos haciendo?, ¿qué debemos de atender como prioritario y dar atención? (OCTE201502).

A partir del comentario del personal de ATP, se devela la falta de claridad en las funciones y las responsabilidades que le corresponde a cada agente educativo, por lo que las prácticas discrecionales aparecen en las relaciones de la comunidad educativa y se pueden generar malos entendidos, tensiones o conflictos. Frente a dichas fallas o vacíos en la administración y la gestión de la escuela, los padres de familia se percatan de ello y señalan las inconsistencias, por lo que el centro escolar responde de manera defensiva y tiene poco tiempo para reflexionar sobre eso. Como plantea Santizo (2015),

Las percepciones de los padres de familia sobre el servicio educativo, sobre la pertinencia de los padres de familia y sobre la conducta de docentes y directivos son indicadores del estado de la confianza y de la disposición para involucrarse en el proceso educativo (Santizo, 2015:129).

Es decir, la presencia y participación de los padres de familia en la escuela, va más allá de mirar si se cumple o no las funciones de la misma y sus agentes educativos, sino revela el estado de confianza y los procesos participativos que pueden existir en la relación entre los padres de familia y el centro escolar respecto al proceso educativo.

Un ejemplo más de esta estrategia de afrontamiento de conflicto, se vivió en una reunión de CTE cuando la directora reflexionó que existían muchos problemas con la autoridad, por ejemplo con la figura de la directora, los padres de familia, los maestros y en el CTE. Respecto al consejo, la directora enfatizó que la información que se discute en dicho espacio se cuele con los padres de familia, e invitó al grupo de docentes a reflexionar sobre su trabajo y compromiso, así como brindar atención a los padres de familia para no generar quejas o conflictos. La directora lo afirmó de la siguiente manera,

Directora: En el recreo estaba pensando que están pasando conflictos con la autoridad, con la directora, los papás, los maestros, pero también la información que se da en el Consejo (CTE) debe de quedarse ahí, hay información para las escuelas que saben los papás, que se están compartiendo. Hay cosas que salen de aquí, las cosas que se hablan aquí, ya no se puede hablar aquí, los papás hablan de Reforma. Entonces, la verdad yo no quiero encontrar a un culpable aquí, yo, estamos comprometidos con nuestro trabajo, ya hemos defendido, sacrificado nuestro trabajo con los demás. Reflexionemos, asumamos nuestro compromiso, cambiemos de actitud, o sea 'me toca guardia, -me comprometo'. No hay que darles armas a los padres de familia, si el padre de familia me está solicitando hablar contigo pues hay que hacerlo, anótalo, lleva tu bitácora, toma tus acuerdos, todo lo que tú necesites para que no se vaya más adelante (OCTE201502).

La importancia del fragmento anterior radica, en que resulta entrañable la preocupación de la directora, cuando ella cae en la cuenta que existen conflictos con la autoridad en la escuela. Por lo que, la directora apela al compromiso compartido como docentes y trabajadores, e invita a asumir la responsabilidad de cada docente y sus funciones, así como no dar motivos y armas a los padres de familia para emitir alguna queja más.

De igual forma, se percibe desconfianza en el espacio del consejo, porque pareciera que no se puede hablar abiertamente y esa información llega a oídos de los padres de familia, por lo que existe una fuga de información sobre los asuntos acordados en el CTE. Es decir, los procesos de comunicación entre los agentes escolares quizá están trabados o no fluyen de manera óptima para resolver situaciones que los aquejan como comunidad. Como plantean Rodríguez y Elizondo (2010),

El diálogo –como práctica instituyente- inaugura el poder decir, combatiendo la evasión y la simulación que se producen dentro del contexto de una cultura signada por el silencio, propiciando que los sujetos se den cuenta de que resulta necesario hablar sobre los conflictos, como mecanismo fundamental para su resolución, en vez de intentar ocultarlos, esquivarlos o simplemente darles la vuelta promoviendo paradójicamente la reproducción de todo aquello que se quiere negar (Rodríguez y Elizondo, 2010:46).

Es posible, que al callar, esquivar u ocultar los conflictos que sufren los integrantes de la comunidad escolar, se marquen las fronteras entre los bloques

de la escuela y los padres de familia. De tal forma, se generan vínculos complejos, anudados, con pocos espacios de encuentros entre sí para exponer honestamente un sentir y pensar. En palabras de Santizo (2015), “las percepciones de los padres de familia no son un diagnóstico pleno de la situación escolar. Muchas de esas percepciones reflejan opiniones que mezclan síntomas y causas” (Santizo, 2015:142).

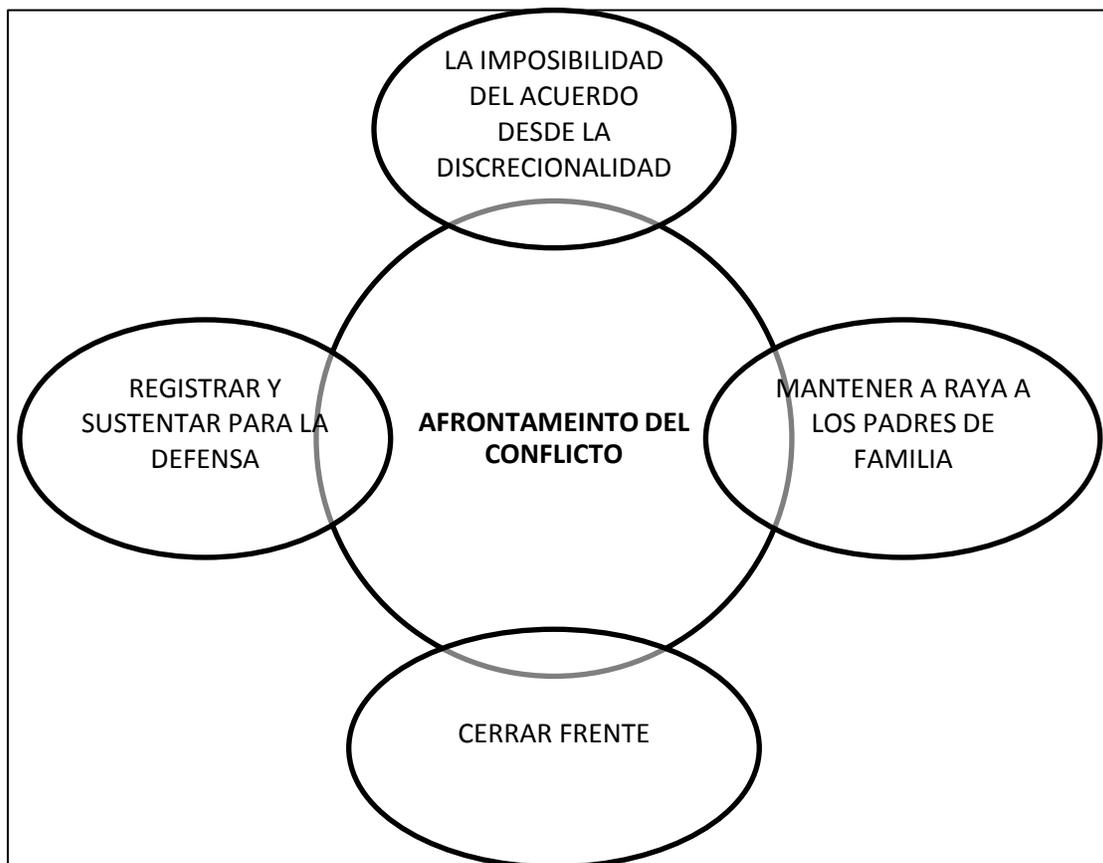


Figura 6. Formas de afrontamiento del conflicto
Nota: Elaboración propia.

CAPÍTULO V: LA DIFICULTAD DE RECONOCER AL OTRO

A partir de la descripción de las escenas cotidianas de los docentes en el CTE y sus apreciaciones sobre el espacio del consejo, se logró identificar algunos climas particulares que configuran los agentes escolares día a día.

Así mismo, se mostró que la convivencia escolar tiene distintas texturas y matices porque implica la interacción de diversas perspectivas o posiciones de una forma de pensar o hacer. Dicho lo anterior, es inevitable que los problemas y conflictos se presenten entre los integrantes de la escuela.

De igual forma, el análisis de algunas situaciones conflictivas y sus estrategias de afrontamiento, permitieron comprender las formas de convivencia y los procesos de participación que se producen en el plantel escolar. Cabe subrayar que, las estrategias de afrontamiento de los conflictos exponen la forma en que se comprende, se reconoce o se mira al otro.

Entonces, en el presente capítulo se dará cuenta de la relación entre la escuela y las familias de los estudiantes o la escuela y la comunidad, al mostrar cómo es que se miran entre sí ambas partes y sus formas de participación. A continuación se describen los distintos lugares, caras y posiciones que caracterizan el reconocimiento del otro en el vínculo entre la escuela y las familias.

5.1. Reconocimiento de lugares y espacios

La relación entre la escuela y los padres de familia está inscrita dentro de una comunidad, la cual está ubicada en un tiempo y espacio específico junto con personas que comparten significados, costumbres, historia, tradiciones, etc., y que los hacen ser singulares. En otras palabras, la relación entre la escuela y los padres de familia se desarrollan en espacios físicos y comunes. A continuación se muestran escenas cotidianas que exponen la interacción entre ambas partes y en distintos lugares.

Por ejemplo, en una reunión del CTE surgió una confrontación de perspectivas al exterior de la escuela, es decir en las calles (espacio público) alrededor del plantel escolar. El desencuentro se suscitó entre los docentes y los vecinos, estos últimos resultan ser padres de familia. Tal como se plantea en el siguiente fragmento,

Finalmente, entre prisa llega la hora de finalizar la jornada laboral, 12:30 horas, la directora dice: 'se me estaba olvidando, profesores tengan cuidado con los vecinos, no quieren que dejen carros en las calles contiguas a la escuela, porque dicen que obstruyen el tránsito peatonal, ya poncharon las llantas de un auto, lo rayaron'. Finaliza la reunión, salen los maestros hacia la dirección para firmar su salida. Ellos se despiden entre sí (OCTE201411).

En el párrafo anterior se puede observar que, la misma comunidad limita los espacios comunes. Pareciera que cada uno debe de cuidar sus lugares. Es decir, mientras los docentes y personal de dirección no permiten que los padres de familia entren a la escuela, los vecinos, que algunos son padres de familia, marcan una territorialidad y se confrontan ambas partes. Por lo tanto, no hay un espacio en común y sólo se marcan fronteras. En este caso se muestran expresiones agresivas al rayar o ponchar las llantas de un auto.

En otro momento, la directora comentó sobre el ingreso de los padres de familia a la institución escolar, el cual es sin ninguna restricción. Tal fue el caso que, frente al poco control de grupo de la maestra nueva, una madre de familia se hizo presente en el salón de clases para "apoyarla" en dicha problemática. La directora y docentes desaprobaron las acciones tomadas por parte de la madre de familia y la maestra nueva. También, la directora agregó que el grupo era conflictivo porque no había tenido maestro desde varios meses. La directora lo verbalizó así,

Continúa la directora diciendo: También ha pasado la cuestión de los papás, cada vez más entran a la escuela como si nada. Con la maestra nueva, los padres de familia entran al salón como 'Juan por su casa' según para ayudarla a la maestra a controlar al grupo, eso no puede ser, entran las mamás y luego la maestra, y frente al grupo, se colocan las mamás atrás de la maestra. El grupo es muy difícil, es muy conflictivo, [los estudiantes] no

hacen caso al maestro, eso lo sabemos, pues no ha tenido maestro desde varios meses. Entre murmullos se escucha maestros que comentan: 'eso está mal', 'pobre maestra' (OCTE201502).

La importancia del fragmento anterior radica en que se muestra la dificultad de recomponer las posiciones (madres de familia y docentes) y los espacios de los mismos (salón de clases). De igual forma, quizás los límites de la función de cada uno no están marcados claramente, por lo tanto hay poco respeto entre sí. En otras palabras, se expresa físicamente la invasión del lugar de cada uno de los agentes educativos y se generan molestias o conflictos en la convivencia de la comunidad educativa.

De igual forma, la capacidad de agencia por parte de la maestra pareciera ser débil en relación con las madres de familia y el grupo, este último es estigmatizado al nombrarlo como conflictivo. Es decir, la capacidad de agencia implica tener habilidades de comunicación con los otros, coordinar acciones de manera colectiva y considerar los efectos simultáneos del propio hacer y de los demás. En palabras de Yurén (2013),

Ser agente significa ser capaz de ejercer cierto grado de control sobre las relaciones sociales donde nos hallamos inmersos, gracias al conocimiento que se tiene de los esquemas de la vida social y gracias al acceso a ciertos recursos. Todos los seres humanos pueden ejercitar la agencia en distintas medidas, pero lo que realmente es relevante para el cambio social es que la persona tenga habilidad para comunicarse con otros y coordinar con esos otros sus acciones para determinar proyectos colectivos y controlar los efectos simultáneos de las propias actividades y las de los otros. La agencia depende, entonces, también de la posición que se ocupa en las organizaciones colectivas (Yurén, 2013: 172).

Por otra parte, en una reunión de CTE la directora comentó que debido a la escasez de agua que existía en la escuela, se expresaron distintas perspectivas para resolver la problemática. Los docentes comentaron que era mejor suspender las clases. Sin embargo, la escuela cumplió la jornada escolar con los estudiantes, y a través de la gestión con la delegación obtuvieron pipas de agua para el plantel escolar. La directora agregó que los padres de familias y las autoridades desconocían esta gestión, pero la institución escolar tenía el registro de las

acciones. Por lo tanto, la directora pidió a los docentes tener comunicación y estar atentos a malos entendidos con los padres de familia. La directora lo afirmó de la siguiente manera,

Directora: También hay un asunto respecto al agua, los maestros sugieren suspender las clases, no atender a los niños, quieren que se vayan y no solucionar o tomar estrategias. Ustedes están conscientes que se atendió la escuela varios días, estuvimos trabajando dos semanas sin una gota de agua, por fortuna con la pipa, luego la delegación llegó con la pipa y los papás fueron a la delegación. Entonces, hay que dar respuesta, se atiende y se lleva un registro bien fundamentado. La autoridad piensa que no tenemos soporte, los padres también y se dieron la sorpresa que todo se ha hecho e informado. Entonces, necesitamos estar en mayor contacto, comunicación, porque hay una madre de familia que mal informa, y hay padres que no les parece eso, es delicado, hemos metido documentos con sustento de acuerdo a la gestión (OCTE201502).

A partir del comentario de la directora pareciera que es limitado el diálogo entre la escuela y los padres de familia para solucionar una circunstancia común, como es la escasez de agua. También, es posible ver que entre los agentes educativos no reconocen las acciones que realiza cada uno en situaciones problemáticas.

Es importante mencionar que, la gestión escolar no sólo implica un asunto administrativo, de procedimientos y el funcionamiento de la escuela, sino es relevante la coordinación de esfuerzos de cada integrante de la comunidad educativa, así como del desarrollo de habilidades como la escucha, el diálogo, el reconocimiento del otro, etc. Como plantea Santizo (2015),

[...] la gestión escolar no se destaca siempre que su éxito depende de cómo se maneja la información que fluye diariamente en una escuela. Es común considerar a la gestión como un asunto administrativo que se ocupa de procedimientos y de mantener en funcionamiento a las escuelas y no se destaca, en la misma medida, que involucra la coordinación de esfuerzos realizados, en diferente grado, por el director y los docentes. La coordinación es una función que tiene como base el escuchar, intercambiar ideas, asesorar, orientar, dialogar; es decir, requiere de un conjunto de interrelaciones personales en las cuales fluye información: es un proceso cuya suma llamamos liderazgo (Santizo, 2015: 145).

En definitiva, en los lugares comunes y propios de los agentes educativos surgen relaciones de fuerzas múltiples, que no sólo tienen consecuencias en el dispositivo o institución donde se desarrollen, sino que traspasan dichos espacios, recorren y enlazan el cuerpo social. Como diría Foucault (2009),

[...] las relaciones de fuerza múltiples que se forman y actúan en los aparatos de producción, las familias, los grupos restringidos y las instituciones, sirven de soporte a amplios efectos de escisión que recorren el conjunto del cuerpo social. Estos forman entonces una línea de fuerza general que atraviesa los enfrentamientos locales y los vincula (Foucault, 2009: 114).

5.2. La participación de los padres de familia en la escuela

Los padres de familia al ser integrantes de la comunidad escolar, participan en la gestión de la convivencia en la escuela. Sin embargo, la presencia de los padres de familia en el centro educativo -a momentos- parece ser amenazante porque cuestionan a los docentes y a la directora sobre su quehacer.

En otras palabras, los padres de familia al ingresar a la escuela muestran distintas formas de participación, por ejemplo algunos padres de familia se hacen presentes de manera asistencial al realizar jornadas de limpieza o brindar los alimentos a los maestros durante las reuniones del CTE, otras veces los padres de familia debaten con los maestros sobre las formas de evaluación, y en otro momento reciben atención por parte del personal de UDEEI. Dichos rostros de la participación de los padres de familia develan momentos para repensar lo que acontece en la cotidianeidad escolar.

La presencia asistencial o de apoyo por parte de los padres de familia se registró durante las reuniones de CTE, pues mientras los docentes y personal de dirección se encontraban en el consejo, los padres de familia realizaban jornadas de limpieza en los salones de clases y en el patio. Tal como se puede observar en el registro del diario de campo,

8:00 horas. Se firma lista de asistencia en la dirección, cada maestro con forme a su llegada firma en un libreta. 8:15 horas. Llegan algunas mamás de

algunos grupos con escobas y cubetas, pregunté a los docentes el por qué y me comentaban 'a los papás se les pidió el apoyo el día de hoy para que hagan limpieza en salones' (OCTE201411).

En otro momento, los padres de familia se hicieron presentes durante la jornada del consejo para ofrecer el desayuno a los maestros. Como describe a continuación,

En una reunión de CTE, una madre de familia lleva al salón tamales y café, cuando ella termina los maestros agradecen y continua la jornada (OCTE201501).

Tal como se planteó en los fragmentos anteriores, pareciera que la escuela restringe los padres de familia en ciertas actividades. En términos de la capacidad de agencia podría decirse, que si bien las acciones de los padres de familia influyen en la vida cotidiana de la escuela, éstas al mismo tiempo son limitadas en el centro escolar, sin embargo su capacidad de agencia produce resultados. En palabras de Giddens (2003) citado por Yurén (2013:156) señala que,

[...] El agente es alguien que puede actuar y actúa para producir un resultado
[...] Ser agente es ser capaz de desplegar repetidamente, en el fluir de la vida diaria, un espectro de poderes causales, incluido el de influir sobre el poder desplegado por otros. Se deja de ser agente si se pierde esa aptitud o poder. La acción es poder en el sentido de ser 'aptitud transformadora' (Yurén, 2013: 170).

Otra cara de la participación de los padres de familia sucedió en una reunión de CTE, cuando el personal de ATP comentó que percibía la presencia de los padres de forma acechante o con el objetivo de "cachar" las faltas de los docentes o de la escuela, y evidenciarlas. Así lo refirió el personal de ATP,

ATP: También respecto a los papás, sólo si ustedes los citan o dirección pueden estar, ya nada más luego anda viendo donde cacharnos, en la norma no hay amistades (OCTE201502).

A partir del comentario del personal de ATP se puede decir, que la participación de los padres de familia pareciera estar limitada aun cuando está establecido que deben participar en la organización y toma de decisiones del

centro escolar. En otras palabras, cuando los padres de familia logran entrar a la escuela, ésta última restringe su paso y no permite que entren más allá. De igual forma, se observa por parte del plantel escolar cierta desconfianza y se elabora una estrategia de defensa frente al encuentro con los padres de familia. En palabras de Santizo (2015),

La incorporación de las percepciones de los padres de familia a la gestión escolar no es un ejercicio meramente administrativo; se trata de una función política y propia del liderazgo por parte de los directivos y los docentes. Esto es así porque en la gestión escolar, el director, e incluso los docentes, se ocupan de coordinar esfuerzos administrativos, de organización y pedagógicos para cumplir los propósitos de la organización escolar (Santizo, 2015: 141).

Un ejemplo más sobre la participación de los padres de familia se registró en una sesión del CTE, cuando el personal de ATP comentó a los docentes que escucharan y atendieran a los padres de familia con el objetivo de evitar confrontaciones. El comentario que emitió el personal de ATP fue porque una madre de familia expresó que la maestra de su hijo no quiso atenderla, por lo que la madre de familia insinuó que si no la escuchaba se iría a otra instancia superior. El personal de ATP lo verbalizó así,

ATP: Ahora hay que tener mucho cuidado, el padre de familia que nos está pidiendo hablar, contigo compañero maestro, no nos están quitando nada. Debemos de escucharlo, no perdemos nada, vamos atenderlo, a lo mejor si es verdaderamente importante, algo nos debe de decir. Pasó que llegó una mamá a la dirección, diciendo que ha solicitado que por favor la escuche y que la maestra no le da cita. La mamá me dijo: 'y si no me escuchan acá en la dirección, maestra con la pena me tendré que ir a donde sea'. Entonces, viene la mamá ya en una actitud pesada donde se le negó el citatorio. No perdemos nada con saber qué es lo que quiere, qué está pasando (OCTE201502).

Tal como se vislumbra en el fragmento anterior, durante el procedimiento para lograr una cita entre los padres de familia y los docentes, se exponen algunas fallas en el proceso de comunicación como es el reconocimiento de un interlocutor y la demanda de escucha. Es decir, los padres de familia piden ser escuchados, pero a veces los docentes no acceden a dicho encuentro. Por lo que surge una

molestia en los padres de familia y resulta ser amenazante para la escuela. Al enfatizar sobre la demanda de escucha por parte de los padres de familia, Cascón (2005) afirma,

Saber escuchar es una habilidad indispensable para la resolución de conflictos, y la más importante en muchos casos, ya que nos permite entender la perspectiva de cada una de las partes involucradas. La escucha activa es fundamental para facilitar la comunicación y la comprensión del problema, de lo contrario, muy poco o nada se puede hacer para resolverlo [...]. La escucha activa significa saber escuchar a la otra parte y darle muestras de que la estas escuchando (comunicación verbal y no verbal). Esto genera confianza y permite que afloren los sentimientos, además de poder escucharse a sí mismo o a sí misma y reconsiderar la situación (Cascón, 2005: 64).

En particular, cuando existen conflictos entre los padres de familia y la escuela se muestran dos posturas distintas, por un lado los docentes y la directora y por otro los padres de familia. Dichas perspectivas son marcadas y tajantes, dejando poco espacio para un diálogo. Ejemplo de esta situación sucedió en una reunión de CTE, cuando una maestra se refirió a una madre de familia como conflictiva, y expresó molestia sobre la organización de los desayunos de los estudiantes y las guardias de entrada a la escuela. A partir del comentario de la maestra, la directora pidió el apoyo de los demás docentes para “sacar a esta mamá”. A decir de la maestra y la directora,

En una reunión de CTE, en el momento que se discute sobre asuntos generales, una maestra dijo: ‘Hay una mamá que es muy conflictiva, ‘destruye’, organiza la entrega de desayunos [no entrega los desayunos completos a los estudiantes] y las guardias de la entrada de la escuela’. La directora comenta: ‘les pido el apoyo para sacar a esta mamá, coméntenles a sus papás, también hay muchos que ya no quieren que esté’ (OCTE201411).

Desde la perspectiva de la escuela, cuando existe una madre conflictiva es mejor sacarla del juego. La institución escolar pareciera que no considera las percepciones de los padres de familia, las cuales indican no sólo una molestia, también el grado de confianza y las expectativas de la relación entre los padres de familia y la escuela. En palabras de Santizo (2015),

Las percepciones de los padres de familia forman parte de esa información que los directivos recaban en la vida cotidiana de las escuelas y, [...] esas percepciones indican el grado de confianza, o bien, las expectativas de los padres de familia sobre el servicio educativo y por tanto sobre su pertinencia (Santizo, 2015: 141).

En definitiva, la participación de los padres de familia en la institución escolar muestra distintas caras, y una más es cuando los padres de familia centran su atención en el proceso educativo, las relaciones que mantienen con los maestros y los compromisos que asumen con la escuela. Como planeta Santizo (2015),

Los padre de familia se involucran en las actividades de la escuela de manera tradicional mediante el apoyo para mejorar las condiciones materiales del plantel y recibiendo información sobre la conducta y el aprovechamiento escolar de sus hijos. Este tipo de participación se busca modificar al abrir espacios a los padres de familia para que colaboren en la toma de decisiones en las escuelas; sin embargo, se debe definir mejor el tipo de decisiones, y en qué amplitud, en las que se podrían involucrar los padres de familia. Este cambio plantea a los directores y docentes la necesidad de responder preguntas sobre qué cambiar, cómo hacerlo y hasta dónde hacerlo (Santizo, 2015:123).

5.3. La escuela como testigo

Un aspecto relevante para comprender la relación entre los padres de familia y la escuela se evidencia en la dinámica de los estudiantes y sus familias. A partir de la diversidad de configuración de familias, la escuela se ve obligada a tomar una postura que a momentos resulta ser compleja.

A partir del material recabado en el trabajo de campo, se registró que algunos padres de familia se encontraban en procesos de separación o divorcio, por lo que existían constantes disputas entre el padre y la madre de los niños, las cuales se hacían presentes en la escuela. Por ejemplo, la directora comentó en una reunión del CTE, que existían varios estudiantes que faltaban por cuestiones familiares y los padres de familia solicitaban a la escuela que sus hijos fueran aceptados sin ninguna consecuencia sobre las inasistencias. También, la directora

agregó que el personal de UDEEI tenía conocimiento de los estudiantes que vivían la separación de sus padres, y registró que los padres de familia no prestaban atención a los niños y no asistían a la escuela cuando surgía un conflicto entre ellos. La directora enfatizó que hay casos donde los padres de familia no comentan la situación que viven y surgen tensiones o malos entendidos entre la escuela y ellos, por lo tanto la directora pidió a los docente documentos donde los padres de familia sustenten la situación familiar con el objetivo de que la escuela haga lo que le corresponda sin cometer alguna falta. Así lo comentó la directora,

La directora en la reunión de CTE comentó: Respecto a esto que les decía de la asistencia podemos tener niños que faltan 15 o 20 días en un bimestre, entonces, a los papás se les hace muy fácil, venir a decir, 'ah pues yo le dije que no lo iba a atraer y ya, y páselo y póngale la calificación que es igual que todos', no debe de ser tampoco. Entonces en esta parte, también hay grupos donde se están dando casos de este tipo de padres. El área de UDEEI tiene conocimiento quiénes son, de que no tienen atención con sus hijos o por sus problemas personales [de los padres de familia], los niños se están quedando en casa y a eso también voy, hay papás y mamás que se están separando en este momento, son varios casos, no son pocos, son varios, se están separando y resulta que viene el papá, la mamá no sabe, después viene pregunta '¿por qué se lo llevó?, ¿por qué?'. Coméntenles a los padres, que en ese caso o siempre, requerimos que haya un sustento escrito donde nos diga que: 'a lo mejor fulano, sultano no puede llevarse al niño o a la niña o tienen alguna prohibición o lo que sea', que nos informe, porque no puede ser motivo de que después vayan y digan que la escuela está encubriendo alguna falta, cuando a lo mejor ellos no nos han informado de esa situación, y les digo, hay niños en segundo, en primero, hay niños en quinto, en sexto que están pasando por este tipo de cosas (OCTE201501).

Esto propicia a decir que los padres de familias tienen poca atención o cuidado hacia los niños. Al mismo tiempo, la escuela desconoce algunas situaciones familiares de los estudiantes, por lo que su intervención es limitada.

Quizá, lo que en el fondo se devela es un desconocimiento del otro, es decir, la escuela desconoce -en cierta forma- lo que acontece en las familias de los menores, y si sabe algo sólo la institución escolar se presenta como testigo sin mayor intervención. En este sentido, el centro escolar necesita algún documento donde pueda salvaguardar la integridad del menor y las acciones de la propia institución.

Otra cuestión relevante es que los maestros son los primeros agentes que percibe la situación familiar del estudiante, y posteriormente el caso se delega al espacio de UDEEI. Cabe mencionar, que el área de UDEEI del plantel escolar se conforma sólo por un personal con el grado de licenciatura en comunicación, el cual es supervisado por un personal de la SEP. La supervisora asiste al centro escolar aproximadamente cada dos semanas o cuando se presenta alguna emergencia que reporta el personal de UDEEI.

Algunas problemáticas que se registraron en el área de UDEEI fueron: estudiantes en situación de riesgo en reprobación, maltrato infantil, violencia intrafamiliar, niños con problemas de conducta, problemas de aprendizaje y gestión de la convivencia escolar. Tal como se plantea en el siguiente fragmento,

En la presentación del personal e intervención de UDEEI, los docentes miraban atentos, y una maestra comentó: 'es importante lo que harán, por ejemplo en mi grupo hay unos niños que no asisten a clases porque la mamá los encierra, ella se dedica a la prostitución y los niños dicen que los encierra en la casa porque va a trabajar, los niños cuando vienen a la escuela se muestran sucios y descuidados'.

La directora comenta: 'así es, estaremos trabajando todos, docentes, directora y personal de la UDEEI, trabajaremos en equipo, nuevamente bienvenidas' (OCTE201411).

A partir del comentario de la maestra y de la directora, el primer agente educativo que observa la situación familiar del estudiante es el docente, el cual a momentos carece de acompañamiento y del personal especializado para afrontar la situación particular del niño.

Así mismo, existe una dificultad en el reconocimiento de la singularidad de los estudiantes y sus familias, porque cuando la escuela reconoce alguna necesidad especial del menor lo atiende desde el déficit. Es decir, pareciera que la institución escolar no pretende saber más o involucrarse en situaciones familiares de los niños, por lo tanto se presenta una dificultad en conectar las necesidades y condiciones, así como de establecer vínculos y sentido de comunidad.

También, se tiende a personalizar los problemas al nombrar a los niños como estudiantes conflictivos. Como plantea Cascón (2005) sólo existe un paso en pensar que el problema lo tenga una persona y que él o ella sean el problema,

lo cual conduce a una dificultad de llegar a acuerdos, una dificultad de reconocer al otro y un desgaste de energías. En palabras de Cascón (2005),

El primer trabajo por realizar, tanto a la hora de analizar conflictos como en el momento de intervenir en ellos será el aprender a separar y tratar diferencialmente los tres aspectos presentes en todo conflicto: las personas involucradas, el proceso y las formas de abordar el conflicto y el problema y las necesidades e intereses antagónicos en disputa. [...] La ausencia de análisis de los tres aspectos que constituyen los conflictos, persona-proceso-problema, cae en la personalización de los conflictos, centrándose en la persona más que en el problema que tienen ambas partes, lo que conduce a una escalada de ataques personales olvidando, muchas de las veces, el problema que originó el conflicto; esto supone un desgaste de energías y tiempo al atacar a la otra parte, en lugar de utilizar las energías y el tiempo en la resolución del problema (Cascón, 2005: 55).

Llama la atención que frente a la situación familiar de los estudiantes, donde existe descuido por parte de los padres de familia, se reafirma que el espacio de UDEEI resulta ser el depositario de dichas problemáticas y tiene la responsabilidad de resolver la situación de manera conjunta con los docentes, padres de familia y los estudiantes. En otras palabras, los docentes y la directora consideran relevante la intervención del personal de UDEEI en los casos problemáticos de los niños y tienen la intención de trabajar todos en equipo, no obstante la tarea no resulta fácil y en el área de UDEEI se vislumbra una sobredemanda para resolver dichas situaciones cuando implica una cooperación de los distintos agentes educativos. En palabras de Cascón (2005),

Es necesario establecer relaciones cooperativas que favorezcan la resolución de conflictos, ya que para contender es necesario cooperar, tanto para descubrir todas las percepciones posibles como para utilizar la fuerza de todos en un objetivo común. En la medida en que cooperación y resolución no violenta de conflicto sean cara y cruz de la misma moneda, fomentar la cooperación es una apuesta para llegar a resolver los conflictos personales, grupales e internacionales en forma pacífica y constructiva (Cascón, 2005: 24).

5.4. Relación escuela-comunidad/familia

En la relación entre los docentes y los padres de familia se muestra una dificultad para reflexionar en torno a las nuevas generaciones, por lo tanto origina una configuración de juicios, actitudes, tensiones y erosión en el vínculo entre ambas partes.

Muestra de esta situación sucedió en una reunión del CTE, cuando la directora entregó dos lecturas al grupo de docentes, la primera refería sobre lo que es “un buen maestro”, y la segunda era una reflexión acerca de “la nueva generación de padres de familia”. Al finalizar la lectura, la directora preguntó a los docentes su opinión. Una maestra comentó la lectura que abordaba el tema de los padres de familia, ella expresó que al hablar con los padres de familia percibía poca atención e interés por parte de ellos en el desarrollo de sus hijos, lo cual le generaba molestia. Otra maestra reafirmó la falta de atención por parte de los padres de familia hacia los niños, y mencionó que los primeros justifican el comportamiento de los menores, al decir que ellos mismos son los que no quieren hacer la tarea o trabajar en la escuela. A pesar de eso, los padres de familia compran a los niños celulares o *tablets*. La maestra agregó que los padres de familia tienen miedo de ser responsables en su función porque algunos son jóvenes. En respuesta a los comentarios, la directora expresó que en realidad son pocos los estudiantes que presentan alguna “necesidad especial” o barrera de aprendizaje, pero existe un número mayor donde la problemática de los niños es la falta de atención por parte de sus padres y la corresponsabilidad con los docentes. Así transcurrió la discusión,

8:30 horas. Después de que los docentes firmaron su entrada en dirección, se dirigieron al aula de medios e inició la reunión de CTE. La directora repartió dos textos a cada maestro, una lectura tenía como título “Un buen maestro” y la otra “La nueva generación de padres de familia”. La directora pidió que se leyeran en voz alta, una maestra comenzó la lectura.

Al finalizar la directora preguntó al grupo: ‘¿qué opinan de las lecturas?’

Una maestra comentó lo siguiente: ‘Y platicas con la mamá y te da el avión, porque primero te dice que sí, pero... Y eso es un conflicto para mí, porque como maestra yo no puedo tomar decisiones... Ni ser paciente’.

La directora responde: '¿Pero será cierto esa nueva generación de padres de familia? O ya rebasó también el tiempo... o ¿todavía no sucede? Ahí hay un párrafo bien interesante que dice 'se ha dicho que los extremos se tocan'.

Otra maestra comenta: 'Sí, es lo que vemos, que luego es por falta de atención... Y es la falta de atención de los papás, les compran el teléfono, y los argumentos que te dan los papás son: 'es que [el niño] no quiere [trabajar] maestra', 'es que me hace berrinche [el niño]', 'es que yo lo pongo [hacer tarea] pero no quiere y mejor lo dejé'. Y esos son los argumentos de la mayoría de los papás: 'es que no quiere', 'es que no lo hace', 'es que se pone a llorar'. Pero te das cuenta de que el niño tiene una tablet, tiene un celular, cosas que no son necesarias...pero lo que generalmente pasa, es que los papás tienen miedo de ser responsables...Porque bueno, para que yo sea una autoridad, asumo, sé que tengo que ser responsable de mi labor... Y ves que el padre de familia, por lo general, es joven'.

La directora responde: 'Sí, y con eso tienen que lidiar ustedes ¿no? Por eso en una media, si a lo mejor de 30 niños observando por la maestra, con necesidades especiales o barreras de aprendizaje, sólo son algunos, contaditos con los dedos de la mano, no son más. Entonces, ese es el índice que está arrojando, incluso la maestra de UDEEI está entregando los reportes de estos niños. Y es falta de atención por parte de los papás y de esa corresponsabilidad que debe existir en conjunto con ustedes' (OCTE201501).

A partir del fragmento anterior, los docentes optan por debatir la lectura que aborda el tema de los padres de familia, y dejan de lado la lectura acerca del buen maestro, así pareciera que prefieren participar en el tema donde no los compromete mucho con su función y quehacer docente.

Los comentarios de las maestras sobre la lectura "La nueva generación de padres de familia" evidencian una confrontación de perspectivas con los padres de familia. El debate entre ambas partes gira en torno a la dificultad de asumir la responsabilidad o corresponsabilidad entre sí y en el proceso de enseñanza–aprendizaje de los niños. Es decir, en la relación escuela-comunidad/familia existe una queja de los padres de familia hacia la institución escolar respecto a la falta de responsabilidad de los menores. Por otra parte, en la escuela no hay un conocimiento completo de las familias, se deja de lado la singularidad y se generalizan los tipos de familias y el desarrollo de los casos.

De igual forma, pareciera que la mirada entre la escuela y los padres de familia es desde la descalificación, es decir desde el déficit se reconoce al otro. En este sentido, la relación entre los docentes y los padres de familia se desarrolla en términos de prejuicios (ser un padre joven), reclamos (irresponsabilidad de los

padres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje) y desconfianza (falta de interés y atención por parte de los padres de familia), de modo que genera una alianza acrítica entre la escuela y la familia.

Dicho de otra manera, pareciera que las familias y los estudiantes sólo son reconocidos por parte de la escuela en calidad de sujetos enfermos al presentar algún malestar personal, de conducta o familiar, por lo que son remitidos para recibir atención al área de UDEEI. En otras palabras, los padres de familia son considerados como interlocutores sólo en el caso de que sus hijos presenten algún tipo de problema específico o de conducta.

Así mismo, pareciera que surge una dificultad en el acceso a los espacios de cada agente educativo -escuela y familia-, por lo tanto no se legitima el derecho a participar en los espacios comunes o de encuentro y asumir una corresponsabilidad.

Otro caso que devela los matices de la relación entre la escuela y las familias, sucedió en una sesión de CTE cuando la directora expuso una fuga de información sobre asuntos escolares, y se percató de la situación cuando una madre de familia le comentó la información que había platicado previamente con un maestro a la hora del recreo. También, la directora agregó que la escuela tuvo que aceptar la intervención de un padre de familia a la hora del receso. Así lo refirió la directora,

Directora: Si ustedes notan, un padre de familia no sabe todo, la semana pasada yo estaba en observación en el recreo y platicué con un maestro. Luego, otro día esa información me la dijo una mamá, entonces se está colando la información. En estos días estamos 'invitando' a un padre de familia hacer intervenciones que no son correctas. Pero si todo está fundamentado no pasa nada, pero si no, si estamos en problemas, están poniendo en riesgo nuestro trabajo. Porque la directora no se va sola. Entonces, están pasando varias situaciones, se resuelven y se apoyan más las que me vayan informando (OCTE201502).

A partir del comentario de la directora se puede decir que, por un lado los padres de familia desconocen algunas cuestiones sobre la escuela, pero por otra parte hay información que sólo le debería de corresponder a la escuela. De tal forma, la información circula, se fuga y provoca malos entendidos.

Así mismo, desde la perspectiva de la directora y los docentes es necesario salvaguardan su integridad por medio de acciones o decisiones fundamentadas. Es decir, por parte de la directora y los maestros se manifiesta un miedo latente de tener algún descuido administrativo o normativo y poder perder el trabajo.

En este caso, lo que permea en el conflicto es el desconocimiento de los actores educativos frente a situaciones en común, no hay confianza en el otro, la presencia de los padres de familia en la escuela resulta ser un enemigo para los docentes, pues al ingresar los padres de familia a la institución escolar logran mirar lo que no se puede ver a simple vista e interpelan y confrontan a la escuela misma. Es así que, por “participación activa me refiero, principalmente, al involucramiento del padre de familia con la educación de sus hijos en el hogar. Esto requiere una constante y efectiva coordinación y colaboración con los maestros” (Santizo, 2015:123).

Después de tener una descripción sobre cómo se reconoce la escuela y los padres de familia/ la comunidad, el punto nodal de la relación recae en saber escuchar al otro, es decir escuchar su palabra, reconocer sus necesidades, conocer sus intereses y características que lo hacen ser singular. De tal forma, se tiene como base el reconocimiento de la diferencia en el desarrollo de los problemas o conflictos que suceden en la convivencia. En palabras de Rodríguez y Elizondo (2010),

Se trata de saber introducir la palabra como mediación para dar cauce racional a un sentir, que requiere de vías para expresarse y ser escuchado, posibilitando la formulación de las propias demandas en el procesamiento del conflicto, teniendo como base el reconocimiento de la diferencia. Es por eso que resulta fundamental aprender a utilizar las palabras en el momento adecuado, para decir lo que se siente, con lo que se está no de acuerdo, como vía para crecer en el disenso, al enfrentar la compleja tarea de negociación en la resolución de los innumerables conflictos que entraña la convivencia. En este sentido, ingresar la palabra supone avanzar en el desarrollo de un proceso de mayor autorregulación, en el que cada uno y cada una se hace cargo de sus propios sentimientos y emociones, y se abre en su capacidad de escucha del otro (Rodríguez y Elizondo, 2010:47).

El reconocimiento a la diferencia es la afirmación de la divergencia de palabras, sentimientos, emociones y disensos que conllevan de manera positiva al

afrontamiento de los conflictos. Así mismo, supone el desarrollo de un proceso de autorregulación y el reconocimiento de que las acciones influyen sobre las circunstancias propias y comunes.

LÍNEA DE REFLEXIÓN: DEL CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR A LA CONSTRUCCIÓN DE ÁGORA

A partir de la descripción y el análisis de las formas de convivencia del CTE en la escuela primaria pública se confirma que dicho espacio ha sido poco estudiado desde diversas perspectivas. De tal forma, la aproximación que se desarrolló en la presente investigación tuvo el objetivo de explicitar las representaciones que se tienen acerca del CTE y su dinámica, enfatizando los procesos de participación y análisis del conflicto.

Al tener una mirada más sobre las dificultades que acontecen en el CTE y reconociendo que es necesario producir una educación cualitativamente diferente, surgió la siguiente línea de reflexión que pretende reescribir una posibilidad distinta del CTE.

Así, el concepto de elucidación, deliberado por Castoriadis (2007) y Anzaldúa (2010), guía la línea de reflexión sobre la convivencia de los docentes en el CTE. Para Castoriadis (2007) citado por Anzaldúa (2010) señala que,

[...] da el nombre de elucidación a este esfuerzo de analizar críticamente lo instituido. Entiende por elucidación el 'trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que se piensa'. La elucidación es una interrogación reflexiva sobre lo que hacemos, lo que pensamos y lo que damos por sentado como un saber 'válido', 'natural' o 'establecido' (Anzaldúa, 2010: 117).

Dicho de otra manera, por medio de la elucidación se puede pensar de otro modo lo que se sabe, crear líneas de fuga y romper las ideas instituidas para cuestionar, resignificar y transformar lo ya dado. Continuando con Anzaldúa (2010),

El proceso fundamental para llevar a cabo el trabajo de elucidación es la reflexión, que consiste para Castoriadis en 'la transformación del pensamiento en objeto de sí mismo [...] Ello implica la capacidad de dejar en suspenso los axiomas, criterios y reglas que cimentan al pensamiento [...] y suponer que otros (axiomas, criterios y reglas) todavía inciertos y tal vez todavía desconocidos puedan reemplazarlos' (Anzaldúa, 2010: 117).

Entonces, la noción de elucidación invita a pensar de forma diferente el CTE. Se entiende que desde el marco institucional el CTE es una forma de trabajo instituida en las escuelas primarias mexicanas, donde se establece la organización y funcionamiento del centro escolar, así como el intercambio y análisis de la tarea docente. Sin embargo, dicha perspectiva institucional dista del plano cotidiano escolar, porque la configuración de las reuniones del CTE resulta ser compleja y dinámica al construir un *habitus* particular más allá de lo administrativo, normativo, colegiado y pedagógico. En palabras de Rodríguez y Elizondo (2010),

Mientras que la reforma constituye siempre un planteamiento hipotético que habrá de ser confrontado con el espacio de la práctica, la innovación en la práctica, surge de la experiencia de vida de, con y a través del contacto que los maestros establecen, con tal o cual proyecto de reforma y/o intención construida o incentivada por cualquier otro actor escolar. Es así que las reformas educativas, más allá de percibir ciertos lineamientos didácticos y técnicos para el quehacer educativo, interpelan al docente en la configuración de nuevos roles profesionales que afectan el desarrollo de nuevas formas de comprender la función docente, lo que implica un nuevo modo de reconocerse como maestro, es decir la construcción de nuevas identidades (Rodríguez y Elizondo, 2010:19).

En este sentido, el CTE es un lugar vivo que compromete distintas tareas, las cuales se ven obstaculizadas no sólo por los conflictos y los problemas *per se*, sino por sus estrategias de afrontamiento que afectan la convivencia del grupo de docentes. Es decir, pareciera que en el plano de las relaciones del CTE es difícil transitar. Entonces, para hacer posible formas de convivencia empáticas y democráticas implica reconocer que las posiciones discrepantes generan un debate y pueden servir de base para la crítica pedagógica y articular diferentes prácticas educativas.

Como se describió en los capítulos anteriores, las tensiones que se presentaron en el CTE fueron en torno a cuestiones académicas-administrativas y la dificultad de construir acuerdos, reconocer las necesidades del plantel educativo y la ausencia de diálogo. Ambas tensiones afectaron las formas de convivencia y los procesos de participación de los agentes educativos. Sin embargo, lo relevante fue develar el contenido y las causas para comprender y regular de la mejor forma el conflicto.

Entonces, el desafío de pensar de manera distinta el CTE implica reflexionar diferentes organizaciones y posiciones de los agentes escolares, de manera que la noción de ágora que delibera Yurén (2013) proporciona luz y guía para replantear los ejes y las prácticas del CTE.

En este sentido, para la construcción del espacio de ágora, Yurén (2013) retoma los aportes de Bauman (2002) respecto a la ausencia de este espacio en el Estado Neoliberal y confronta las esferas de lo privado y lo público. Así, la autora apunta,

[...] dice Bauman (2002), hemos perdido el ágora y el Estado neoliberal ha renunciado a trazar un proyecto político. Esto se refleja en y se refuerza por el trastocamiento de lo público y lo privado [...] La esfera de lo privado, que antes se resguardaba en el ámbito doméstico reivindicando el derecho al secreto, ha sido repentinamente redefinida en los hechos- se publicita la vida privada, a la vez que se la va modelando mediante el procedimiento de negociación y transacción típico del espacio político. El término 'público', antes reservado a cosas o sucesos que nadie podía reclamar como propios, ha quedado reducido a curiosidad y publicidad. Lo público, ahora, no es más que un conglomerado de preocupaciones y problemas privados, ventilados en 'la tele', pero el público de espectadores-comentadores que quedan involucrados no conforman la agencia que se requiere para resolver los problemas no toman en sus manos la responsabilidad de hacerlo. De este modo, se conculca el espacio y el tiempo que antes daban vida al ágora y lo privado se convierte en público (Yurén, 2013: 81).

Continuando con el pensamiento de Yurén (2013), la autora enfatiza lo siguiente sobre la noción de ágora,

Aludiendo a la significación griega del término, Z. Bauman (2002) señala que el ágora es un espacio que no es ni público ni privado, sino, más exactamente público y privado a la vez que sin él la distancia entre el espacio público (que para los griegos era la *eclesia*) y el privado (o *domus*) resulta insuperable (Yurén, 2013: 81).

De tal forma, Yurén (2013) define como ágora,

[...] un espacio en donde se construyen los puentes entre lo privado y lo público y se exponen problemas que afectan a individuos particulares, pero cuya solución requiere del esfuerzo colectivo; un lugar donde se llega a acuerdos para alcanzar una finalidad común mediante las acciones de cada uno de los miembros del colectivo. Esa finalidad común se constituye

provisoriamente como bien común alrededor del cual se conforma la cadena equivalencial de la deriva el sentido del 'nosotros' (Yurén, 2013: 182).

Del mismo modo, pensar el CTE como un lugar de ágora implica crear caminos entre lo público y lo privado en relación con los problemas que afectan de manera personal a los integrantes de la comunidad escolar, pero cuya solución requiere de un esfuerzo colectivo, construcción de acuerdos y sentido de comunidad. Como sostiene Yurén (2013),

La conversión del espacio educativo en ágora depende de que los sujetos sean capaces de interactuar comunicativamente. Ello hace necesario que cada educando/a sea formado/a como escucha y hablante competente, capaz de coordinarse y deliberar con otros sobre asuntos que atañen a un colectivo (Yurén, 2013: 182).

Entonces, sería recomendable que en la institución escolar se permita crear espacios áulicos y no áulicos para que los maestros realicen actividades donde adquieran las habilidades lógicas, comunicativas, empáticas, de negociación, valores, participación, etc. necesarias para la vida democrática. De manera que, considerar al CTE no sólo como un espacio de reunión institucionalizado en donde hay motivos para reunirse y desarrollar actividades para atender problemas educativos de la escuela, sino un lugar de encuentro donde cada actor educativo tiene un significado propio de este espacio de reunión que da cuenta de la complejidad del dispositivo del CTE.

También, la escuela podría hacer consciente su capacidad política, donde los agentes educativos construyan relaciones caracterizadas por inclusión, solidaridad y respeto de la diferencia. Conviene subrayar la distinción entre lo político y la política que hace Mouffe (2009) citado por Yurén (2013),

Concibo 'lo político' como la dimensión de antagonismo que considero constitutiva de las sociedades humanas, mientras que entiendo a 'la política' como el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, organizando la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad derivada de lo político (Yurén, 2013: 149).

Es decir, la política consiste en las prácticas e instituciones que organizan la coexistencia humana, mientras que lo político se refiere a las relaciones de fuerza, adversarias, rivales y antagonismos que hay en toda sociedad. Por lo tanto, toda convergencia, disenso o conflicto es natural y necesaria en una convivencia.

Al mismo tiempo, se podría proponer una estrategia didáctica con una problematización situada y su conceptualización. Es decir, mirar los problemas en un contexto determinado y abstraer los conceptos y principios específicos. En palabras de Rodríguez y Elizondo (2010) sería convocar al desarrollo del sentido de eficacia política, “[...] que no es otra cosa que aprender a reconocer que el orden de cosas puede cambiar y que los sujetos podemos intervenir en que dicho orden de cosas cambie” (Rodríguez y Elizondo, 2010:44).

De acuerdo con el planteamiento de Yurén (2013), recuperar el espacio del ágora podría promover elementos que se encuentran ausentes en las tareas del ciudadano, por ejemplo la recuperación de lo colectivo y la participación en el ámbito de lo político a través de procesos de formación en educación formal, no formal o informal. Como argumenta Yurén (2013),

Lo que resulta claro es que las principales tareas del ciudadano/a hoy día consisten en la recuperación del colectivo, la construcción del ágora y la participación en el ámbito de lo político para lograr consensos adversariales. Todo ello requiere de un proceso de formación que puede darse en dispositivos de educación formal, no formal o informal (Yurén, 2013: 157).

Finalmente, el papel de la escuela y los procesos de convivencia escolar plantean un trabajo más allá del aula o del CTE. Es decir, la escuela tiene un compromiso social y político, que trasciende lo institucional, donde la comunidad es parte importante de las reflexiones y acciones de la escuela. Para ello es pertinente promover climas y ambientes propicios para las relaciones e interacciones, así como el reconocimiento del otro en espacios diversos y cambiantes, pues el desafío se encuentra en construir nuevas formas de convivencia con valores como el respeto, la justicia, la solidaridad, el cuidado, la libertad, el diálogo, entre otros.

CONCLUSIONES

A pesar de la importancia que se le otorga al CTE en la escuela, éste sigue siendo un espacio poco estudiado en la investigación e intervención de las propuestas y las reformas educativas. Cuando se aborda este tema, por lo general, sólo se toca la dimensión normativa, administrativa o de gestión, dejando de lado los procesos intersubjetivos que se generan en el espacio del CTE y que determinan las relaciones entre los distintos integrantes de la comunidad escolar. Es decir, la presente indagación reconoce al CTE como un dispositivo con los diversos elementos que lo caracterizan -normativo, administrativo o de gestión-, sin embargo las relaciones entre los sujetos, la historia, el tiempo, el lugar, los significados que comparten, etc. también son parte del dispositivo del CTE, los cuales resultan ser poco explorados.

Dicho lo anterior, en la investigación se pretendió profundizar en este último campo para tratar de comprender un poco más la realidad educativa mexicana. El objetivo de la indagación fue analizar las dinámicas de convivencia al interior del CTE como dispositivo de participación y análisis del conflicto en una escuela primaria pública, además de poder construir una línea de reflexión o intervención sobre la problemática.

A continuación se enuncian las ideas o los hallazgos que derivaron del proceso de investigación respecto a las formas de convivencia de los docentes en el CTE, y la elaboración del diagnóstico de los conflictos y su afrontamiento que vivieron los maestros en el consejo. Así, se logró dar cuenta de la relación compleja entre la escuela y la comunidad/familia.

Mirar el CTE como un dispositivo de participación y herramienta de conflicto rompió la idea de ver exclusivamente al consejo sólo desde el carácter normativo, administrativo o como un espacio muerto y ocioso de la jornada escolar. Así, a partir del análisis del CTE desde la noción de dispositivo se reconoció los demás elementos como: el reconocimiento de los diversos actores del CTE (maestros titulares, profesores de educación física, padres de familia, directivos, ATP), las formas de relación entre sí (reconocimiento de espacios y lugares, participación de

los padres de familia en la escuela, relación entre la escuela y comunidad/familia) los conflictos que se derivan de formas de relación entre los actores educativos (accidentes escolares, inasistencia de docentes, formas de evaluación), las lógicas de participación frente a los problemas y conflictos por resolver o afrontar (la imposibilidad del acuerdo desde la discrecionalidad, registrar y sustentar para la defensa ,dificultad de reconocer la otredad y cerrar frentes y caminos de diálogo entre los agentes educativos) los discursos y las prácticas (tensión académica-administrativa, tensión a la no disposición del acuerdo, dificultad de reconocer las necesidades de la escuela, ausencia de diálogo) y el uso del conflicto como herramienta de carácter político, cultural y social para comprender las formas de convivencia desde una perspectiva analítica. En otras palabras, todo lo que constituye un dispositivo son todos los elementos anteriormente descritos, desde lo normativo, la institución, los reglamentos, el discurso, las relaciones, etc., que finalmente permiten comprender la construcción de significados de participación, convivencia y conflicto de los docentes en el CTE.

De igual forma, el CTE más allá de ser un espacio organizativo dentro de la escuela contiene procesos subjetivos producto de la interacción de los participantes del consejo, los cuales se caracterizan por dinámicas, modos de convivencia y negociaciones de significados que cruzan y contribuyen a la configuración de subjetividad dentro de la comunidad escolar y la institución educativa.

En este sentido, abordar el tema de la convivencia escolar implica pensar el plano de las relaciones entre los agentes escolares. Es decir, la relación educativa de los diferentes integrantes de la comunidad escolar, junto con las significaciones imaginarias e instituidas, las funciones de cada participante y sus prácticas en la institución educativa, las cuales configuran la experiencia escolar. En otras palabras, las prácticas y las relaciones producen diversos procesos de inclusión, exclusión, discriminación, participación, segregación, resolución pacífica o violenta de las diferencias, etc., los cuales se desarrollan en las historias personales y escolares o en espacios de acción que pueden definir el rumbo del proyecto de la

escuela, por ejemplo del CTE. Es decir, los elementos del dispositivo orientan y dirigen el actuar, pensar y sentir de los actores educativos en el caso del CTE.

También, pensar la convivencia en el ámbito escolar invita a reflexionarla no sólo como un requisito institucional, sino como un fin educativo. Así, las formas de convivencia resultan ser complejas y su entendimiento consiste en la promoción del diálogo, la comunicación, la reflexión crítica, la participación democrática, la confianza y valores que permitan la vida en sociedad.

Otro aporte relevante de la investigación fue mirar el conflicto no sólo desde una connotación negativa, sino reconocerlo como algo natural en la existencia humana y que es necesario afrontarlo, por lo que implicó reconocer que las posiciones discrepantes pueden generar un debate y servir de base para la crítica pedagógica y articular diferentes prácticas sociales y educativas.

En la escuela, el conflicto se expresa de diferentes formas, algunas veces se pronuncia pero otras no, sin embargo se encuentra presente y afecta los procesos de convivencia y participación de los agentes educativos. También, los conflictos se expresan de manera sutil, agresiva o violenta, no obstante lo importante es saber el contenido y las causas para poder regularlo de la mejor forma. De ahí que, la construcción del diagnóstico de los conflictos en el CTE de la escuela primaria permitió conocer dos tensiones que afectan la convivencia del grupo de docentes, la primera es académica-administrativa y la segunda expone la dificultad de construir acuerdos, reconocer las necesidades del plantel educativo y la ausencia de diálogo.

Con respecto a la tensión sobre la dificultad de construir acuerdos, ésta aparece en los conflictos de las inasistencias de los docentes, ya que muestra una dificultad de construir un orden compartido y prevalece una perspectiva personal frente a una construcción y solución colectiva. De tal forma, surgen prácticas discrecionales donde la norma se aplica para algunos y para otros no, lo que afecta la convivencia escolar.

Por otra parte, los conflictos sobre los accidentes escolares descubren la dificultad de reconocer las necesidades del plantel educativo. En otras palabras los conflictos entre la escuela y los padres de familia actualizan las tensiones entre

los docentes y el personal de dirección, de tal forma se evidencia la falta de registro de protocolos, la no posibilidad de construir respuesta frente a la situación, no considerar la particularidad de la circunstancia y sólo se responde desde la cuestión de la defensa.

No obstante, el corazón de los conflictos resulta ser las problemáticas sobre los procesos de evaluación de los estudiantes. En este conflicto, la tensión académica-administrativa y la dificultad de construir acuerdos junto con la ausencia de diálogo se exponen cuando los padres de familia señalan o cuestionan alguna incongruencia del proceso de evaluación de sus hijos, lo que provoca en el personal de dirección y los docentes una percepción de ser atacados en su práctica.

Por lo que se refiere a las estrategias de afrontamiento del conflicto, los agentes escolares despliegan distintas forma de resolver o sobrellevar las tensiones. Por ejemplo, los docentes echan andar ciertos mecanismos para tratar de desahogar el problema, y para ello es necesaria la disposición del otro para dar salida al conflicto, sin embargo esto no garantiza su resolución.

Por otro lado, se reconoce que hay una dificultad para resolver los problemas al abordarlos al final de las reuniones del CTE con prisa y premura. Entonces, la urgencia es una forma de actuar sobre lo imprevisto y lo cambiante.

Al afrontar los conflictos sobre las inasistencias de los docentes se develó una dificultad de reconocer la norma, la figura de autoridad, procedimientos y asumir el lugar y función de cada agente educativo, de modo que no se acepta un orden compartido ni la responsabilidad de cada uno en su rol y aparece la desconfianza en el vínculo. Entonces, la escuela frente a este conflicto se respalda en la normatividad, registros, firma de acuerdos y compromisos para que la norma se aplique sin excepción.

Otra estrategia de afrontamiento del conflicto es cuando la institución escolar emplea medios de verificación por medio de la lógica de sustentar y documentar absolutamente todo para poder defenderse de cuestionamientos o fallas por parte de los padres de familia. Es decir, los acuerdos se enmascaran desde el mecanismo de defensa a través de formas de intervención

burocratizadas y dejando de lado la capacidad de reflexión del conflicto. Esto sucedió en los casos de accidentes escolares de los niños, inasistencia de los docentes y en las controversias de los procesos de evaluación de los estudiantes, donde los docentes y el personal de dirección registra las acciones, acuerdos, compromisos, rubricas y evidencias para enfrentar, argumentar y resolver las dudas y requerimientos.

Es importante destacar que en los conflictos entre los docentes, junto con el personal de dirección, y las exigencias de los padres de familia, ambas partes no se permiten el encuentro entre sí, por lo que se mantienen al margen uno y otros para no cuestionar más sobre su función, quehacer, identidad y responsabilidad. Por ejemplo, la institución escolar muestra una resistencia hacia los padres de familia para que no conozcan, o de alguna forma controlar, la información sobre los programas o lineamientos escolares. De esta manera, existe una dificultad de diálogo, una falta de reconocimiento como interlocutores y una desconfianza en la relación entre la escuela y los padres de familia.

En este sentido, las percepciones de los padres de familia no son consideradas como insumos necesarios para la participación social en la educación y sólo se ven de manera amenazante al cuestionar la escuela. En otras palabras, la participación de los padres de familia en el centro educativo presenta muchas caras, las cuales exponen el vínculo con la institución escolar, por ejemplo un acercamiento restringido a actividades, una percepción desde una forma acechante y con poco espacio para el diálogo o para participar en los espacios comunes o de encuentros.

Al realizar el análisis de la tipología de los conflictos en el CTE se identificó que el origen de algunas problemáticas entre los docentes y el resto de la comunidad escolar es porque hay una dificultad para asumir el lugar de cada agente educativo, así como de su función y su responsabilidad en la tarea educativa. Por ejemplo, al mismo tiempo se comparte el lugar de docente y padre de familia entre los maestros titulares y los profesores de Educación Física, o en otro momento no se respetan los espacios y las responsabilidades entre maestros y padres de familia dentro del salón de clases.

De igual forma, una de las causas principales de las tensiones son los problemas de comunicación, porque entre las partes implicadas se aprecia una dificultad en el ejercicio de escucha y de generar espacios de diálogo con procesos de comunicación efectiva y empática. De modo que, se obstaculiza el reconocimiento del otro, el reconocimiento de la diferencia.

En este sentido, el reconocimiento del otro, o el reconocimiento de la singularidad, y afrontar los conflictos, implica una actitud empática, la cual es colocarse en el lugar de las otras personas y de las percepciones del conflicto para comprenderlas y tener una idea más completa de la divergencia. En otras palabras, el desconocimiento entre la escuela y las situaciones familiares de los estudiantes, genera que la institución escolar limita su intervención, aparecen los prejuicios y la descalificación entre ambas partes, la escuela presta atención desde el déficit y la corresponsabilidad se diluye.

En definitiva, el CTE es un espacio vivo, contrastante, complejo y público del ámbito educativo, que se redefine conforme se problematiza su función. De manera que, la comprensión de este espacio o dispositivo requiere describir sus elementos, dismantelarlos y recomponerlos de diferente forma en su estructura, relaciones y funciones. En otras palabras, los modos subjetivos son los generados por el propio dispositivo, por tal razón es importante su explicación y considerar al dispositivo como analizador ver el entramado de factores que se relacionan en todo proceso social.

Para finalizar y de manera personal, podría decir que todas las personas, incluido el profesorado, no hemos sido formados en la adquisición de herramientas y recursos para afrontar los conflictos en forma positiva. De igual forma, hay una gran resistencia al cambio y a la diferencia, es decir a aceptar que las cosas y las personas cambian pues son singulares.

Entonces, la educación del conflicto propone una oportunidad para aprender y desarrollar la habilidad del profesorado como agente para abordar el conflicto como proceso regulado constructivamente. En otras palabras, el desarrollo de la capacidad de agencia invita a reconocer las habilidades de

comunicación con los otros, coordinar acciones de manera colectiva y considerar los efectos simultáneos del propio hacer y de los demás.

En este sentido, los docentes y el resto de los agentes educativos necesitará, y necesitamos, construir nuevos espacios para ejercitar la resolución de conflictos, así como las herramientas para afrontar futuras divergencias, aprender a escuchar las posturas, proponer soluciones, generar ambientes de confianza y participación, establecer canales de comunicación y toma de decisión, desarrollar la cooperación, negociación, creatividad, responsabilidad, y finalmente como producto de posibilidades de formación y construcción de formas alternativas de ser y de relacionarse con los otros y el mundo.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

- Agamben, G. (mayo-agosto 2011). "¿Qué es un dispositivo?". *Sociológica: Revista del Departamento de Sociología*, 26 (73), 249-264.
- Anzaldúa, R. (2004). "La subjetividad en la relación educativa: una cuestión eludida". *Revista Tramas. Subjetividad y procesos sociales*, (22), 31-54.
- Antonio, L. (2005). "El CT: sus posibilidades en un contexto de innovación". *Revista Cero en conducta*, 20 (52), 83-92.
- Arzola D. (2014). "La distancia entre el discurso de la participación y las practicas participativas en los centros de educación secundaria". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 19(61), 511-535.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción*. Madrid: Taurus.
- Cascón, S. y Papadimitriou, G. (2005). *Resolución noviolenta de conflictos. Guía metodológica*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Cruz, F. (2007). "El Consejo Técnico Escolar en la escuela secundaria, un ritual desde una perspectiva histórico-cultural". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 12(34), 841-865.
- Del Águila, R. (mayo-agosto 1996). "La participación política como generadora de educación cívica y gobernabilidad". *Revista Iberoamericana De Educación*. (12), 31-44.

- Deleuze, G. (1995). "¿Qué es un dispositivo?" En E. Balbier (Ed.), *Michel Foucault, filósofo*, (pp. 155-163). Barcelona: Gedisa.
- El-Sahili, L. (2015). *Burnout: consecuencias y soluciones*. México: Editorial El Manual Moderno.
- Encinas, A. y Mercado, R. (2012). "Formación docente en la escuela: negociación de significado y micropolítica en colectivos de profesores". *Revista Región y Sociedad*. XXIV (55), 199-226.
- Estrada, C. (Noviembre 2013). El funcionamiento del Consejo Técnico, su tipología y su relación con la eficacia escolar. En El Consejo Mexicano de Investigación Educativa y la Universidad de Guanajuato, *Temática general 2. Educación inicial y básica*. Ponencia llevada a cabo en el XII Congreso Nacional De Investigación Educativa, Guanajuato, México.
- Fernández, L. (1998). "La subjetividad: opaco objeto de conocimiento". En Jáidar, I. (Coord.), *Tras las huellas de la subjetividad*, (pp. 79-101). México: UAM Xochimilco.
- Fierro, C. y Rojo, S. (1994). *El consejo técnico. Un encuentro de maestros*. México: SEP.
- Fierro, M.C. y Tapia, G. (2013). "Capítulo 2. Convivencia escolar: un tema emergente de investigación educativa en México". En Furlán A. (Coord.) *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. México: ANUIES, COMIE.
- Foucault, M. (1984). *Saber y verdad*. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta. Recuperado de <http://documents.tips/documents/michel-foucault-saber-y-verdad.html>

- Foucault, M. (2009). *Historia de la sexualidad. Vol. 1. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.
- García, V. (2005). *San Juan Ixtayopan. En el corazón de la tierra blanca*. México: Dirección General de Equidad y Desarrollo Social.
- Goetz, J. y M. LeCompte (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Inclán, C. (1992). *Diagnóstico y perspectivas de la investigación educativa etnográfica en México*. Cuadernos del CESU. No 28. México: Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU).
- Innerarity, D. (2008). *La cultura de la urgencia. El correo*. Recuperado de <http://www.elcorreo.com/vizcaya/20080921/opinion/cultura-urgencia-20080921.html>.
- Jares, X. (2001). *Educación y conflicto: guía de educación para la convivencia*. Madrid: Editorial Popular.
- Jares, X. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Jiménez, M. (2015). "Dirección y sentidos de la participación en la escuela. Estudios en caso". En Estrada, M. (Coord.), *Las condiciones de la participación social en la educación: alcances y límites*, (pp. 151-187). México: El Colegio de Sonora: Juan Pablo Editor.
- Lederach J. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la paz*. Madrid: Catarata.

Madrigal, R. (2008). "Una metodología que busca recuperara el espacio del Consejo Técnico como un medio para la formación continua". *Revista ISCEEM: reflexiones en torno a la educación*. Julio-diciembre 2008, 2da Época, (6), 44-52.

Rodríguez, L. y Elizondo, A. (2010). *La innovación en la formación cívica y ética. Dilemas, tensiones y paradojas del cambio curricular en la escuela primaria*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Rodríguez G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.

Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.

Santizo. C. (2015). "Las percepciones de los padres de familia: insumos necesarios para la participación social en la educación". En Estrada, M. (Coord.), *Las condiciones de la participación social en la educación: alcances y límites*, (pp. 121-149). México: El Colegio de Sonora: Juan Pablo Editor.

Secretaría de Gobernación. (2013). *Diario Oficial de la Federación* (Edición Matutina). Recuperado de <http://www.dof.gob.mx/index.php?year=2013&month=09&day=11> icada.

Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica. (2013) *El Consejo Técnico Escolar: una ocasión para la mejora de la escuela y el desarrollo profesional docente. Educación Básica. Ciclo escolar 2013-2014. México*. Recuperado de <http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/3/4/d2/p3/5.%20cte-1.pdf>

- Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica. (2013). *Lineamientos para la Organización De Los Consejos Técnicos Escolares. Educación Básica. Ciclo Escolar 2013-2014*. México. Recuperado de <http://www.sec.gob.mx/portal/docs/supervisores/1/1.2%20LINEAMIENTOS%20CTE%202013-2014.pdf>
- Servín, M. (24 de noviembre de 2004). Turba quema vivos a dos agentes de la PFP; otro en estado grave. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2004/11/24/042n3cap.php>.
- Taylor S. y R. Bogdan. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Trejo, E. (2007). *La función técnico-pedagógica del consejo técnico en la escuela primaria 'José María Morelos' de la zona escolar 156, de Jacona, Michoacán*. (Trabajo de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Michoacán, México.
- Trilla J. y Novella, A. (Mayo-agosto 2001). "Educación y participación social de la infancia. Sociedad educadora". *Revista Iberoamericana de Educación*. (26), 137-164.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Yurén, T. (2013). *Ciudadanía y educación. Ideales, dilemas y posibilidades de la formación ético-política*. México: Juan Pablo Editor.