



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

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

**EL LIDERAZGO DEL DIRECTOR CONFIGURA LA DINÁMICA INSTITUCIONAL
DE LA ESCUELA PRIMARIA MULTIGRADO REVOLUCIÓN EN EL CONTEXTO
DE BINOLA**

**TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRO EN EDUCACIÓN**

**PRESENTA
HUMBERTO PORRAS BARRERA**

**TUTOR:
MTRO. JOSÉ ALONSO VALLE HERNÁNDEZ**

AGRADECIMIENTOS

A mi esposa Sonia, quien me ha apoyado incondicionalmente.

A mi hija Sofía, quien es fuente de inspiración
para lograr cada uno de mis proyectos.

A la UPN y los actores que participaron para que
ésta conquista se cristalizara.

INDICE

Contenido	pág.
Introducción	
Apartado Metodológico	
Capítulo I.	
La escuela multigrado en el olvido.....	36
1.1 La educación como proceso social.....	36
1.2 La historia que aún prevalece.....	41
1.3 Realidad o discurso.....	54
1.4 La escuela núcleo central.....	70
Capítulo II.	
Los actores y su rol.....	78
2.1 El liderazgo: una endeble personalidad.....	78
2.2 Existe pero no existe: la figura directiva.....	89
2.3 Víctimas o verdugos: juego de los actores.....	100
Capítulo III.	
No aprenden porque es una escuela chiquita.....	114
3.1 Los sujetos a escena.....	114
3.2 Escuela de medio tiempo.....	127
3.3 Maestro ¿hoy si nos va a poner atención?.....	133
Conclusiones	
Bibliografía	

Introducción

Las actuales circunstancias que vive el sistema educativo nacional demanda de éstas acciones inteligentes para hacer frente a las necesidades cada vez más cambiantes de las nuevas sociedades que se configuran a la par de los vertiginosos cambios y transformaciones de la ciencia y la tecnología.

Las sociedades cambian en función de los cambios de las estructuras sociales, en este sentido, la educación deberá representar el elemento fundamental para guiar estas transformaciones de la manera más armónica, eficaz y funcional hacia la consecución del bienestar y desarrollo de la colectividad.

La investigación educativa se convierte en palanca de acción hacia nuevos derroteros en materia de formación ciudadana para coadyuvar hacia la constitución de mejoras sociales dentro y fuera del sistema educativo nacional. Por ello, una de las tareas fundamentales de la investigación es identificar y dar a conocer las necesidades que existen dentro del intrincado quehacer educativo por medio de la descripción e interpretación de las realidades que acontecen a la vista del investigador de forma muy particular en contextos situados y singulares.

Sin embargo, la acción investigativa puede representar un desafío para las estructuras y el sistema que se ha consolidado como único promotor de las reglas, las formas y las prácticas dentro de las instituciones educativas, lo que siempre es posible que permee por medio y a través de negativas y obstáculos de estos para otorgar el reconocimiento y medio alternativo que ésta pudiera plantear.

La presente investigación tiene como finalidad dar a conocer una parte de la realidad que se vive dentro de una institución educativa en la modalidad multigrado en particular y cómo esta puede constituir una muestra representativa de un conjunto más amplio dentro del sistema educativo nacional, además, surge de la necesidad por manifestar desde ésta perspectiva la problemática: El liderazgo del director configura la dinámica institucional de la escuela primaria multigrado Revolución en el contexto de Binola.

La investigación se realiza a partir de un enfoque cualitativo de corte hermenéutico interpretativo, utilizando las técnicas y herramientas de la etnografía para recabar y analizar la

información empírica obtenida a través de un proceso de observación y tratamiento del escenario de investigación elegido para este propósito.

El escenario de investigación sobre el que descansa y se desarrolla la problemática en cuestión corresponde a la escuela primaria multigrado Revolución ubicada en un contexto con características particulares de marginación y pobreza, escenario cuyo proceso de elección fue definido en gran medida por la implicación que guarda el autor hacia éste espacio de actuación.

Tratando de observar y analizar las situaciones sobre las que se pudieran describir e interpretar las formas de organización que se configuran dentro de la institución educativa, se van identificando de forma paulatina las actuaciones de los sujetos que la conforman y la forma en cómo éstas configuran a su vez la dinámica institucional que prevalece en la misma.

En este sentido, se determinan los posibles resultados que esta forma particular de estructurar la dinámica institucional produce y, que hacia el final del trabajo, se traducen en los hallazgos encontrados por el autor en la presente investigación.

Con relación a lo anterior, a lo largo de todo el trabajo se describen los roles y las actuaciones que viven los sujetos quienes se sitúan en un contexto y periodo particular, en esta travesía, se trata de dilucidar la forma en cómo estas actuaciones influyen de manera determinante hacia la constitución del entorno que prevalece dentro de la institución y la relación que guardan hacia la consecución de los propósitos curriculares.

En un primer momento se aborda el marco metodológico, espacio donde se pretende realizar una descripción densa de las acciones realizadas por el investigador en pro de consolidar el andamiaje del trabajo, además, se describe de manera detallada cuál fue la metodología, las técnicas y las herramientas de investigación utilizadas en el proyecto de investigación. De tal manera, que en su conjunto el apartado metodológico constituye la estructura global que permite vislumbrar la manera en cómo se desarrolló el proceso investigativo.

En este primer apartado se narra cómo se estructura y define el problema de investigación, los objetivos y los supuestos que le guían y le otorgan sentido, así mismo, se describe la forma en cómo se elige el escenario de investigación, se plasman las vivencias, los

avatares y las catarsis que experimenta el investigador en el desarrollo de su proceso de formación que va desde la entrada al propedéutico hasta la culminación del borrador de tesis.

En el capítulo I: La escuela multigrado en el olvido; se sitúa a la educación como un proceso social desde la perspectiva de Durheim, en este mismo apartado, se realiza una reflexión analítica sobre la situación que vive la escuela multigrado en particular dentro del escenario del sistema educativo nacional en su conjunto, acción que se lleva a cabo por medio de una revisión del pasado y presente de la modalidad multigrado dentro de la historia del sistema educativo nacional contrastándola a su vez con la realidad empírica encontrada en la presente investigación y en este contexto particular.

Además, se desarrolla un análisis sobre lo establecido en el Plan y programas 2011 a través de una comparación de éste con la realidad que viven los sujetos en la cotidianidad y escenario particular de la escuela primaria multigrado Revolución en el contexto de Binola, por último, se realiza una descripción del escenario de la investigación la cual conforma el apartado contextual de la misma.

En el capítulo II lo título: Los actores y su rol, en éste se aborda el análisis de la labor directiva desarrollada en la institución, es decir, se trata de dilucidar desde el significado de liderazgo la actuación del administrador escolar y cómo ésta podría repercutir en la constitución de la dinámica institucional que prevalece en el centro escolar.

Enseguida, además de describir el rol que representa la actuación de la dirección escolar, se da cuenta de las probable influencias de ésta con relación a los propósitos planteados en el currículo, además, se determinan las probables responsabilidades de los actores (docentes) en la realidad¹ que viven los sujetos implicados, la cual se configura a la sombra de sus actuaciones y que a la postre, configuran la tarea de educar.

En el capítulo III: No aprenden porque es una escuela chiquita; se aborda la actuación de los diferentes actores que conforman el entorno educativo de la institución escolar descrita, por medio de ello, se pretende dilucidar cómo los roles y las actuaciones de los sujetos configuran la realidad en la que se desenvuelven las prácticas escolares desarrolladas a su interior.

¹ Para Zeleman, la realidad es un constructo que es determinado por la cultura y la historia de los sujetos.

De esta manera, tratando de vincular las temáticas anteriores se pretende en el presente espacio describir e interpretar la actuación de los sujetos (actores institucionales) como conjunto, y cómo influye ésta en la constitución de la realidad y dinámica institucional que se teje en este escenario.

Este trabajo fue construido a través de los aportes de las tres líneas de formación, la de práctica educativa; aportando al estudio, la interpretación y el análisis de las prácticas educativas, la histórica social; favoreciendo en gran medida el conocimiento y la comprensión de la historia del sistema educativo nacional y cómo éste configura el presente inmediato, y la línea de investigación; que me proporcionó los métodos, las técnicas y las herramientas para realizar investigación científica, aportes que en su conjunto permiten aglutinar los elementos que forman las bases y fundamentos de este proyecto investigativo.

Con relación a lo anterior, los autores presentes en las tres líneas de formación de la Maestría en educación Campo Práctica Educativa (MECPE) influyeron de manera importante hacia la definición y dirección de la problemática realizada, hacia los fundamentos de la investigación en su conjunto y cuyos aportes quedan impresos en la narrativa en un sentido objetivado.

Por otra parte, para la fundamentación y sustento de algunas cuestiones presentes dentro de la investigación fue indispensable el revisar a algunos otros autores que se encuentran fuera de las líneas de formación antes mencionada, empero, sus aportes sumaron elementos fundamentales para la constitución, consolidación y argumentación en relación a la problemática propuesta en este trabajo.

Apartado metodológico

Este apartado da a conocer cómo se dio el proceso de investigación realizado como alumno de posgrado en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), cuáles fueron los recursos y de qué manera fueron utilizados, la metodología empleada, así como también dar cuenta del empleo de las técnicas de recolección y análisis de la información obtenida como dato empírico del escenario de investigación en cuestión, además de manifestar de forma detallada las problemáticas, avatares y catarsis vividos por el investigador² para el desarrollo del mismo.

Considerando que la realidad educativa es una construcción social que se da como resultado de las interpretaciones subjetivas y los significados que los actores le otorgan (Santamaría, 2011), esta investigación se encuentra dentro del campo de las ciencias sociales y humanas.

Con relación a lo anterior, se define el presente trabajo investigativo como una investigación cualitativa de corte hermenéutico³, en esta lógica, utiliza el paradigma interpretativo/cualitativo por medio del cual se pretende a través de un proceso de análisis riguroso del dato empírico interpretar y comprender las acciones de los sujetos implicados en un entorno escolar específico y de esta forma dilucidar la realidad que subyace en el mismo, es decir:

La finalidad de cualquier investigación que asuma este paradigma es comprender y describir la realidad educativa a través del análisis profundo de las percepciones e interpretaciones de los sujetos intervinientes en las diversas situaciones objeto de es (sic) investigación. Lo que interesa es la perspectiva de los participantes, ya que una comprensión en profundidad de casos particulares puede ayudarnos acceder al simbolismo que configura una realidad educativa concreta (Santamaría, 2011, p. 8).

En este sentido, conviene traer a colación uno de los postulados en los que descansa el paradigma interpretativo/cualitativo y que encuentra relación con el entorno educativo: “Los procesos de investigación tienen una naturaleza dinámica y simbólica: construcción social, a

² El investigador, el alumno de posgrado o el autor son términos que se utilizan a lo largo del trabajo de investigación de forma indistinta para designar al autor del mismo.

³ De acuerdo a Ricoeur (1999) la hermenéutica es la teoría de las reglas que presiden una exégesis, es decir, la interpretación de un texto singular o de un conjunto de signos que se considere como un texto. O sea, la narrativa trata de exponer de manera clara la interpretación del dato empírico, de las actuaciones, acciones y roles manifiestos en este espacio coyuntural en el que coexisten los sujetos de este estudio vistos a través de los anteojos del investigador.

partir de las percepciones y representaciones de los actores de la investigación. Por tanto, el contexto escolar es un factor constituido por los significados que la comunidad atribuye” (Bartolomé, 1992; Sandín, 2003; Tójar, 2006, citados por Santamaría, 2011, p. 7).

La presente investigación utiliza las técnicas de la etnografía⁴ para la recolección de los datos empíricos, su registro posterior y finalmente el proceso de análisis de los mismos que se da de forma paulatina a lo largo de todo este proceso, es decir, el proceso etnográfico gira entorno a las fuerzas de dos dinámicas indefectibles en su quehacer que se dan de forma simultánea, la recogida de datos y la reflexión permanente del investigador:

(...) en etnografía el análisis se da simultáneamente con la recogida de datos. Cuando se observa, se entrevista, se toman notas de campo y se confecciona el diario de investigación, la labor del etnógrafo no se limita a <<registrar>>. También hay en ello reflexión, la que a su vez informa la serie de datos siguiente. Este interjuego entre técnicas y estadios de la investigación se aplica a todos los niveles (Woods, 1993, p. 135).

Los elementos y las técnicas de la etnografía se convierte en la herramienta fundamental por medio de la cual se recoge y analiza la información obtenida en la investigación y permite, además, de forma sustancial dar sustento y viabilidad al estudio cuyo propósito es dilucidar una problemática específica dentro del contexto de la escuela multigrado y con ello aportar elementos para su interpretación: “Los estudios descriptivos se caracterizan por un mínimo de interpretación y conceptualización. Están redactados de modo tal que permiten a los lectores extraer sus propias conclusiones y generalizaciones a partir de los datos” (Taylor, S. J. y Bogdan, R. 1992, p. 153).

No obstante, es preciso dejar claro que no somos etnógrafos pero que utilizamos las técnicas de la etnografía para la recogida del dato empírico y el análisis de la información. En esta lógica, este estudio cualitativo etnográfico emplea las técnicas y herramientas propias de la etnografía, por ello, se determina el uso de las técnicas de la observación participante, charlas informales, el uso de entrevistas a profundidad como método de investigación, así como, el empleo de herramientas como las entrevistas, diario de campo y diario del investigador.

⁴ Para Wolcott citado por Woods (1993) En antropología, significa literalmente <<una pintura del modo de vida de un grupo humano interactuante>>.

En la presente investigación cualitativa cobra gran relevancia los datos descriptivos arrojados a través de las palabras del propio informante o por las observaciones realizadas en el campo. Por medio de la observación participante el investigador trata de dar la impresión de que se está en el propio escenario en cuestión y a través de las entrevistas a profundidad pretende ver las cosas como si estuviera en la piel de los informantes y desde el particular punto de vista de este último (Taylor, S. J. y Bogdan, R. 1992).

De esta manera, el escenario de la investigación corresponde a una escuela primaria multigrado a la cual se le ha asignado otra identidad, así como también, a los actores que intervienen en ella con la finalidad de resguardar a través del anonimato la integridad de los sujetos implicados en la presente investigación, esta situación se ha hecho saber a los informantes de manera oportuna al comienzo de la misma, esta recomendación se determina de la siguiente forma:

También corresponde garantizar la confidencialidad y la privacidad de las personas que estudiemos. Haremos a saber a los informantes que las notas que tomemos no contendrán nombres ni identificarán información sobre los individuos o la organización, y que estamos tan obligados a respetar la confidencialidad como la gente de la organización (Taylor, S. R. y R. Bogdan, 1992, p. 44).

En esta lógica, la escuela primaria multigrado en cuestión se le da el nombre de Revolución, nombre que pareciera presentarse en la mente del investigador en un primer instante de forma repentina cuando surge la necesidad de asignarlo y que a primera vista pareciera no guardar ninguna relación con éste, sin embargo, al realizar un proceso de análisis y reflexión de una manera más profunda ante tal decisión, se identifica que la designación del nombre Revolución guarda relación con el grado de implicación que le representa el término y los propósitos inconscientes que subyacen en ello.

Considero que el asignarle el nombre de Revolución a la institución a estudiar no representa tan sólo un término para el investigador, sino que adquiere un significado más amplio para éste, es decir, le significa varias nociones a la vez, como la oportunidad de cambio y mutación, trascendencia, transformación, crecimiento, nociones que están estrechamente vinculadas a los deseos de transformación, crecimiento, movimiento y mutación personal y que a su vez se relacionan con los deseos que prevalecen desde hace tiempo en éste por desarrollar organizaciones inteligentes dentro del proceso educativo, cuestiones que le han nacido al

investigador con antelación a su presente formación y que se describe con mayor detalle en los párrafos subsecuentes.

Con relación a lo anterior, en el afán de continuar mi formación académica después de haber concluido la licenciatura ya hace un largo periodo de tiempo, encuentro la oportunidad de estudiar el posgrado en la UPN, oportunidad que se da de forma circunstancial por las condiciones laborales en las que me encuentro en ese momento, lo que a la postre me permite alcanzar uno de mis anhelos en el ámbito profesional.

En este sentido, después de incorporarme a la formación académica como alumno de posgrado dentro de la UPN, de manera inesperada, surge una situación que no estaba dentro de mi referente de percepción ni actuación, pues resulta ser algo totalmente nuevo para mí, me refiero al hecho de visualizarme en algún momento con la tarea de realizar investigación educativa.

La realidad a la que me enfrentaba como alumno de posgrado para ese momento corresponde a la perspectiva de un docente que pretendía movilizar sus saberes adquiridos en una década de trabajo frente a grupo, es decir, se había constituido en un sujeto con la necesidad de cambiar y transformar los elementos con los que contaba y de enfocarse a desarrollar mayores capacidades y habilidades que le permitieran transformarse por medio del conocimiento y el aprendizaje, determinación en todo momento impulsada por la consigna de rebasar sus realidades.

La primera experiencia importante dentro de mi formación dentro de la universidad surge en el momento de las entrevistas para ingresar a la MECPE, pues es esa la ocasión cuando me enfrento a lo desconocido (realizar investigación educativa). Es decir, no obstante que ahora comprendo que la investigación educativa es el eje primordial sobre el que la UPN sustenta de manera objetiva sus fundamentos que se traducen atinadamente en el prestigio y la reputación adquirida como institución formadora de docentes, esta primera experiencia con el tema me angustió, incluso despertó en mí cierto temor.

Con relación a lo anterior, la pregunta que me plantearon en mi entrevista los maestros encargados fue la siguiente: ¿Qué te imaginas que se hace en la maestría? Haciendo referencia en

el transcurso de la charla que sostuvieron conmigo en ese momento que se realizaba una investigación educativa y un proyecto de tesis como posteriormente lo entendí.

Antes de este acercamiento ante la interrogante acerca de los principios que marca el estudio de la MECPE no encontraba respuesta, pues pensaba que en la maestría sólo se estudiaba y se obtenían conocimientos: “sin embargo, me era inimaginable pensar hasta ese momento, que tendría que realizar una investigación educativa. Este evento se convierte en mi primer acercamiento al campo de la investigación” (DI/02, 2015, p. 2).

A pesar que con antelación había realizado un anteproyecto de investigación el cual debía dar cuenta de alguna problemática educativa específica como uno de los requisitos para el ingreso a maestría, a la postre, este trabajo no pudo ofrecerme en ese momento noción alguna de lo intrincado del proceso investigativo.

El anteproyecto de investigación se sostenía por el tema central de las organizaciones inteligentes, estructura organizativa hasta ese momento que desde mi perspectiva era considerada como una necesidad apremiante dentro del sistema educativo y de la dinámica institucional de los centros educativos, puesto que los elementos que aporta constituían una alternativa viable para el trabajo académico que desarrollan los actores institucionales.

De esta manera, la problemática a trabajar en un futuro próximo durante el proceso de formación estaba totalmente enfocada sobre las organizaciones inteligentes, situación que quedaba de manifiesto en el título del anteproyecto construido en ese momento: Cómo establecer organizaciones inteligentes al interior de la escuela multigrado.

Bajo este escenario, en el desarrollo del curso propedéutico y dando respuestas a una de las tareas fundamentales de inicio que era precisamente el comenzar a plantearse la pregunta de investigación, el alumno de posgrado se sostenía sobre la plataforma teórica obtenida con antelación y que le traía de manera decidida a contemplar el tema de las organizaciones inteligentes dentro de las escuelas multigrado; organizaciones inteligentes gracias a Peter Senge (1992), quien es el autor del libro la Quinta Disciplina en la cual se aborda la formación de organizaciones inteligentes⁵ y cuya lectura causó un gran impacto en mí; y escuelas multigrado

⁵ Para Peter M. Senge (1992) la quinta disciplina es el pensamiento sistémico que integra las demás disciplinas: pensamiento sistémico, dominio personal, modelos mentales, construcción de una visión compartida y aprendizaje

que guarda relación con el hecho de que la mitad de mi experiencia laboral hasta ese momento correspondía precisamente a desempeñarme como docente frente a grupo en la modalidad de escuelas multigrado en el nivel de primaria general.

Posteriormente, al cursar el propedéutico y abordar los contenidos curriculares de la maestría relacionados con los paradigmas de investigación en las ciencias sociales me permitió un primer acercamiento a la línea de investigación educativa, esto me da la posibilidad de dilucidar en cierta medida la epistemología del conocimiento en las diversas disciplinas o campos científicos y como ésta constituye la base teórica metodológica que dan dirección a la investigación científica de cualquier área del conocimiento.

Por otro lado, mi participación dentro del seminario de investigación cada vez era más consistente, pues incursionaba día a día en el proceso de lecturas y análisis de las temáticas educativas lo que desde mi perspectiva se convertía en el espacio de crecimiento que siempre había anhelado y el cual no encontraba como docente frente a grupo en mi labor cotidiana. “Las recomendaciones del coordinador de investigación se convierten en fuente de inspiración para el alumno de posgrado, sobre todo cuando llega a haber comentarios positivos hacia su participación dentro del seminario” (DI/02, 2015, p. 4).

Por consiguiente, esta situación me llevó a enfocarme de manera entusiasta y decidida a conocer de manera más amplia los principios de la investigación cualitativa que se me planteaban en el seminario y a cumplir los requerimientos que me solicitaban en relación a la línea de investigación, empero, las expectativas empapadas de incertidumbre presentes en el alumno de posgrado en relación a los alcances que éste tendría en el desarrollo del proyecto de investigación a iniciar en el fondo estaban a flor de piel.

No obstante, de haber cumplido para esos momentos uno de mis anhelos en el ámbito profesional (ingresar a un posgrado) y el hecho de contar en mi experiencia con un periodo de autoformación al haber sido integrante de un grupo de docentes estudiosos de los temas educativos y de los paradigmas del conocimiento durante y después de concluir la licenciatura, esto no me ofrecían luz sobre la manera de abordar y estructurar el proceso de investigación en la

en equipo fusionándolo en un cuerpo coherente de teoría y práctica. Para éste la organización inteligente es una organización que aprende y continuamente expande su capacidad para crear su futuro, la que conjuga el aprendizaje adaptativo con el aprendizaje generativo, un aprendizaje que aumenta nuestra capacidad creativa.

práctica, es decir, me percibía limitado de forma importante para el desarrollo de los propósitos planteados en la línea de investigación.

Desde esta perspectiva, considero que la problemática elegida hasta entonces ha despertado un gran interés para mí desde el primer momento en que tuve contacto con la modalidad de escuelas multigrado, infiero además, la relación que tiene ésta con mi experiencia laboral, sin embargo, continúo con la firme decisión hasta ese momento en la definición de mi problemática, no obstante de reconocer mi grado de implicación en ello:

Se trata del sentido psicológico, que va a designar aquello por lo que estamos asidos, sujetos, agarrados a algo. En el sentido literal, podría ejemplificarse así: el mejillón está sujeto a su concha; un árbol está arraigado al suelo por sus raíces. La idea de implicación es aquello por lo que nos sentimos adheridos, arraigados a algo, a lo cual no queremos renunciar (Ardoino, 1997, S/N).

Posteriormente, después de obtener los nuevos conocimientos y un panorama más amplio acerca de las problemáticas educativas vistas desde las perspectivas planteadas en los contenidos del programa que conforma las tres líneas del propedéutico, estos elementos influyen de manera importante en mi perspectiva de pensamiento y actuación, de tal forma que me ofrecen los elementos hacia un camino diferente al planteado en un inicio en relación a mi problema de investigación.

De tal manera, que aunado a los comentarios del coordinador de la línea de investigación los cuales se dirigen a que busque una alternativa diferente a la de organizaciones inteligentes con relación a mi problema de investigación planteado hasta ese momento, ambos aspectos, me hacen cambiar de problema de investigación, es decir, situar en el centro de mi temática una alternativa diferente a la ya definida, éste proceso se vive de manera tortuosa y titubeante.

El proceso de búsqueda y definición de una problemática se vivió con angustia e incertidumbre, este periodo de crisis para el autor terminó en un lapso de tiempo relativamente corto, empero, en lo subsecuente conserva aún esta dosis de incertidumbre e inseguridad sobre el tema.

El proceso para definir una problemática educativa de la cual derive la investigación parece ser una tarea colosal y confusa, sin embargo, como investigador esta tarea se convierte en una actividad insoslayable para darle viabilidad y sustento al futuro proyecto de investigación, no

obstante, la modalidad multigrado como escenario de estudio se mantiene durante todo el proceso, al respecto:

Un objeto de investigación, por más parcial y parcelario que sea, no puede ser definido y construido sino en función de una problemática teórica que permita someter a un sistemático examen todos los aspectos de la realidad puestos en relación por los problemas que le son planteados (Bourdieu, P; J.C. Chamboredon y J.C Passeron, 1978, p. 54).

Bajo la premisa de la conformación teórica de la realidad educativa, es pertinente mencionar que es a través de las ciencias sociales como construimos explicaciones acerca de los sujetos, así como de las instituciones que han formado en el transcurrir de su existencia (Sancén, 2010). En este sentido, se percibe que la realidad puede ser explicada e interpretada desde aspectos subjetivos, puesto que la realidad no es absoluta, ni sus leyes infranqueables, sino es producto de la construcción social de los sujetos actuantes, es decir:

(...) la ciencia moderna ha hecho patente otra forma de concebir el mundo y de conocerlo: ha puesto al sujeto en el centro del mundo; este, el mundo que percibimos, poco a poco ha ido cediendo el papel de objetividad que se le había conferido, para ser visto como algo construido. Así, se viene sosteniendo que las leyes científicas no emanan de una realidad absoluta, como expresión necesaria de ésta; las leyes son vistas ahora como construcciones teóricas que el hombre elabora a partir de la relación que mantiene con su entorno (Sancén, 2010, p. 120).

Por lo tanto, el sujeto cognoscente queda impregnado de la misma realidad que conoce y que construye en el primer momento que la percibe, es decir, no hay más una separación entre el objeto conocido y el sujeto que conoce, sino que se relacionan mutuamente en el acto de conocer:

La relación constituyente a la que nos referimos acontece, como lo señalamos, en el *locus* presente. Ahí el sujeto, que percibe el mundo físicamente, prehende sensiblemente también a las influencias causales y con ello llega-a ser él mismo, es decir, se constituye como cognoscente. Con esto se da una referencia que engloba al sujeto que percibe, al mundo físico percibido, y al resultado de dicha percepción. A esta referencia la llamamos “referencia simbólica” (Sancén, 2010, p. 128).

De acuerdo a lo anterior, estos elementos nos marcan el camino por el que debe transitar la epistemología de la investigación educativa en ciencias sociales. Dichos principios empapan de forma paulatina al investigador quien trata de asirse a ellos, pero que tambalea en todo momento. Por ejemplo, a lo largo del proceso de formación como alumno de posgrado existe de forma permanente temor y confusión, pues de manera autocrítica percibe ciertas deficiencias

para el manejo de las tecnologías de la Información⁶, la poca consistencia en el desarrollo y elaboración de una ponencia o la confusión para estructurar el marco teórico.

En esta lógica, parece que el alumno de posgrado se negara de manera inconsciente a abordar el proyecto de investigación con seriedad y profesionalismo, a no realizar investigación alguna; por un lado, por estar abatido por inseguridades en relación al desconocimiento sobre la forma de realizar dicha tarea y, por otro lado, porque en el fondo demerita a la acción investigativa como palanca del cambio y la transformación educativa.

Por consiguiente, al desarrollar las tareas demandadas por el coordinador de la línea de investigación, quien mantenía siempre la exigencia permanente hacia la constitución de la pregunta de investigación, el posicionamiento epistemológico que debiera conformar nuestro futuro proyecto de investigación, creaban enorme incertidumbre en relación a las capacidades del alumno de posgrado para el desarrollo de las mismas⁷.

Visualizando la situación desde una perspectiva diferente, el alumno de posgrado adquiriría de forma paulatina ciertos elementos para la investigación educativa y con ellos, cierta confianza derivada de las lecturas que se revisaban dentro de las tres líneas de formación lo que a la postre le permitió construir paso a paso la estructura y el desarrollo del trabajo.

Por consiguiente, para el transcurso del primer semestre logro construir de forma tentativa y con el apoyo del coordinador en la línea de investigación la pregunta de investigación, los supuestos y los objetivos de la misma de acuerdo a la problemática planteada hasta éste momento: La organización como realidad social del contexto de la escuela multigrado. De esta manera, la pregunta de investigación queda estructura de la siguiente forma:

- ¿Cuáles son los aspectos circunstanciales que dificultan o potencian el proceso de aprendizaje en los distintos modos de organización para el aprendizaje que pone en marcha el profesor de una escuela multigrado?

⁶ Se menciona esto en relación a las dificultades para manejar de forma eficiente el internet, la computadora, el cañón, incluso la propia memoria USB, dificultad que se va sorteando en la medida que se avanza el proceso de formación.

⁷ La redacción fluye de manera natural para el autor utilizando en el transcurso de la misma un sentido impersonal y en primera persona de manera indistinta de acuerdo a las necesidades y al propósito que determina la narrativa para éste.

Esta pregunta responde a los propósitos y a la problemática a investigar determinados por el alumno de posgrado en un primer momento y, que de forma implícita, guiaron en lo posterior el trabajo investigativo.

Además, se plantearon las siguientes preguntas específicas:

- ¿Qué principios y enfoque pedagógico puestos en juego por el docente guían la organización de las actividades hacia el aprendizaje en la escuela multigrado?
- ¿El docente reproduce con sus alumnos la forma en que le transmitieron el conocimiento cuando curso su educación primaria?

El objetivo general planteado guarda relación con la pregunta de investigación y es el siguiente:

- Analizar e interpretar los aspectos circunstanciales que dificultan o potencian el proceso de aprendizaje en los distintos modos de organización para el aprendizaje que pone en marcha profesor de una escuela multigrado.

Así mismo, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- Analizar e interpretar si los principios y enfoques pedagógicos puestos en juego por el docente guían la organización de las actividades para el aprendizaje en la escuela primaria multigrado.
- Identificar y analizar si el docente que labora en la escuela primaria multigrado reproduce con sus alumnos la forma en que le transmitieron el conocimiento cuando curso su educación primaria.

Además, se plantearon los siguientes supuestos de investigación:

- En la escuela primaria multigrado hay aspectos circunstanciales como la dificultad que presentan los estudiantes hacia la integración, la difícil organización del trabajo académico por parte del docente, las diferencias de edad y la manifestación de diversos intereses por parte de los alumnos puestos de manifiesto dentro del aula que dificultan el

proceso de aprendizaje en los distintos modos de organización para el aprendizaje que pone en marcha el profesor

- Los principios y enfoque pedagógicos del docente determinan las formas de organizar las actividades hacia el aprendizaje.
- El docente que labora en la escuela, reproduce con sus alumnos la forma en que le transmitieron el conocimiento cuando curso su educación primaria.

Bajo este esquema, los tres supuestos establecidos hasta entonces se enfocan en una misma dirección que tiene que ver con identificar las problemáticas que enfrenta el docente que labora en una escuela multigrado y los procesos de aprendizaje que se pudieran establecer dentro de esta modalidad, necesidad que constituye para el alumno de posgrado hasta ese momento el eje rector del estudio, sin embargo, cabe mencionar que en este primer momento la figura directiva y el liderazgo no figuraban como elementos importantes dentro de este estudio, empero, hacia la obtención de la información empírica éstos elementos se convierten en pieza fundamental que vertebra gran parte de la tesis.

Con relación a lo anterior, toda la estructura determinada hasta ese momento en la presente investigación se concentraba en un cuadro lógico de coherencia, lo que pretendía dar viabilidad y eficiencia al manejo de la información y al mismo proceso de investigación a desarrollar. Este cuadro lógico de coherencia se convierte en una herramienta importante, pues permite organizar, vincular, analizar y definir de manera más eficaz y sustancial la información y los propósitos que persigue la investigación hasta ese momento:

PROYECTO: La organización como realidad social del contexto de la escuela multigrado		
PREGUNTAS	OBJETIVOS	SUPUESTOS DE INVESTIGACIÓN
<p>General ¿Cuáles son los aspectos circunstanciales que dificultan o potencian el proceso de aprendizaje en los distintos modos de organización para el aprendizaje que pone en marcha el profesor de una escuela multigrado?</p> <p>Específicas ¿Qué principios y enfoque pedagógico puestos en juego por el docente guían la organización de las actividades hacia el aprendizaje en la escuela?</p> <p>¿El docente reproduce con sus alumnos la forma en que le transmitieron el conocimiento cuando curso su educación primaria?</p>	<p>General Analizar e interpretar los aspectos circunstanciales que dificultan o potencian el proceso de aprendizaje en los distintos modos de organización para el aprendizaje que pone en marcha profesor de una escuela multigrado</p> <p>Específicos Analizar e interpretar si los principios y enfoques pedagógicos puestos en juego por el docente guían la organización de las actividades para el aprendizaje en la escuela primaria multigrado.</p> <p>Identificar y analizar si el docente que labora en la escuela primaria multigrado reproduce con sus alumnos la forma en que le transmitieron el conocimiento cuando curso su educación primaria.</p>	<p>Supuestos En la escuela primaria multigrado hay aspectos circunstanciales como la dificultad que presentan los estudiantes hacia la integración, la difícil organización del trabajo académico por parte del docente, las diferencias de edad y la manifestación de diversos intereses por parte de los alumnos puestos de manifiesto dentro del aula que dificultan el proceso de aprendizaje en los distintos modos de organización para el aprendizaje que pone en marcha el profesor</p> <p>Los principios y enfoque pedagógicos del docente determinan las formas de organizar las actividades hacia el aprendizaje.</p> <p>El docente que labora en la escuela, reproduce con sus alumnos la forma en que le transmitieron el conocimiento cuando curso su educación primaria.</p>

De la misma manera, se construye una ruta crítica donde se especifica las actividades que en materia investigativa desarrollara en lo subsecuente el investigador, en esta, se detallan los objetivos por cumplir y los tiempos específicos para ello. Dentro de estas actividades se contempla desde el planteamiento de la pregunta, objetivos y supuestos de investigación, diseño y elaboración de instrumentos de investigación, entrada al campo, realización de observaciones, aplicación de entrevista, recopilación y análisis de datos, la realización del estado de la cuestión o el estado del conocimiento, hasta la presentación final del reporte de investigación.

La ruta crítica se convertiría en la planeación de actividades a través de todo el proceso de investigación, esta herramienta fue estructurada en un primer momento y se utilizó para dar pauta al desarrollo de las actividades durante todo el proceso investigativo.

Ésta apuesta inicial del investigador sobre la temática: la organización como realidad social del contexto de la escuela multigrado, en lo subsecuente, es rebasada y absorbida por la realidad encontrada en el dato empírico de cuyos elementos se fundamenta y desarrolla el eje rector que sustenta la presente tesis y que, finalmente, queda determinada de la siguiente manera: El liderazgo del director configura la dinámica institucional de la escuela primaria multigrado Revolución en el contexto de Binola.

Posteriormente, el estado de la cuestión constituyó la revisión detallada de las tesis producidas dentro de las diversas UPN del país que conforman la biblioteca digital de UPN Ajusco con el propósito de identificar las que en el último lustro se relacionaban con el tema de la presente investigación. En este proceso de revisión se encontraron sólo tesinas como producciones de investigación relacionadas con el tema de escuelas multigrado y no se hallaron tesis de posgrado en relación a este tema durante este último periodo.

Por consiguiente, la presente problemática enfocada al espacio de las escuelas multigrado y determinada de la siguiente manera: El liderazgo del director configura la dinámica institucional de la escuela primaria multigrado Revolución en el contexto de Binola, se constituye con mayor significado en relación con los hallazgos y probables aportes de esta investigación dentro de esta modalidad y, cuyo propósito es contribuir de manera sustancial hacia la reflexión y el análisis de la organización académica e institucional de la misma dentro de un contexto particular.

Regresando nuevamente a las experiencias vividas en el proceso de formación de la MECPE, para el desarrollo de las ponencias en las que se participó durante el primer y parte del segundo semestre, percibo cierta fragilidad en mi trabajo, pues considero desde mi perspectiva que el proyecto de investigación presenta debilidades en cuanto al sustento teórico-metodológico, y que a estas alturas se comprende como el talón de Aquiles del investigador.

Es decir, ya sea por reticencia o desconocimiento no comprendía hasta ese momento el cómo estructurar el marco teórico-metodológico tan sólo de forma tentativa, que a la postre, al revisar la cita de Atkinson que constituye la respuesta que le da Howard Beker a la pregunta de un estudiante que pide opinión de cómo elegir el marco teórico: “<<En lugar de preocuparte por ello, ve y haz algo.>>” (Atkinson, citado por Woods, 1993, p. 162) me reconozco en el papel del alumno y esto me despierta cierto grado de estupor cada vez que lo recuerdo.

Posteriormente, en el transcurso del segundo semestre se delimitó el campo de acción, el escenario en el cual se desarrollaría la investigación, este proceso se vive con incertidumbre y preocupación por parte del investigador, ya que durante éste se realizaron varios cambios en la elección del mismo con el propósito de encontrar la mejor alternativa.

De esta manera, al inicio del primer semestre y bajo las primeras recomendaciones para ir identificando el posible escenario para la presente investigación, había considerado algunas alternativas dentro de la zona escolar donde laboraba, sin embargo, aún no definía ninguna de ellas.

Al final el escenario elegido para la presente investigación otorgó los elementos necesarios para elaborar este estudio: “Todos los escenarios son intrínsecamente interesantes y suscitan importantes cuestiones teóricas” (Taylor, S. R. y R. Bogdan, 1992, p. 34).

En este sentido, después de una revisión y análisis acerca de las mejores condiciones del escenario de investigación de acuerdo a una posible detección de la problemática, aunado a circunstancias específicas como la capacidad y conveniencia del investigador se elige de forma definitiva el escenario de investigación. Es decir, después de las consideraciones pertinentes a las perspectivas del investigador, se definió el escenario de investigación, este se encuentra dentro del municipio de Tezontepec de Aldama, Hidalgo y corresponde a la escuela primaria multigrado Revolución.

Posteriormente, para el transcurso del segundo semestre se determina el proceso de asignación de asesor de tesis, en este proceso el alumno de posgrado vive angustiado y preocupado sobre los posibles avances en su trabajo de investigación, ya que visualiza en ese momento que estos pudieran ser determinados de alguna manera por la asignación del mejor asesor de acuerdo a su percepción particular.

En este sentido, y de acuerdo a la postura de los coordinadores de otorgar en un primer momento la posibilidad de que los alumnos elijan de forma personal al asesor que quieran, aprovecho la oportunidad que nos ofrecen y elijo desde mi perspectiva la mejor alternativa. Sin embargo, la elección no prospera, pues al final de la misma hay otra asignación que corresponde a las necesidades presentes de organización de asesores y coordinador.

Bajo este escenario, el trabajo de asesoría en un primer momento lo visualizó como algo no redituable a mis propósitos, pues no observo en primera instancia avances en mi trabajo de investigación, situación que posteriormente percibo como natural pues es resultado de un nuevo proceso de trabajo y adaptación y, sobre todo, por no contar aún con el dato empírico. Es decir, como alumno de posgrado me desenvuelvo de forma paulatina en un nuevo proceso de adaptación hacia la nueva forma de trabajo que contempla el asesor correspondiente y sólo puedo echar mano de los elementos con los que cuento hasta ese momento.

De esta manera, este espacio se vive en un inicio sin contratiempos, catarsis, rechazo, excesiva confianza o entusiasmo en relación al desarrollo del trabajo de investigación, puesto que el proceso en esta primera etapa es en orden y pausado, empero, el alumno de posgrado sigue elaborando expectativas. De forma concomitante se van desarrollando lazos de entendimiento entre ambos actores (asesor y asesorado) que reditúan en grandes beneficios hacia el desarrollo del trabajo posterior. Estos beneficios se traducen en valores de apertura, dialogo, apoyo, libertad, que al final, considero, reditúan de forma positiva en avances sustanciales.

El asesor y el proceso de asesoría en el que estuve implicado me ofrecen un espacio de confianza y libertad que me permiten construir, desde mi perspectiva estos lazos de entendimiento que van desde el respeto de la labor que ambos actores cumplen como asesor y asesorado hasta la confianza para construir de forma creativa y sin restricciones uno a uno los

eslabones de la presente investigación sobre los fundamentos que como investigador deseaba plantear.

Es decir, el investigador considera haber entablado una buena relación con su asesor y agradece a este último la confianza otorgada a su persona para que desde sus posibilidades haya tenido la oportunidad de desarrollar investigación a través de los elementos teóricos que de forma atinada le otorgan para tal propósito y que para dicho proceso se convierten en referentes fundamentales.

No puedo asegurar que los elementos teóricos otorgados en asesoría constituyeron la base fundamental que da forma y estructura a la presente investigación, o que simplemente, coincide de formas importante y se convierten en herramienta fundamental para objetivar lo que pretendía y que para este momento es una realidad, sin embargo, expreso mi agradecimiento por el apoyo brindado en la misma. Es decir, al final del proceso me acusa un sentimiento de satisfacción por el trabajo realizado puesto que los propósitos que persigue el investigador se cumplen en gran medida.

Posteriormente, al ingreso al segundo semestre y bajo la dirección del asesor en este proyecto de investigación, se nos pide ingresar a campo⁸, después del asesoramiento correspondiente para tal efecto otorgado tanto por la línea de investigación educativa como por las asesorías, solicitamos a la dirección escolar de la institución elegida como el escenario para la investigación el permiso para ello, solicitud que afortunadamente fue aceptada desde un primer momento.

En este sentido, en el primer acercamiento al escenario de investigación surge un evento que a la postre resultaría benéfico para el investigador ya que de manera circunstancial el director escolar del mismo resulta ser un profesor conocido y vecino de la comunidad donde habito, situación que desde mi punto de vista dio la oportunidad de conversar acerca de las intenciones que me acusaban como visitante y probablemente obtener la confianza y posterior autorización para que se realizara la presente investigación.

⁸ Para Guber (2004) el campo no representa algo geográfico, sino la decisión personal del investigador por un ámbito y unos actores.

De esta forma, la entrada al campo se realiza de manera oportuna de acuerdo a la planeación que con antelación ha determinado el investigador en relación a sus necesidades, las cuáles responden a las exigencias del currículo y de las asesorías de investigación. De tal manera que el investigador inicia su interacción con el entorno elegido:

El campo de investigación es un referente empírico, la percepción de lo real que se desea conocer, el mundo natural y social en el cual se desenvuelven los grupos humanos que lo constituyen. Se compone, en principio, de todo aquello con lo que se relaciona el investigador, pues el campo es una cierta conjunción entre un ámbito físico, actores y actividades (Guber, 2004, p. 83,84).

El primer acercamiento al campo se realizó tratando de minimizar la acción investigativa por parte del investigador, pues este pretendía actuar de manera casi indiferente hacia el entorno de la institución y los actores que allí se desenvolvían, por consiguiente, se le hizo saber al portero⁹ de la institución que su escuela no representaba una prioridad o, en otro sentido, que ésta no se había identificado como el foco de alguna problemática específica para el investigador. Esta estrategia es abordada de la siguiente manera:

Un modo que hemos descubierto útil para explicar los intereses de la investigación consiste en hacer saber a los sujetos que no necesariamente estamos interesados en esa organización particular ni en las personas específicas que encontramos en ella. En todos los estudios los intereses del investigador abarcan más que un escenario particular y conciernen al tipo general de organización (Taylor, S. R. y R. Bogdan, 1992, p. 43).

En esta lógica, se le hizo saber al portero que el interés estaba en otras instituciones, sin embargo, que su escuela podría ser una opción probable para la investigación. Es decir, se estableció a través de los comentarios vertidos la probable participación de su institución en el proyecto de investigación y la posible solicitud para llevarla a cabo dentro de la misma pues ésta era una escuela multigrado, particularidad que la convertía en una opción viable para la investigación.

En este sentido, desde el primer momento en que acontece la relación entre el investigador y el escenario a investigar se desarrolla el proceso etnográfico; metodología que se convierte en la piedra angular para la elaboración de instrumentos correspondientes para la recopilación de datos y su análisis posterior, al respecto:

⁹ Becker citado por Taylor, S. R. y R. Bogdan (1992) designa a los responsables de las organizaciones como porteros.

Hacer etnografía es como tratar de leer (en el sentido de “interpretar un texto”) un manuscrito extranjero, borroso, plagado de elipsis, de incoherencias, de sospechosas enmiendas y de comentarios tendenciosos y además escrito, no en las gráficas convencionales de representación sonora, sino en ejemplos volátiles de conducta modelada (Geertz, 1992, p. 24).

Bajo esta perspectiva, puede ser que la presente estrategia de tomar como una segunda opción a la institución que representa el portero en cuestión haya suavizado la posible postura de éste último y haya influido de manera positiva para permitir posteriormente la inserción del investigador dentro del escenario que dirigía.

En relación a lo anterior, el investigador trata desde el primer acercamiento al escenario de investigación de establecer el rapport¹⁰, de esta manera, realizar las primeras intervención en el entorno escolar de la manera menos intrusiva posible, lo que probablemente influyó para que el portero accediera a permitir realizar la investigación: “Establecer el rapport es la meta de todo investigador de campo. Cuando se comienza a lograr el rapport con aquellas personas a las que se está estudiando, se experimentan sensaciones de realización y estímulo” (Taylor S. R. y R. Bogdan, 1992, p. 55).

En este sentido, el primer acercamiento con el portero de la institución resulto ser alentador, pues se desarrolló por medio de una amena conversación, en ella se comentaron cosas relacionadas con la UPN, la formación de maestros en general y la situación particular que vivían ambos actores mencionados en relación a las actuales políticas y entorno educativo, es decir, el portero mostró amabilidad y accesibilidad hacia la solicitud que planteaba el investigador y las necesidades de éste para tal proceso investigativo.

No obstante, al preguntarle sobre algunos datos acerca de su profesión, como requisito solicitado por la universidad para la elaboración del oficio en el cual se solicita su permiso para la realización de la misma, se mostró un poco reticente a proporcionar dicha información.

Interpreto la posible reticencia mostrada por el portero para dar a conocer su preparación profesional, como una posible problemática, sin embargo, trato de darle la menor importancia posible y prefiero enfocarme a establecer el rapport, sabedor de que será de mayor provecho y se evita parecer intrusivo o amenazante (DI/09, 2015, p. 4).

¹⁰ Para Taylor, S. R. y R. Bogdan (1992) el significado de Rapport es comunicar la simpatía que se siente por los informantes y que estos la acepte como sincera.

De esta manera, trato de entablar una conversación que de forma empática se vincule a las ideas que me ha expresado el director en relación a la enorme carga de trabajo que recae en las actividades administrativas de la escuela multigrado, de esta forma busco ganarme su simpatía y confianza, en relación a lo anterior:

Los porteros con frecuencia suponen que la investigación incluye cuestionarios, entrevistas estructuradas, uso de anotadores y otros métodos intrusivos. En cambio, la observación participante envuelve actividades no perturbadoras ni intrusivas. En realidad, para la mayor parte de los investigadores perturbar lo mínimo es tan importante como para los porteros (Taylor, S. R. y R. Bogdan, 1992, p. 44).

Para este momento, ya he visitado la escuela con antelación, la primera visita fue con el propósito de tener un primer acercamiento, la segunda para comunicarle al portero que elegía a su institución como el escenario para realizar mi investigación, y una tercera en la que me presento para realizar mi primera observación. “En mi llegada observo como en las ocasiones anteriores que la escuela está abierta con libre acceso a los padres de familia y a los visitantes” (DI, 09, 2015, p. 10). Estos elementos me dan la pauta para empezar a identificar las características del escenario.

En la presente investigación se realizaron ocho observaciones y ocho entrevistas a profundidad, en primer lugar comenzó el proceso de las observaciones en éste se presentaron de forma continua titubeos e inseguridad sobre aspectos como el tomar notas durante la misma o no hacerlo, el registrar a detalle todo lo que podía percibir como acontecimiento, el participar dentro de las conversaciones con los informantes, la duración de las mismas, confusiones de primer momento que fueron superándose a medida que se desarrollaban las asesorías, espacio donde todas estas dudas eran expuestas.

En este sentido, una de las grandes interrogantes que me planteaba en ese momento era ¿qué observar? Situación en la que el asesor de tesis me orientó a cada momento que le planteaba esta cuestión dentro de las asesorías, sin embargo, como investigador en ciernes siempre existió dentro de mis pensamientos la angustia y el temor por saber si estaba haciendo lo adecuado.

En la línea de investigación se nos mencionaba la necesidad de realizar guías de observación y de entrevistas de acuerdo a ámbitos específicos como el institucional, social o político, es decir, realizar una guía de observación donde se especifique previamente lo que voy

a observar, sin embargo, se consideró que esta forma de estructurar y desarrollar las observaciones no permitía que la realidad nos sorprendiera y de alguna manera nos instaba a confirmar o encontrar lo que uno ya sabía, por lo cual, en el desarrollo de las mismas se puso énfasis en los detalles, en las actitudes y en las actuaciones englobando con ello insoslayablemente los diversos ámbitos del proceso educativo e investigativo (social, institucional, político).

De esta manera, al haber concluido el proceso de las observaciones identifiqué que obtengo información que para el momento de su registro y análisis posterior me han sorprendido pues se convierte en parte nodal para estructurar el proceso investigativo, situación que me es favorable como investigador puesto que me permite sustentar parte del capitulado.

Al final del camino, considero que el número de observaciones fue reducido, es decir, no obstante que me otorgó la posibilidad de encontrar la información suficiente que me permitió elaborar la presente investigación, considero que si hubiese realizado un número mayor de observaciones hubiera obtenido mayor información que probablemente me apoyaría para contrastar de manera más sustancial los datos recogidos en este proceso.

Por otro lado, las entrevistas a profundidad fueron realizadas posteriores a la realización de las observaciones, éstas oscilan entre los cincuenta y los ochenta minutos de duración, periodo de tiempo que resulta de la recomendación que se me hace de manera recurrente dentro de mis asesorías y a la cual me acato de manera consistente.

El número de entrevistas a profundidad corresponden al mismo número de observaciones realizadas, comprendiendo un total de ocho entrevistas a profundidad por medio de las cuales se adquiere información suficiente de los informantes, lo que permite a la postre, abstraer datos de gran importancia hacia la conformación de la investigación y problematización: “La entrevista es “la herramienta de excavar” favorita de los sociólogos” (Bennes y Hughes, citados por Taylor, S. R. y R. Bogdan, 1992, p. 100).

Las entrevistas a profundidad son consideradas como un método de investigación cualitativo a través del cual se pretende adquirir conocimiento sobre la vida social y en cuya estructura reposa el dinamismo y la flexibilidad, es decir:

En completo contraste con las entrevistas estructuradas, las entrevistas cualitativas son flexibles y dinámicas. Las entrevistas cualitativas han sido descritas como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas. Utilizamos la expresión “entrevistas en profundidad” para referirnos a este método de investigación cualitativo. Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos 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 respuestas. Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista. El rol implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas (Taylor, S. R. y R. Bogdan, 1992, p. 101).

En relación a lo anterior, durante el proceso del desarrollo de las entrevistas el investigador sufre de crisis y cierto desaliento como resultado de la confusión presente en él para la elaboración de las temáticas que abordarían las mismas, por otro lado, lo rodea la incertidumbre de no contar con experiencia alguna sobre la manera de realizar entrevistas a profundidad.

Por consiguiente, el investigador sufre de periodos de angustia e incertidumbre recurrentes, que se presentan durante el desarrollo de las preguntas que comprenden las entrevistas, además de realizar en más de una ocasión un número excesivo de preguntas en éstas, lo que lo lleva después de las recomendaciones de su asesor a modificarlas.

De esta manera, el proceso que lleva desde la elaboración de las preguntas de investigación, su aplicación, hasta la revisión y el análisis de las mismas lo vivo con alto grado de incertidumbre provocado por la angustia de no saber si realizo lo adecuado para poder obtener los datos importantes que en lo subsecuente me permitan desarrollar una investigación.

No obstante, considero que el número de entrevistas fue el adecuado, pues estas al final del proceso me dieron la suficiente información y los datos necesarios que me permitieron construir la tesis presente en este trabajo. En esta lógica, los datos obtenidos en las entrevistas se convirtieron al final del camino en la columna vertebral sobre la que se sustenta este proyecto de investigación y la tesis.

Por otro lado, la elección de los entrevistados respondió a las necesidades y los recursos con los que cuenta el investigador, es decir, se dispone de lo que hay a la mano dentro de la

institución y fuera de ella: dos maestros frente a grupo, y un tercero que además de estar frente a grupo cumple la función de director comisionado, dos maestras externas a la institución que han laborado en el pasado reciente en la misma y un padre de familia quien actualmente ostenta el cargo de Presidente de la Asociación de Padres de Familia (PAPF). Esta elección, considero, fue adecuada pues la información vertida en las entrevistas por los informantes resulto ser suficiente para establecer la problemática y la investigación pertinente.

De esta manera, los entrevistados son: Mario, quien lleva un año en la institución, atiende los grados de primero y segundo, de cincuenta y seis años de edad, quién es profesor egresado de la normal rural del Mexe, así como también egresado de la normal superior del estado de Puebla, cuenta con treinta y siete años de servicio en la docencia, de los cuales, dieciséis años se ha desempeñado como apoyo técnico y quince años como director y, siete años como docente frente a grupo. Carlos, de cincuenta y nueve años de edad, profesor egresado de la normal básica de Pachuca, con catorce años en la institución, quien ha fungido como director comisionado y maestro frente a grupo desde hace doce años y que atiende actualmente a los grupos de tercero y cuarto grado, cuenta con treinta y dos años de servicio. María, de veinte cinco años de edad, quien atiende los grados de quinto y sexto respectivamente, lleva un año en la institución, es licenciada en pedagogía y cuenta con dos años de servicio en la profesión. Marisol, de treinta años de edad, exprofesora de primero y segundo grado del año dos mil diez al dos mil catorce, licenciada egresada de UPN, con seis años de servicio en la profesión. Lulu, de treinta y ocho años de edad, exprofesora de quinto y sexto grado en el año dos mil doce, asistente educativo con once años en el servicio. Y Rodrigo, Presidente de la Asociación de Padres de Familia en el presente ciclo escolar 2015-2016.

En este sentido, considero a cada uno de los entrevistados como piezas fundamentales e informantes claves puesto que todos en su conjunto me permiten construir de forma artesanal pieza a pieza el entramado y urdimbre de significados que se tejen hacia la constitución de la presente investigación.

En otro orden de ideas, es importante mencionar que el lugar que ocupó la elaboración del diario de campo en un primer momento fue de poca relevancia para el investigador, pues este era considerado sólo como un requisito, que en primera instancia no era algo necesario o

fundamental como resultó serlo en el transcurso del trabajo investigativo y sobre todo hacia la constitución del marco teórico en cuestión.

Sin embargo, y precisamente con la necesidad de la construcción del marco metodológico el diario de campo se hace indispensable e invaluable para este propósito, lo que lleva al investigador a recuperarlo, organizarlo y constituirlo posteriormente en el diario del investigador, es decir, al final se conforma en pieza fundamental por medio del cual se construye este apartado.

Por otro lado, para el primer coloquio estatal de posgrado en la ciudad de Pachuca presento de forma tentativa un bosquejo de la estructura del trabajo de investigación con un mayor avance, en éste se sigue sosteniendo de forma tentativa la tesis: La organización como realidad social del contexto de la escuela multigrado. No obstante, para este momento surge cierta desconfianza hacia mi trabajo, pues no lograba sentirme cómodo, ni mucho menos firme sobre cuáles serían las bases fundamentales que guiaría el mismo, me reconocía sin un sustento firme, ni dirección definida.

La vivencia ofrecida por la participación en el primer coloquio estatal se traduce en una experiencia llena de incertidumbre y preocupación hacía la constitución del proyecto de investigación, puesto que pese a las recomendaciones finales ofrecidas por los coordinadores del mismo no podía encontrar la dirección adecuada que me otorgará seguridad en lo que quería plantear, para ese momento, reconozco que iniciaba con un proceso de formación que sin duda es crítico y doloroso, pero necesario en la conformación de toda investigación.

Para el tercer semestre de la maestría, aparte de la realización de los trabajos requeridos por el seminario en las correspondientes líneas que la conforman se hace indispensable comenzar con el trabajo de transcripción de la información obtenida en las observaciones y entrevistas realizadas en la investigación, lo que a la postre se convierte en una carga de trabajo excesiva para el investigador, como resultado, este semestre es considerado como el más pesado en cuestión de trabajo académico e investigativo.

En este sentido, es precisamente en este lapso de tiempo donde valoro más la oportunidad de contar con la beca comisión otorgada por la Secretaria de Educación Pública (SEP), la cual me permite cumplir de forma más o menos desahogada con los requerimientos

solicitados, no obstante, de encontrarme en varios pasajes del mismo presionado sobremanera para la entrega oportuna de los trabajos solicitados.

De esta manera, la transcripción de las entrevistas constituyó un trabajo arduo, pues requirió que dispusiera de muchas horas de trabajo escuchando de forma atenta a través de unos audífonos conectados a la grabación de mi celular, a través del cual me repetía una y otra vez las expresiones vertidas por el entrevistado a través de la conversación que habíamos sostenido en la misma y la cual se me había permitido grabar en audio, expresiones que debían ser transcritas palabra por palabra y de la manera más fidedigna posible, pues esto me permitiría en lo subsecuente lograr la objetividad necesaria en el trabajo.

En algunos pasajes en la transcripción de las entrevistas descubro cierta implicación de mi parte en cuanto a los comentarios vertidos por los entrevistados puesto que me reconozco en ellos como si fueran los propios, manifestando de esta manera las mismas ideas y pensamientos que yo quisiera expresar.

En este sentido, el trabajo se convirtió en un proceso pesado y laborioso puesto que para cada una de las ocho entrevistas realizadas en la presente investigación dispuse de tres a cuatro días para realizar la transcripción correspondiente de la información vertida en ellas, de tal manera, que al continuar con el mismo y a la par de los conocimientos adquiridos en los contenidos de las líneas correspondientes, fundamentalmente los de la línea de investigación educativa penetraba gota a gota sobre mi piel el elixir del investigador, del cual poco a poco era más consciente.

De esta manera, este periodo fue conformando un crisol lleno de consideraciones y pensamientos de forma recurrente en relación a la enorme carga de trabajo que les exige, por ejemplo, a los investigadores sociales que revisábamos en las lecturas de las diferentes líneas el llevar a cabo sus proyectos de investigación, o por otro lado, todo el trabajo requerido para obtener las tablas para tener en su historial la edición de uno o más libros.

Es decir, reflexionaba acerca de los personajes ilustres como son los investigadores, escritores o grandes pensadores de las diferentes disciplinas del conocimiento, así como de las enormes cualidades y el gran esfuerzo que les había demandado cada una de sus creaciones,

escritos y aportaciones, en relación a ello, me visualizaba como un estudiante con enormes necesidades y deficiencias en el área de la investigación.

Dentro de este proceso caracterizado por una enorme carga de trabajo a realizar de manera constante, asomaba de forma recurrente en mi pensamiento el compromiso adquirido por haber obtenido la beca comisión para la realización de la maestría, es decir, esta situación de la cual cada vez era más consciente me comprometía a dar más tiempo y esfuerzo a los trabajos y tareas a realizar.

Sin embargo, esta postura como alumno de posgrado responsable y comprometido fue difícil de sortear durante este proceso de formación en relación a no disponer de tiempo suficiente para desarrollar cada una de las actividades requeridas para ello fundamentalmente por razones que tienen que ver con la familia.

Por otro lado, posterior a la obtención de la información a través de las entrevistas y observaciones, obtengo por medio de un proceso de análisis y categorización desarrollados conjuntamente con mi asesor las categorías descriptivas que de forma tentativa guiarían mi trabajo investigativo:

El primer paso consiste en identificar las categorías más importantes, que a su vez, pueden dividirse en grupos. Los datos pueden clasificarse de acuerdo con esas categorías, cuya naturaleza dependerá del tipo de estudio y de los intereses en juego (Woods, 1993, p. 139, 140).

Este proceso se vive de forma diferente a los anteriores, pues a través de la guía de mi asesor, encuentro por primera vez y de forma tentativa la estructura de mi trabajo de investigación, evento que sin duda representó para este momento, seguridad, confianza y entusiasmo del que anteriormente carecía. De estas categorías descriptivas pasamos a las categorías sensibilizadoras:

Las categorías sensibilizadoras son más generalizadas, pues se concentran en las categorías comunes entre un abanico de categorías descriptivas, que a primera vista no parecían tener nada en común, pero que salen a la luz por comparación con otras categorías sensibilizadoras (Woods, 1993, p. 170).

Con relación a lo anterior, puedo considerar que este proceso se convirtió en el parte aguas que en lo subsecuente marco el camino a recorrer espalda con espalda entre la triada de asesor, teoría e investigador. Sin embargo, no puedo dejar de mencionar que el camino no fue

fácil, puesto que en todo momento hubo confusiones, modificaciones, crisis e incertidumbres por vencer, empero, éstas se fueron sorteando una a una sin perder la esencia de la investigación que ya había parido.

Para hacer mención de algunas de las incertidumbres y las crisis vividas por el investigador en el proceso es pertinente traer a colación la experiencia de angustia que me ocasionó en varios eventos el hecho de que las categorías analíticas que había descubierto para trabajar en un primer momento conjuntamente con la guía de mí asesor, no coincidían del todo con el proceso, diseño y estrategia de análisis de la información establecido en la línea de investigación educativa, por lo cual tuve la necesidad de adecuarla de manera constante con el objetivo de cumplir con las demandas de ambos actores.

Dentro de la línea de investigación se nos pidió trabajar con cada una de las entrevistas y de las observaciones de manera específica por medio de las macrorreglas, dentro de las cuales tendrían que ser dilucidados cada uno de los eventos después de una revisión y análisis exhaustivo de cada uno de los párrafos y oraciones que las conformaban, posteriormente se colocaban dentro de un cuadro de doble entrada para dilucidar su significado implícito al representar para el investigador temáticas de interés, lo que subsecuentemente a través de su análisis, ya sea por repetición o por grado de significación para éste podría constituir las categorías analíticas o categorías folk.

Este proceso requirió de gran esfuerzo y dedicación, además de estar caracterizado por eventos llenos de incertidumbre durante el inicio, el desarrollo y la conclusión del mismo, pues no encontré certeza en el mismo hasta ese momento. En este sentido, el determinar cada uno de los eventos que conformaban el dato empírico constituyó, considero, el trabajo más exhausto que comprendió la formación como alumno de posgrado.

Posteriormente, con la conformación de los eventos ya constituidos en su totalidad procedimos a analizarlos, es decir, organizar y analizar el dato empírico y esto lo hicimos utilizando como herramienta fundamental el programa atlas ti, el cual parecía ante mis expectativas como una excelente opción para la creación de redes y encontrar a través de ellas las diversas relación de los datos y temáticas, esta perspectiva fue construida después de una conferencia recibida acerca de la forma de emplearlo y las posibilidades que nos daba para

manejar la información. Por otro lado, los comentarios recibidos durante el semestre acerca de la creación de las famosas sabanas y las implicaciones de su constitución, definitivamente, el atlas ti representaba ante mis ojos una mejor opción.

En esta lógica, el manejo y análisis de la información a través de los eventos, las temáticas y las categorías folk implicadas se desarrolló a través del programa atlas ti, proceso que desde la codificación, creación de redes y posterior categoría analítica se convirtió en proceso experimental, pues para ello, fuimos guiados por el coordinador de la línea de investigación quien aprendía de su utilización a la par que los alumnos lo hacían, para ello, requerimos de cursos extras por parte del primero para su empleo.

Al final del proceso, el programa de atlas ti se convirtió en una herramienta fundamental a través de la cual pude manejar la información de manera eficiente y ágil, sin embargo, al mismo tiempo constituyó una dificultad, puesto que me saturó de una gran carga de información que al final no pude organizarla ni dilucidarla del todo.

Con relación a lo anterior, es así como empleando de manera fundamental mi primera clasificación de categorías analíticas realizadas con antelación a la utilización del atlas ti estructuré mi trabajo de investigación en un mayor porcentaje, es decir, lo que comprende el capítulo uno y tres se desarrollaron sin la utilización del programa y sólo el capítulo dos fue estructurado por medio de la clasificación obtenida por el atlas ti.

Considero que la clasificación obtenida por medio de las redes del atlas ti fue fundamental y ágil para la creación del capítulo dos, sin embargo, pienso que para una utilización eficaz de este programa se requiere de mayor tiempo y asesoría, de lo contrario, presentaría ciertas dificultades como en esta ocasión.

De esta manera, que para la entrega del borrador de tesis se hace indispensable ampliar el trabajo de investigación al mismo tiempo que organizarlo de manera global, coherente y sistemática, además de pulir y definir los pequeños detalles detectados para tal propósito y los cuales se encuentran en relación con las observaciones y recomendaciones de mí asesor.

En este sentido, después de haber concluido el capítulo I: La escuela multigrado en el olvido, y el capítulo II: Los actores y su rol, de forma tentativa, se me presenta la necesidad de

concluir con el capítulo III: No aprenden porque es una escuela chiquita, actividad a la que me dedico de forma consistente durante los días anteriores al coloquio denominado borrador de tesis, de tal manera, que para la entrega del borrador de tesis logro concluir con estos tres capítulos que comprenden la estructura de la tesis.

Sin embargo, para la entrega del borrador de tesis no pude concluir en su totalidad el marco metodológico correspondiente, éste lo había estructurado al final del trabajo de investigación como una de las recomendaciones que me ha hecho mi asesor y en el cual trabajo en lo posterior de manera consistente. Esta situación la hice saber de forma puntual dentro del coloquio realizado en la entrega de borrador de tesis.

Los comentarios y las críticas recibidas al trabajo que comprende el borrador de tesis por parte del lector correspondiente resultan ser vastas, las cuales rebasan las expectativas que se habían planteado hacia el desarrollo y proceso investigativo por parte del investigador y de su asesor de tesis, por lo cual, en última instancia, tanto asesor como asesorado determinan que son cuestiones que se revisaran y analizar con relación a lo que pretende el proyecto de investigación.

Dichas determinaciones devuelven gran parte de la certidumbre con la que se contaba al término del borrador de tesis por parte del investigador, no obstante de haber pasado por un periodo de enorme crisis lleno de preocupación y angustia sembradas por los comentarios vertidos hacia el trabajo por parte de dicho lector.

Al final del proceso de investigación y al haber concluido mi formación como maestrante de la UPN, considero que mi expectativas puestas en la universidad desde un primer momento se han cumplido sobremanera puesto que la formación recibida ha sido sustancial y rica en relación a las bases teóricas y metodológicas que se me ha dado, además de los elementos que como estudiante de maestría ha favorecido en mi persona hacia mi proceso de formación como docente en servicio, lo que me posibilita en lo subsecuente a favorecer la trascendencia de mis expectativas y propósitos dentro del ámbito educativo, en particular del entorno con el que tengo contacto inmediato.

Capítulo I

La escuela multigrado en el olvido

1.1. La educación como proceso social.

En este capítulo se describe un panorama general de la situación que vive la escuela multigrado dentro del sistema educativo nacional mexicano, situándola por medio de referentes históricos, de sus características y organización institucional. Por medio de ello, se pretende relacionar la realidad que acontece en la escuela primaria multigrado Revolución en particular con la historia, con las acciones emprendidas en las políticas educativas y con perspectivas específicas del contexto de marginación y pobreza en el que se asienta la misma.

En este apartado arribo con una introducción que hace referencia a los fundamentos sociales de la educación, para ello me apoyo de la perspectiva de (Durkheim, 2009) quien concibe a ésta como un proceso social. En este sentido, pretendo dilucidar al fenómeno educativo como un proceso social, es decir, el sujeto¹¹ que se encuentra inmerso dentro de la sociedad es formado y educado con las normas, reglas, y valores que la constituyen.

Por lo tanto, la educación es vista como uno de los elementos más relevantes de la sociedad que repercute en el desarrollo, transformación o inmovilidad de los grupos sociales a los que sirve. Es decir, en el sentido del desarrollo y transformación los resultados se verán como positivos y en el caso de la inmovilidad los resultados se dirigen hacia el detrimento de los individuos y grupo social.

De esta manera, el hombre se relaciona con su entorno al mismo tiempo que lo modifica para la satisfacción de sus necesidades, pero esta acción se encuentra sujeta y en estrecha relación a las demandas de la formación educativa recibida, en esta relación siempre se encuentra el vínculo al contexto, con los otros, con lo circundante, con los demás:

El hombre percibe y manipula el mundo en el que nace partiendo siempre de sí mismo. En el centro del descubrimiento del mundo se encuentra siempre su propio yo. Sin embargo, nos encontramos aquí con una situación distinta de aquella del animal, cuya vida aislada está dirigida a satisfacer las necesidades vitales particulares. La satisfacción de las necesidades naturales particulares, es también, evidentemente, en el hombre un factor de primera importancia; sin embargo, este factor se verifica mientras el hombre es consciente de estas necesidades, las

¹¹Butler (2001) señala que Sujeto se deriva de la palabra sujeción, es decir, estar anclado o sujeto a algo psíquico.

synetiza y las contrapone como hecho subjetivo, al ambiente circundante, al objeto de sus acciones (Heller, 1987, p. 36).

Con relación a lo anterior, el hombre siempre adquiere determinaciones por el escenario y el contexto donde se desarrolla, es decir no actúa solo respondiendo a sus necesidades e intereses, sino siempre está implicado en ellos intereses ajenos a los propios, situaciones que tienen que ver con el grupo al que pertenece, es decir:

El hombre se apropia de su esencia universal de forma universal, es decir, como hombre total. Cada una de sus relaciones humanas con el mundo (ver, oír, oler, gustar, sentir, pensar, observar, percibir, desear, actuar, amar), en resumen, todos los órganos de la individualidad, como los órganos que son inmediatamente comunitarios, en su forma son en su comportamiento objetivo, en su comportamiento hacia el objeto, la apropiación de éste (Marx, citado por Heller, 1987, p. 53).

Desde esta perspectiva, el ser humano se constituye a través de la relación con su entorno y con los demás seres humanos buscando en todo momento la satisfacción de sus necesidades de supervivencia.

Desde sus inicios el hombre ha formado grupos dentro de los cuales desarrolla la colaboración mutua, dependencia y bienestar de forma recíproca como miembro y como sociedad, se puede entender al ser humano, como ser social por naturaleza y dependiente de los demás, es decir, se constituye en colectividad pero paralelamente constituye su individualidad (identidad) al respecto:

El ser humano es un ser social y su misma naturaleza es un estado emergente de su acción en la trama de relaciones sociales. Por consiguiente, lo social no es algo que se le sobreañada ni tampoco es algo que lo enfrente; lo social es la matriz de la que se diferencia, y es una dimensión constitutiva en cada uno de sus comportamientos (Fernández, 1994, pág. 20).

Por consiguiente, a través de la historia el ser social ha tenido la necesidad de desarrollar la capacidad socializadora, mediante la cual ha transmitido los conocimientos, la cultura, las tradiciones, la disciplina, la ciencia a las nuevas generaciones que le suceden. Este proceso socializante lo ha realizado a través de las instituciones escuela que se han encargado de transmitir los diferentes modelos educativos dependiendo de ese momento histórico:

(...) la educación ha variado infinitamente según los tiempos y según los países. En las ciudades griegas y latinas, la educación preparaba al individuo para subordinarse ciegamente a la colectividad, para llegar a ser la cosa de la sociedad. Hoy día trata de hacer de él una personalidad autónoma. En Atenas se pretendía formar espíritus delicados, discretos, sutiles, enamorados de la medida y de la armonía, aptos para saborear lo bello y los goces de la pura especulación; en Roma

se pretendía, antes de nacer, que los niños se hicieran hombres de acción, apasionados por la gloria militar, indiferentes a lo que concierne a las letras y a las artes. En la Edad Media la educación era, ante todo, cristiana; en el renacimiento toma el carácter más laico y más literario; hoy día la ciencia tiende a tomar el lugar que antiguamente tenía el arte en la educación (...) (Durkheim, 2009, p. 41).

En esta lógica, la educación se instituye así en elemento socializante y reproductor de la cultura; socialización que ha sido determinada por cada grupo de acuerdo a sus características, posibilidades y fines particulares; el hecho educativo se convierte en un proceso social en el cual las generaciones adultas transmiten la cultura a las nuevas generaciones, es decir:

(...) La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio social al que está particularmente destinado (Durkheim, 2009, p. 47).

Dentro de esta perspectiva el autor señala que el ser humano desarrolla dos dimensiones dentro de su personalidad total, la primera se refiere a un ser individual, que comprende todos los estados mentales que se refieren a uno mismo y a los sucesos de nuestra vida personal, el segundo, es un sistema de ideas, sentimientos y hábitos que expresan en nosotros las características del grupo o grupos a los que pertenecemos. Al respecto se expresa lo siguiente:

Ningún otro individuo puede decir Yo en mi lugar, pero todos los demás pueden decir Yo individualmente. Como cada individuo se vive y experimenta como sujeto, esta unicidad singular es la cosa humana más universalmente compartida. Ser sujetos hace de nosotros seres únicos, pero esta unicidad es lo que hay de más común (Morin, 2003, p. 82).

Con relación a lo anterior, los individuos son sujetos que están inmersos dentro de grupos sociales, además pertenecen a las instituciones que estos han edificado con el propósito de constituir en ellos la cultura, las prácticas y los valores predominantes, por lo cual, el sujeto como ente individual es dueño de su propia singularidad y al mismo tiempo comparte esta con el resto de los sujetos que integran los grupos sociales, pues al final del camino, éste es parte del todo social:

(...) la sociedad como un todo está presente en el interior de cada individuo en su lenguaje, su saber, sus obligaciones, sus normas. Así mismo, como cada punto singular de un holograma contiene la totalidad de la información de lo que representa, cada célula singular, cada individuo singular contiene de manera holográfica el todo del cual hace parte y que al mismo tiempo hace parte de él (Morin, 1999, p. 16).

De esta manera, corresponde a la educación como proceso y hecho social trabajar con el primer ser así dispuesto, llevando al individuo a través del hecho educativo como proceso social a la constitución del ser social, el cual compartirá ya no propósitos y deseos personales, sino que, por el contrario, compartirá los propósitos y necesidades de la colectividad a la cual pertenece, ya que estará instituido finalmente con los principios éticos y morales del grupo social al contexto que pertenece.

Por tanto, el proceso socializante de la educación se dará no de forma espontánea y natural, sino por medio de una acción objetivada e intencional. Desde este enfoque, la educación es concebida como un hecho social en cuyo entramado se establece la dirección y el propósito que persigue:

(...) es un hecho social toda manera de hacer, fijada o no, susceptible de ejercer sobre el individuo una coacción exterior; o bien, incluso: que es general en la extensión de una sociedad dada al mismo tiempo que tiene una existencia propia, independientemente de sus manifestaciones individuales (Durkheim, 2007, p. 53).

En esta lógica, la educación cumple las funciones de socializar a las nuevas generaciones a través de la disciplina, la adquisición de los preceptos establecidos por la sociedad de la cual forma parte; de esta forma se constituye la independencia racional del hombre a través de la sujeción de los intereses y el bienestar colectivo, en palabras de Durkheim:

Toda nuestra naturaleza tiene necesidad de ser limitada, contenida; nuestra razón como nuestra sensibilidad. Pues nuestra razón no es una facultad trascendente: forma parte del mundo y, por consiguiente, está sometida a la ley del mundo. Todo lo existente en el mundo está limitado y toda limitación presupone fuerzas limitantes (...) (Durkheim, 2011, p. 125).

De esta manera, el sujeto es instituido a través de las estructuras sociales, las cuales están constituidas históricamente por el conjunto de las instituciones educativas quienes en su labor cotidiana está impregnada implícitamente la función socializadora del individuo y en cuyo proceso escolar, instituye a la colectividad. Es a través de esta dualidad de estructura-sujeto que se edifica la adquisición y reproducción de las prácticas sociales del contexto social al que pertenece, escenario único y singular donde las fronteras entre el individuo y la sociedad se disipan opacadas por el manto de los principios encarnados de la civilidad.

El análisis institucional se convierte en un elemento fundamental para encuadrar e interpretar el proceso educativo y social, éste deviene en un certero acercamiento hacia la

organización escolar que posibilite obtener la información suficiente para dar cuenta de la estructura que le da forma, la función, roles y elementos que le otorgan sentido, las acciones y los comportamientos observados de los sujetos que le constituyen, complementos todos, que ofrecen un panorama general y objetivo del acontecer institucional.

En este sentido, la tarea nodal es observar al individuo en su interacción constante hacia el grupo social y hacia la institución de la que forma parte, es decir:

Una institución es en principio un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social. Nos referimos a las normas-valor que adquieren fuerza en la organización social de un grupo o a la concreción de las normas-valor en establecimientos, la institución expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual (Fernández, 1994, p. 17).

Bajo este escenario, la figura del docente se convierte en un punto central para la constitución de las dinámicas e interacciones que surgen dentro de la organización con miras a la satisfacción de las necesidades sociales e individuales planteadas por los sujetos que le forman:

Un docente es habitualmente el punto de convergencia de un sistema cruzado de presiones. Por un lado, es el representante del sistema social y de los valores aprobados. Es responsable de responder por la transmisión y persistencia de esos valores. Pesa sobre él el derecho y el deber de acotar la autonomía del alumno y lograr la dirección de su comportamiento en función de esos valores. Por otro lado, y como consecuencia de esto último, es el responsable concreto del aumento de inseguridad e incertidumbre. Debe enfrentarse a su existencia y a la de todas las conductas que surjan como defensas (Fernández, 2001, p. 92).

De esta manera, el entorno sobre el que se desenvuelven las prácticas educativas representa para los sujetos que participan en su dinámica y constitución un elemento de crisis y de lucha que se desplaza de forma constante sobre las fuerzas de la disciplina, los valores sociales, las normas y el deber, situación a la que está expuesto el docente y de la cual debe ser consciente, así como del rol y de los propósitos que persigue.

El análisis institucional comprende de manera insoslayable la revisión y el estudio preciso de los sujetos que comprenden la organización, los roles que desempeñan dentro de la misma, así como la función y los resultados observados de éstos a la luz de la teoría especializada con el propósito de interpretar las situaciones acontecidas y en lo subsecuente poder comprenderlas.

Bajo este escenario, dispuesto a través de las responsabilidades, los deberes y las posibilidades que se incrustan en la labor docente se tratara de dilucidar en lo subsecuente la

relación de la organización y la dinámica académica instituida por los docentes, el director escolar, los padres de familia y los alumnos dentro de la escuela primaria multigrado Revolución y su contexto social, cultural y económico hacia la conformación de una forma de ser que les determina su accionar y desarrollo. Es decir, estos principios de formación ciudadana que descansan en el proceso educativo y social establecen un panorama general y un marco de referencia sobre el cual se trata de relacionar con la realidad particular que viven los sujetos dentro de la institución antes mencionada.

1.2. La historia que aún prevalece.

En este apartado se describe la historicidad de la escuela multigrado dentro del sistema educativo nacional mexicano, tratando de identificar a través de los referentes vertidos en la época de su surgimiento, desarrollo y hasta los actuales que se encuentran en el Plan de Estudios 2011 la relación que guarda con el sistema educativo mexicano en su conjunto y, se trata de vincular éstos, en lo subsecuente, con el contexto y entorno particular de la escuela multigrado Revolución y la realidad que subyace en la misma.

Las políticas¹² educativas que se han llevado a cabo dentro del desarrollo del sistema educativo nacional mexicano han respondido a diferentes intereses relacionados con las circunstancias políticas, económicas y sociales determinadas por el periodo histórico presente en ese momento. Así mismo, es posible identificar reformas educativas que en la mayoría de los casos representa una reestructura de los Planes y Programas vigentes acordes con la nueva política del gobierno en turno y, delimitado a su vez por la orientación política que representa.

Es decir, en la mayoría de los casos esta implementación de las políticas educativas se estructura acorde a las políticas públicas determinadas por el gobierno en turno sin tomar en consideración las opiniones o necesidades de los actores del entramado institucional.

En este sentido, se clasifica a las políticas conforme a los impactos de costos y beneficios que los grupos de interés esperan de una política determinada:

¹² La política no es un fenómeno que se autodefina, sino una categoría analítica. Es el análisis el que identifica su contenido, no los dichos del decisor de la política ni las piezas de la legislación o de la administración. No hay tal cosa como un dato evidente e inequívoco que constituya la política y que se encuentre en el mundo a la espera de ser descubierto... La política existe no por intuición sino por interrogación de los fenómenos políticos (Hecló, citado por Villanueva, 1993,p.44)

A él debemos la clasificación canónica de las políticas: regulatorias, distributivas redistributivas. La política distributiva es una arena relativamente pacífica, que se caracteriza por cuestiones no rivales, susceptibles de ser tratadas con recursos públicos siempre divisibles... la política regulatoria en cambio, es una arena de conflicto y negociación entre grupos de poder, que el pluralismo explica muy bien... la política redistributiva, la más audaz y radical, que aborda las cuestiones agudísimas de relaciones de propiedad, poder y prestigio social establecidas, tienden a ser lógicamente la arena más tensas y frontalmente conflictiva, semejante a la clásica luchas de clases del marxismo... (Lowi citado por Aguilar, 1993, p.32).

Con relación a lo anterior, las políticas educativas corresponden a la clasificación de las políticas distributivas en donde se desarrolla un proceso de distribución del recurso público para atender este rubro pero donde no ha existido por lo menos hasta el momento un debate antagónico hacia el incremento del presupuesto para atender las necesidades cada vez más urgentes de las generaciones de estudiantes sobre todos de los sectores más desprotegidos.

Por lo tanto, para la implementación de cualquier política se deberá tomar en consideración fundamentalmente los recursos y las capacidades con las que se cuenta para que la política que se pretende implementar se pueda desarrollar:

Una política educativa es lo que realmente se puede efectuar con la capacidad instalada, los recursos humanos, la tecnología educativa en uso, la organización escolar. Esta atención a la estructura organizativa y a la gama de sus desempeños posibles restringen el diseño de las políticas, pero le ofrece la cualidad preciosa de la viabilidad y la efectividad (Aguilar, 1993, p. 38).

Dentro de esta perspectiva, se puede considerar la relevancia que representa los recursos y la estructura de la que dispone cualquier campo o institución en cualquier ámbito social para poder llevar dentro de éste la implementación de una política en particular.

No obstante, dentro del país se han realizado diversas implementaciones de las políticas dentro del ámbito educativo, las cuales han estado determinadas en cierta medida por las características propias del sector, recursos y estructuras con las que se cuenta, por consiguiente, han sido estructuradas y desarrolladas fundamentalmente por las políticas gubernamentales.

En este sentido, se puede identificar los fuertes lazos que unen a las políticas educativas con las políticas públicas y como las primeras son un producto de las segundas respondiendo así a los intereses y propósitos de la clase política, en relación a lo anterior:

Desde que México se vuelve un país independiente el tema del currículum respondió primero a motivos políticos y después a razones pedagógicas. Por motivos políticos, cuando el poder del Estado-nación no se afianzaba-situación típica durante casi todo el siglo XIX hasta el Porfiriato y posteriormente, en los tiempos de la revolución de principios del siglo XX y hasta iniciada la década de los años cuarenta- lo que hacía de la educación y los proyectos curriculares un espacio de encuentro hegemónico, es decir, un vehículo para afianzar el proyecto político de los grupos de poder en turno (Bolaños y Meneses, citado por Arnaut y Giorguli, 2010, p. 36).

En esta lógica, las políticas educativas han sido influenciadas por el poder político con el propósito de convencer a la ciudadanía, es decir, se han revestido con una falsa promesa de renovación de los planes y programas de estudio, acción emergente realizada de forma periódica por las nuevas administraciones en turno en cada sexenio, ya que, a través de éstas, tratan de ocultar las verdaderas necesidades que emergen del seno del sector educativo, pues no hay intervención alguna en ese sentido.

Desafortunadamente, esta actividad tan bien desarrollada por la clase política en nuestro país se convierte en una cortina de humo que oculta la realidad del sistema educativo nacional, enseguida que, despierta nuevamente las esperanzas de un futuro prometedor para la clase subyugada (Vite, 2014).

Por otro lado, al retomar la historia de la escuela multigrado en México podemos observar el significado y la funcionalidad de las mismas que en periodos relacionados con el surgimiento del sistema educativo nacional se convierten en el bastión de la formación ciudadana.

La relación de las escuelas con los maestros durante siglos se había mantenido ya sea en México como en el resto del mundo en relación a que los maestros atendían a grupos heterogéneos de niños o niñas sin una clasificación de grupos que fuera constituida o basada por características particulares como la edad o el conocimiento y los alumnos podían asistir a clases o salir de ellas respondiendo a su voluntad y deseos (Rockwell y Garay, 2014, p. 4).

En este sentido, las escuelas multigrado en el país actualmente siguen vigentes, como lo han estado desde los propios inicios del sistema educativo mexicano, éstas representan una parte medular dentro del crecimiento educativo nacional, pues se encuentran insertas, como históricamente lo ha sido, primordialmente dentro de las comunidades rurales, cuyos sectores son los más desfavorecidos social y políticamente.

El porcentaje de las escuelas multigrado dentro del sistema educativo nacional es muy grande, situación que las define como un elemento de suma relevancia para el desarrollo del país en el ámbito educativo (Rockwell y Garay, 2014, p. 1) afirman: “Las escuelas unitarias y multigrado representan el 44.3 por ciento de las escuelas públicas en México”

En este contexto, identificar qué relación han tenido las escuelas primarias multigrado con el sistema educativo en su conjunto y como éstas se han vinculado a sus indefectible procesos de cambio que han tenido lugar como resultado de las políticas educativas a través de las distintas reformas propuestas en diferentes momentos de la historia del país no es una tarea sencilla, puesto que las reformas educativas que han tenido lugar hasta este momento no contemplan esta modalidad.

Es decir, las escuelas multigrado han sido relegadas a los cambios, desarrollo y beneficios del progreso del sistema educativo nacional, basta señalar al respecto, que en la actualidad esta modalidad no cuenta con un Plan y Programa o libro de texto adecuado para ésta, teniéndose que ajustar dentro de sus singulares condiciones al Plan y Programas y al libro de texto oficial diseñado para las escuelas de organización completa.

Con relación a lo anterior, el concepto, la definición, la representación de la escuela multigrado no es relevante dentro del escenario del sistema educativo nacional, esto se puede constatar desde sus inicios:

En este estudio reconstruimos una parte de la historia de esta contradicción en México, desde el siglo XIX hasta 1990, seguimos las huellas de políticas y discursos pedagógicos que sobre la educación rural se han generado en México, en busca de indicios sobre las escuelas unitaria. Durante todo este periodo, los principales educadores consideraban que la escuela unitaria era cosa del pasado, que era un “mal necesario”, básicamente “antipedagógico”, y que desaparecería con el tiempo (Rockwell y Garay, 2014, p. 3,4).

El hecho de que históricamente se haya calificado a las escuelas unitarias como antipedagógicas o un mal necesario son el reflejo de que esta modalidad no ha constituido un elemento de relevancia en cuya estructura se pretenda impulsar su transcendencia, desarrollo o potencialidad, por el contrario se estableció un estigmatismo injustificado hacia ésta.

Retomando la historia del sistema educativo mexicano se encuentra el surgimiento de las primeras escuelas las cuales estuvieron destinadas a la formación escolar con un enfoque totalmente católico y que estaban a cargo de los jesuitas, es decir:

Los jesuitas crearon centros educativos de nivel elemental intermedio (humanidades, latín) y superior. El objetivo nunca se modificó, se trataba de restaurar la doctrina católica y defenderla frente a sus adversarios- los protestantes y los idolatras-: pero en la Nueva España su actividad tuvo además un efecto cultural modernizante que estimuló el pensamiento libre y desarrolló un sentido de identidad nacional (Guevara Niebla, 2012, p. 17).

De acuerdo a lo anterior, los Jesuitas desarrollaron clases elementales que carecían de una sistematización u organización fundamentada con algún plan y programas, es decir, se desarrollaron clases rudimentarias que sólo abarcaban el catecismo, además de enseñar a leer mediante la memorización del alfabeto, sin embargo, pese a lo limitado de la metodología que utilizaban y de los fines inmediatos y particulares que perseguían, constituye dentro del sistema educativo una de las bases de la educación en México.

Posteriormente, este periodo de la institucionalización escolar en el país fue socavado más tarde cuando se produjo la expulsión del virreinato de los jesuitas en 1767 por orden imperial. En lo subsecuente y, después del movimiento de independencia que trajo consigo sentimientos de oposición hacia las escuelas de corte católico de la Colonia, se manifestó en el país cierta incertidumbre hacia el tema educativo.

Si bien, en lo que concierne a las instituciones educativas en medio de estas convulsiones, apareció un grupo de ciudadanos que impulsaron la creación de nuevas escuelas que retomarían los fines de la formación académica de los hombres y mujeres de ese tiempo como una necesidad apremiante, por consiguiente, bajo el modelo Lancasteriano se instituyeron las escuelas que le darían un nuevo rumbo a la nación en el tema educativo:

(...) un grupo de ciudadanos con sentimiento filantrópico tomo la iniciativa (1819-1822) de crear algunas escuelas que funcionarían con el sistema de instrucción conocido como lancasteriano, que operaba con éxito en otros países...se trataba de un modelo de enseñanza innovador, barato, con el cual se podía instruir a grandes grupos de alumnos mediante monitores (alumnos avanzados) (...) (Guevara Niebla, 2012, p.17).

Por tanto, este sistema de enseñanza fue conocido como Lancasteriano o de enseñanza mutua y para el año de 1842 fue tomado como sistema oficial por el gobierno, cabe apuntar sin

embargo, que las escuelas unitarias rurales o multigrado se constituían hasta entonces en un número mayoritario de los establecimientos educativos dentro del sistema educativo a lo largo del territorio nacional a pesar de no contar con las opiniones más optimistas a su favor, al respecto:

Durante la mayor parte del siglo XIX, predominaba en México la escuela unitaria. Aún en las ciudades, las escuelas eran fundadas por un maestro de “primeras letras”, o por una “amiga”. Ellos eran los “directores” de las escuelas y se hacían responsables de la enseñanza de todos los niños que llegaban... los edificios escolares atestiguan cómo se congregaban a todos los alumnos en un solo salón grande. En el mundo rural, las comunidades sostenían miles de pequeñas escuelas a cargo de un maestro (...) (Rockwell y Garay, 2014, p.5).

Desde esta perspectiva, y retomando nuevamente el orden cronológico de la historia educativa de nuestro país, encontramos que bajo el panorama del liberalismo, Juárez en su gobierno, designa a Gabino Barreda¹³ para llevar a cabo la reforma educativa requerida en ese momento para tal corriente ideológica y determinar un nuevo derrotero en materia educativa, por lo tanto, Barreda redactó en ese tiempo las leyes que dieron origen a las bases de obligatoriedad, gratuidad y laicidad. Es decir, se estableció la influencia “positivista” dentro del marco educativo nacional, y en consecuencia de ello, se puede hablar en este sentido, del periodo de la educación positivista en México.

Posteriormente, para el año de 1920 se inició una gran campaña de alfabetización nacional al mando de José Vasconcelos, quien era entonces Secretario de Educación Pública, por consiguiente, la educación tomó un modelo de pragmatismo pedagógico y se creó la SEP, acontecimiento que fortaleció en gran medida en lo subsecuente la administración del sistema educativo nacional para el Estado.

¹³ De acuerdo a Zea, Leopoldo (1985), Barreda constituye el personaje central en la constitución de la educación positivista en México hacia la década de los setentas. Oponiéndose a los grupos sociales conservadores y a jacobinos como tendenciosos hacia lo permanente del primero y lo transitorio del segundo como el resultado de una educación incompleta, establece que la educación debería sostenerse sobre el saber práctico y comprobable a través de ello conseguir el orden y el progreso social “la educación basada en la filosofía positiva hará imposible la violencia jacobina y la conservadora... La escuela es el laboratorio donde se demuestran y prueban todas las ideas y las creencias; en ellas se harán patentes las auténticas verdades. En la escuela cada individuo obtendrá un conjunto de verdades demostradas y no impuestas” (Zea, 1985, pág. 129,130). Barreda reformuló el plan de la Escuela Nacional Preparatoria pretendiendo lograra un ordenamiento completo de la conciencia del estudiante, con la ideología de que todo mexicano debería de contar con un fondo común de verdades. Para 1875 Barreda propone que la educación primaria sea obligatoria para todos los mexicanos.

En este periodo el ámbito educativo tiene un auge muy importante, de tal manera, que en éste se desarrolla la reforma educativa más grande en México y América Latina. Teniendo como una de las prioridades la educación rural mexicana; situación expresada en el modelo de misiones culturales a través de las cuales se pretendía llevar la educación a todos los rincones del país, concebir al maestro como un líder y a la educación como promotora del desarrollo y la igualdad social.

Bajo esta dinámica de política educativa y posteriormente de haberse creado la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, ésta construyó escuelas rurales federales con el propósito de disciplinar y canalizar las energías de los campesinos rebeldes. Es decir, se creía que la escuela les daría nacionalidad y modernidad, esta tarea estuvo delegada a los maestros rurales quienes eran concebidos como agentes y elementos preponderantes en tal propósito.

Consecuentemente, en el siguiente periodo de gobierno a cargo del Presidente Lázaro Cárdenas se estableció otra reforma educativa dirigida por el Plan Sexenal, dentro del que estableció su plan cultural y la educación socialista dirigida especialmente al campo, a la educación rural mexicana. Dicho plan tenía la intención de consolidar la lejanía de la educación con la iglesia, las prácticas religiosas y las supersticiones:

En el caso de México, la política educativa rural de los años treinta planeó una modernización del patriarcado. Quiso destruir las redes regionales y patriarcales del poder en favor de unas redes nacionales horizontales. Trató de rehacer la familia- hombres, mujeres y niños- en interés de la formación de una nación y del desarrollo y, como tal, contrató a miles de mujeres como maestras de escuela, como técnicas y, en pocas ocasiones, como actrices políticas (Voughan, 2001, p.27).

De acuerdo a lo anterior y, con el fin de reconocer los esfuerzos hechos para la consolidación del sistema educativo nacional, es preciso destacar la reforma educativa dispuesta en el gobierno de Adolfo López Mateos, dentro de la cual propone EL Plan de Once Años, la expedición por primera vez de los libros de texto gratuito y cuadernillos de trabajo para toda la república, así como, el enorme sentido social de la gestión educativa al mando del gobierno.

Todas las reformas educativas y/o proyectos educativos que han tenido lugar en la historia del país han contenido en su mayoría un toque social y humanista, por lo tanto, se han sustentado en los principios democráticos de nación, es decir, en la búsqueda permanente de reducir las

desigualdades sociales, liberar al hombre de sí mismo, impulsarlo hacia la inclusión social, el desarrollo y el bienestar colectivo.

Si bien, estos proyectos educativos se han dirigido de forma importante a las regiones del campo, al sector rural que es precisamente donde se enclava el tema de investigación propuesto, la influencia que han tenido hacia la organización, la estructura y la trascendencia de esta modalidad institucional aún queda pendiente.

En este escenario, actualmente se podría pensar que las escuelas multigrado no tienen mucha relevancia dentro del sistema educativo mexicano; incluso socialmente, se desconoce en muchos casos la existencia de esta forma de organización, pues la mayoría de la ciudadanía, principalmente las que habitan en las zonas urbanas desconocen su existencia y funcionamiento. Sin embargo, estas escuelas donde los alumnos trabajan combinando grados siguen presentes incluso en Estados Unidos (Weiss, 2000).

En este sentido, tomado como referencia a nuestro país y su contexto, dentro del nivel de educación primaria las escuelas multigrado representan el cien por ciento de los cursos comunitarios desarrollados por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), 6 185 primarias indígenas y 25 045 primarias generales las que representan el 44.5 del total de las escuelas primarias del país y cuya matrícula comprende el 9.5% del total nacional (Guevara y Giorguli, 2010).

Por definición es difícil identificar los propósitos que persigue, cuál es el objetivo de su existencia, es decir, sólo se vislumbra que estas escuelas multigrado responden a una necesidad de organización meramente económica y social de la administración educativa y de gobierno:

El modelo de la escuela graduada escondía otra lógica; se proponía que la “consolidación” de los servicios educativos en planteles mayores permitiría reducir el gasto. Esta lógica sigue siendo poderosa en la planeación educativa, y sin que se haya comprobado que la forma graduada garantice mayor aprovechamiento o calidad, tiende a cerrar las pequeñas escuelas y promover el traslado de niños y jóvenes a planteles más grandes y graduados, lejos de sus lugares de residencia (Rockwell y Garay, 2014, p. 19).

De acuerdo a lo anterior, la forma de organización multigrado dentro de las instituciones educativas de México responden más que a un modelo de trabajo y organización académica como estrategias para los propósitos y logros educativos, a las necesidades presentes que

desafortunadamente están marcadas por su ubicación geográfica marginal y sus precarias condiciones económicas:

Actualmente en México, el fenómeno del multigrado ya no se debe a la falta de plazas de maestros, sino obedece a la geografía montañosa o lacustre (como en el caso de Tabasco) y a la dispersión poblacional que va en aumento por la migración. En el ámbito nacional, 30% a 40% de las escuelas son de multigrado, es decir los seis grados de primaria cuentan con menos de seis maestros (...) (Weiss, 2000, p. 58).

De esta manera, la creación de las escuelas multigrado surgen para resolver las problemáticas que enfrenta el sistema educativo nacional, como es lograr la cobertura y abatir el rezago educativo principalmente en zonas de alta marginación y ubicación geográfica desfavorable, por lo tanto, se tiene que reducir el número de maestros, quienes desarrollan su labor precisamente en escuelas de baja matrícula como una característica indefectible de esta modalidad y, por tal situación, se ven obligados a hacerse cargo de diversos grados a la vez dentro de una misma aula. Al respecto la propuesta multigrado define:

El trabajo docente en las condiciones del aula multigrado implica atender simultáneamente a niños y niñas de diversos grados, lo cual representa tanto ventajas como dificultades en el desarrollo de los procesos de enseñanza, pues la constitución heterogénea del grupo permite al maestro favorecer la colaboración entre los alumnos y la ayuda mutua; pero, a la vez, le demanda organizar y planificar el trabajo de tal manera que pueda articular y relacionar contenidos de las diversas asignaturas y grados, evitar la fragmentación de la enseñanza y atender por igual a todos los niños (SEP, 2005, p. 12).

Es decir, la organización de la enseñanza multigrado también ha sido empleada por los docentes como una estrategia de trabajo colaborativa, lo que guarda similitudes importantes con el modelo Lancasteriano de enseñanza mutua que fue dispuesto al inicios de la educación en México.

No obstante que las escuelas multigrado han surgido desde el comienzo mismo del sistema educativo nacional mexicano, en ninguna reforma educativa son tomadas como un elemento fundamental o como una prioridad dentro el desarrollo del mismo, las políticas educativas las han relegado al olvido:

Si bien las escuelas multigrado existen desde los comienzos del sistema educativo, a partir de 1945, fecha de la unificación de las escuelas rurales con las urbanas, la problemática ya no ha sido tomada en cuenta sistemáticamente por las políticas oficiales. Las estadísticas públicas

actuales sólo muestran el número de escuelas unitarias —con un solo docente— que constituyen 25% de las escuelas, perteneciendo 16% al Sistema Comunitario Rural del Consejo Nacional de Fomento Educativo (SEP, citado por Weiss, 2000, p. 58).

En este sentido, se puede dar cuenta que el modelo de enseñanza multigrado en escuelas primarias se ha implementado y desarrollado de la misma forma que las escuelas de organización completa; empleando los mismos libros de texto gratuito, el mismo Plan y Programa, destinado a desarrollar los mismos aprendizajes y competencias en los alumnos que los que se encuentran en escuelas de organización completa, es decir:

Sólo el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) tiene un modelo específico para el multigrado: los cursos comunitarios. Este organismo nació a finales de los años setenta para garantizar la educación primaria en poblados con menos de 100 habitantes y trabaja con jóvenes, egresados de la secundaria —y actualmente también del bachillerato— sin formación o experiencia magisterial (Weiss, 2000, p. 58).

Desde esta perspectiva, se puede identificar que las políticas educativas se han olvidado de invertir para el desarrollo y el progreso de las escuelas multigrado en el país, siendo olvidadas por mucho tiempo, restándoles reconocimiento, no obstante, en los últimos años se le han aportado programas que buscan solventar algunas de sus necesidades más urgentes, sin embargo, en materia de diseño curricular, básicamente en los planes y programas no ha existido intervención al respecto.

En este sentido, pese a las recientes políticas educativas emprendidas a nivel federal en las últimas décadas partiendo del Acuerdo Nacional Para La Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en el año de 1992 con la determinación de mejorar la calidad de la educación básica, además de la constitución de la nueva Ley General de Educación en 1993, a la par surge el primer programa compensatorio Programa Para Abatir el Rezago educativo (PARE) el cual operó en el ciclo escolar 1991-1992 con el apoyo del Banco Mundial determinado a combatir el rezago en educación primaria y dirigiéndose a los estados de mayor pobreza y más alto índice de ineficiencia escolar que comprendía a Chiapas, Oaxaca, Guerrero e Hidalgo. Además del nuevo Programa para Abatir el Rezago de Educación Básica (PAREB) en 1993, y el establecimiento de un nuevo contrato con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) para desarrollar el Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE), además de haberse suscrito el nuevo Programa Para abatir el Rezago en la Educación Inicial y Básica (PAREIB) en 1998 con

financiamiento del (BM) que dio continuidad y unificó los programas compensatorios y cuyo beneficio se ha extendido actualmente a todas las entidades de nuestro país (Arnaut y Giorguli, 2010).

Sin embargo, estos esfuerzos no han sido suficiente para establecer la equidad en los servicios educativos que prestan las escuelas que se desenvuelven en diferentes contextos sociales, geográficos y económicos dentro del país. Es decir:

La equidad debe de partir del derecho a la educación y de la obligación del Estado de impartir la educación básica. Las disparidades geográficas, sociales y económicas en el país hacen necesario el papel compensatorio de la Federación para que todos los estados puedan cumplir con la obligación exclusiva que la Ley General de Educación (2008) les confiere de prestar estos servicios educativos (Arnaut y Giorguli, 2010, p. 168).

Con relación al tema de estudio, la escuela multigrado Revolución se sitúa en un contexto desfavorable como la gran mayoría de éstas en dicha modalidad, por tal motivo, éstas escuelas requieren apoyos adicionales en recursos materiales, humanos, pedagógico, situación que les otorgue la posibilidad de cumplir con las expectativas que las políticas educativas plantean en los proyectos de la reforma educativa actual.

Por consiguiente, es apremiante voltear la mirada hacia las escuelas de organización multigrado de manera más objetiva, reconocer sus necesidades y coadyuvar autoridades educativas y gobierno a la solución de sus problemáticas inherentes, interviniendo tanto en el ámbito social como el de su infraestructura y capacidad humana. El tema multigrado deberá de salir nuevamente a escena dentro de la estructura, organización y desarrollo del sistema educativo nacional con mayor fuerza y firmeza que antes, al respecto:

(...) el tema del multigrado comenzó a resurgir en 1991, en el panorama de las políticas públicas por medio de los programas compensatorios. Al dirigirse los programas a escuelas en zonas rurales de extrema pobreza, se han encontrado prioritariamente con escuelas multigrado y con poblaciones indígenas...Por el lado gestivo, han buscado garantizar la presencia del maestro mediante un estímulo económico controlado por las comunidades, primero llamado “Arraigo”, hoy “Reconocimiento al Desempeño Docente”. La cuestión es central, dada la “precariedad” de la presencia de estas escuelas en las comunidades: si no hay maestro, no hay escuela; si el “director encargado” es maestro unitario y tiene que acudir a las “autoridades”, no hay clases por uno o más días; si la escuela es bidocente y un maestro falta, el otro maestro tiene que atender a dos grupos en sus respectivos salones (...) (Weiss, 2000, p. 59).

Las necesidades que existen dentro del contexto de escuelas multigrado son apremiantes, distan mucho de las que se pueden identificar dentro del contexto de escuelas de organización completa, no obstante, el sistema educativo nacional seguirá trabajando en aras de abatir el rezago y alcanzar la cobertura educativa dentro del mismo favoreciendo a los escolares en todas las modalidades y niveles:

Para que la equidad educativa cobre realidad, en primer lugar, todos los niños y jóvenes deben tener la misma oportunidad de ir a la escuela; en segundo lugar, que las escuelas a las que asisten los alumnos de un estado ofrezcan oportunidades de aprendizaje similares a las del resto del país, en tercer lugar, que los aprendizajes que los alumnos de una escuela alcancen durante y al finalizar sus estudios no estén por debajo de los aprendizajes de los demás alumnos, y finalmente, que las competencias adquiridas como resultado de la escolarización les permita participar activamente en la sociedad, en la toma de decisiones y en la distribución de los recursos y del poder (Arnaut y Giorguli, 2010, p. 168,169).

Actualmente las políticas educativas tratan de dirigir su atención hacia las zonas rurales más desfavorecidas del país, situación determinada en gran medida por las políticas públicas y el proyecto de nación que persigue el gobierno en turno y que retoma en su discurso el proyecto de educación de calidad como eje rector de la actual reforma educativa 2011.

De acuerdo a lo anterior, las escuelas multigrado deben su origen a su ubicación geográfica y a las demandas de las zonas más marginadas del país. Estas instituciones comprenden las realidades educativas del sistema educativo nacional; este último debe de intervenir eficazmente favoreciendo los recursos humanos, materiales y pedagógicos para enfrentar las necesidades y problemáticas de este contexto, así mismo, deberá trabajar para disminuir la brecha de desigualdades en materia educativa que existe en los diferentes sectores geográficos en el país.

Sin embargo, las escuelas de organización multigrado siguen compartiendo las mismas características que les dieron identidad desde los mismos inicios del sistema educativo nacional mexicano, es decir, son atendidas por maestros que se encargan de más de un grupo a la vez en muchos de los casos reunidos en un mismo salón de clases, los cuales no cuentan con un programa específico para esta modalidad y en este sentido, se enfrentan a su labor sólo con su capital cultural que poseen, la formación adquirida en el transcurso de su preparación y la experiencia personal:

(...) Los individuos constituyen a lo largo de los acontecimientos y las situaciones que viven (erleben), una "reserva de conocimientos disponibles" que utilizan como sistema de interpretación de sus experiencias pasadas y presentes y que determinan, igualmente, la manera en que anticipan y construyen las experiencias por venir (...) (Delory-Momberger, 2014, p. 700).

Con relación a lo anterior, podemos citar algunos extractos de entrevista:

Entonces nosotros puede decir ¿Qué hago? ¿Cómo le hago? ¿Cómo, como trabajo para eeh, estar con uno, estar con otro?, o sea fue una situación difícil no que poco a poco fuimos adquiriendo el, pues si este ya de manera, este, creativa uno dice, le voy hacer así, le voy hacer acá...con la propia iniciativa y creatividad de uno le, le, entre no, pues órale (E1/MA, 2015, p. 3).

Por consiguiente, la experiencia docente se convierte en la herramienta fundamental para enfrentar los retos de encargarse de diferentes grados a la vez y constituye una forma de adquirir conocimiento, descifrarlo, acomodarlo, clasificarlo en un proceso continuo e inacabado de nuevas experiencias, interpretación, y expectativas de adquisición futura a través del capital experiencial particular.

Bajo esta perspectiva, se determina que la formación adquiere diferentes significados, desde ser concebida como una función social de transmisión de saber, como un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona o también verse como una institución (Ferry, 1990).

Es decir, el proceso de formación se desenvuelve en una doble intención en la construcción de una formación profesional o institucional, así como una formación construida a través de la experiencia vivida como elementos de conformación del ser individual, esta dualidad constituye aún el tema del debate a lo concerniente de la formación. "La formación está por conocer. Es haciendo de ella un objeto del pensamiento científico como podremos encontrar sus fundamentos y de esta forma asegurar las condiciones favorables para su porvenir"(Honoré, 1980, p. 9).

Desde esta perspectiva, es a través de esta dualidad implicada en la labor docente la formación y la experiencia profesional que se convierten en las herramientas primarias con las que los docentes se enfrentan al desarrollar su labor en la modalidad de escuelas multigrado y es a través de éstas y de esfuerzos individuales que organizan, estructuran y favorecen los conocimientos de los escolares a los que sirven.

1.3. Realidad o discurso.

En este apartado, se realiza una contrastación entre lo manifiesto en el Plan de Estudios de Educación Básica 2011 y la situación que prevalece en el estado de Hidalgo¹⁴, particularmente en algunos sectores, ya que estos representan un contexto similar al que existe en nuestro objeto de estudio lo que nos permite situarlo en perspectiva para su estudio.

A través de un enfoque analítico y reflexivo se pretende dilucidar algunos elementos de exclusión y de marginación que establece el currículum oficial (falta de neutralidad) conformado por transformaciones políticas, económicas y sociales en el transcurrir más reciente de la estructura del estado mexicano, es decir, el cómo se inserta en la realidad educativa que se vive en los sectores que comprenden alto grado de marginación, exclusión social y política como una característica particular.

Bajo este escenario, al margen de la política neoliberal y de la globalización implementada por el proyecto económico del país, coexisten regiones y sectores de la población que quedan al margen de los beneficios de las políticas implementadas ya sea por su ubicación geográfica o por ser parte de una minoría, desafortunadamente, esta situación se ve reflejada negativamente en el ámbito educativo de la misma.

Es decir, en este contexto de exclusión económica, política y social de algunos sectores de la población nacional surge la conformación de las escuelas multigrado, que como resultado de esta realidad social se constituyen tratando de responder a las demandas que emanan desde su misma estructura, en este sentido:

Las escuelas multigrado ofrecen un servicio educativo completo, en aulas donde el docente atiende a alumnos que cursan distintos grados, hasta ahora, con materiales y recursos didácticos diseñados para aulas unigrado. Existen avances en la atención de estos servicios; por ejemplo, una articulación curricular especial, y apoyo mediante redes de asesores itinerantes que dan apoyo

¹⁴ Vite (2014) hace referencia al nivel de marginación que se encuentra el estado de Hidalgo, ocupando para el año 2010 la sexta posición a nivel nacional. Enfrasca en problemáticas sociales de gran importancia. “ ... cuya problemática social se puede leer a través de los siguientes indicadores:

- Más de un millón y medio vive en localidades menores de cinco mil habitantes.
- Casi la mitad de hogares hidalguenses se sostiene con un ingreso igual o menor de dos salarios mínimos.
- Más de un cuarto de millón de hidalguenses mayores de quince años en condiciones de analfabetismo.
- Más de medio millón de hidalguenses mayores de quince años sin haber completado sus estudios de primaria.
- En el 37% de las viviendas se ha identificado un nivel de hacinamiento.” (Vite, 2014, p. 102)

personalizado a maestros y alumnos. De manera paulatina se intenta asegurar que los docentes de escuelas multigrado cuenten con apoyo académico y no realicen su función de manera aislada (SEP, 2011, p. 72).

Es decir, el plan de estudios establece el papel que desempeña el estado para apoyar el desarrollo de estas escuelas en beneficio de los estudiantes de nuestra sociedad, y que en este caso, representan los sectores más vulnerables, sin embargo, en la realidad las acciones puestas en el discurso de la política educativa no opera, y esto va en detrimento del desarrollo y progreso de los individuos, al respecto:

Cabría preguntarse si la educación básica sobre todo en comunidades marginadas continuará siendo ignorada o si la educación media superior sólo es dable a los adolescentes o jóvenes que tienen la fortuna de vivir en lugares más poblados o con vías de comunicación en detrimento de los grupos

Se puede elucidar de acuerdo a lo manifestado por la autora las enormes desventajas en las que se encuentran los estudiantes que conforman los sectores más pobres y marginados de nuestro país en comparación con los que se encuentran en los sectores más desarrollados en materia económica y de comunicación.

En este sentido, las políticas públicas tratan de responder a las necesidades más apremiantes de la sociedad, las políticas educativas hacen lo propio dentro de su ámbito, sin embargo, de acuerdo a lo manifestado por la autora antes citada existen aún cuestiones por resolver. Es decir, que aún existen pendientes en los cuales se seguirá trabajando en pro de solventar las necesidades que en el rubro educativo siguen presentes:

El problema se localiza sobre todo en el medio rural del Estado, si analizamos la distribución geográfica, podemos encontrar una diferencia urbana entre la parte centro y el resto del estado. En promedio 42 de cada cien hidalguenses se encuentran en rezago educativo y son las poblaciones indígenas las que mayores índices de analfabetismo presentan (...) (Vite, 2014, p. 79).

Es decir, el rezago educativo en el estado de Hidalgo se agudiza particularmente en los grupos cuya ubicación geográfica no es favorable y en cuyos sectores prevalece la pobreza y la marginación, esta situación se convierte en un referente que muestra que la implementación de las políticas no ha sido suficiente.

Bajo este escenario, la escuela primaria multigrado Revolución se ubica dentro de un contexto parecido al descrito anteriormente, la comunidad presenta las características de pobreza

y marginación similares a las mencionadas por (Vite, 2014) en sus argumentos al referirse a las zonas de alta pobreza y marginación en el estado de Hidalgo.

A pesar que el gobierno del Estado cuenta con un presupuesto para el desarrollo del sector educativo, esto no se ve reflejado en los hechos, en este sentido:

Así, a nadie parece resultarle extraño que en el caso de Hidalgo el avance en salud a lo largo de dos años sea menor a 5 milésimas de unidad (de un índice de 0.8649 a 0.8697); en educación de menos de tres centésimos (de un índice de 0.6294 se pasó a un índice de 0.6570; en ingreso se reconoce que lejos de haber avance hubo retroceso de un centésimo (Vite, 2014, p. 104).

Con relación a lo anterior, se observa como en ámbitos tan importantes para el desarrollo y el bienestar social como lo son la salud y la educación no hay avance, y como esta realidad que vive nuestro estado se convierte en causal de que los índices de pobreza, marginación, inseguridad se hayan reproducido y multiplicado.

La hegemonía del poder político representado a través de un solo partido político en el gobierno del Estado desde su fundación se ha convertido en un lastre para la sociedad hidalguense que a pesar de las políticas implementadas, no ha encontrado hasta el momento las vías de acceso a mejores condiciones de vida, hacía el desarrollo y el progreso de su gente, y que insoslayablemente lo educativo se convierte en una vía importante para este propósito.

En varios sectores del estado (regiones marginadas) prevalece el olvido y la falta de recurso en el ámbito educativo, al igual que en el ámbito económico administrativo, es decir, la ciudadanía vive una realidad que no les permite trascender, subsanar sus necesidades, mejorar sus condiciones de vida, un ejemplo de ello, es la situación social que vive la Huasteca hidalguense, región que se encuentra en un nivel de marginación y de pobreza muy importante:

La política de la dádiva predomina en Hidalgo, queda claro que hace falta mayor atención y capacidad de resolución a los problemas educativos existentes. Esta política se convierte en una cortina de humo que oculta la responsabilidad social de proyectar acciones más eficaces con respecto a temas como una mayor cobertura y calidad o a la apertura de proyectos alternativos para atender demandas específicas en los distintos niveles educativos y grupos sociales (...) (Vite, 2014, p. 115).

De esta manera, dentro de la política educativa actual, el apoyo a la multiculturalidad, a la escuela multigrado, a los grupos que representan las minorías, es una falacia, algo ficticio que sólo representa un discurso, que oculta en lo profundo sus verdaderos deseos. En este sentido

(Foucault, 2009, p. 45) afirma: “Todo sistema de educación es una forma de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican”.

El sistema educativo mexicano, así como las políticas que ha implementado, además de la actual Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) 2007-2011 han compartido una característica particular que se ha traducido en el propósito manifiesto, por lo menos en el discurso, de mejorar la calidad educativa de los estudiantes, así mismo, mejorar las condiciones en las cuales se desarrollan los procesos educativos en los centros escolares, tratando con ello, de coadyuvar desde estos ámbitos para que este propósito se haga realidad.

Sin embargo, esto no ha sido posible, puesto que la mayoría de las acciones emprendidas se han enfrascado en los discursos y escritos oficiales y no se han aterrizado en la práctica. Es decir, estos proyectos y reformas en materia educativa se presentan descontextualizados y en muchas ocasiones fuera de un ámbito real de aplicabilidad¹⁵.

En relación a lo anterior, la reforma plantea situaciones, planea realidades y procesa los caminos para la implementación de las acciones y actividades, pero lo hace desde un plano curricular que en la mayoría de las veces se mantiene alejado de las realidades y necesidades educativas de los centros escolares; desafortunadamente, las acciones planeadas en las reformas educativas se convierten en políticas ineficaces:

Las administraciones educativas, por su parte, se debaten en un mar de contradicciones y de conflictos en los temas curriculares, pero su acción no deja de traslucir el hecho de que contamos con una tradición de control e intervencionismo burocráticos basados en la regulación del sistema educativo centrado más en los procesos (en el que se hace) y no en los resultados (el qué se consigue), lo cual ha fomentado una proclividad a regular el “texto curricular” y su desarrollo, despreocupándose, por ejemplo, de las desigualdades que los resultados muestran y de las arbitrariedades que se esconden debajo de algunas diferencias en los rendimientos académicos (...) (Gimeno, 2005, p.118,119).

¹⁵ Un ejemplo de ello, es lo manifestado por Arnaut y Giorguli (2010) al referir que pese a lo expresado en el Compromiso Social por la Calidad de la Educación firmado en el gobierno de la alternancia de Vicente Fox Quezada como retórica importante de política educativa, relacionada a la mejora de la equidad y la calidad educativa y manifestar que en los hechos tuvo poca efectividad por razones de falta de compromiso y metas a lograr por el sistema.

En este sentido, una acción sumamente necesaria a realizar por los docentes en los tiempos actuales que convergen a la RIEB¹⁶ 2007-2011 constituye el desarrollar un sentido analítico, reflexivo y crítico ante las expectativas, retórica y acciones implementadas por la reforma educativa de forma discursiva, es decir, mantener una postura que le posibilite la toma de decisiones conscientes, responsables, acordes con la realidad educativa que vive en su presente.

En esta lógica, es el docente actor principal del entorno escolar quien tiene la facultad de transformar su realidad educativa inmersa en circunstancias y necesidades vastas que el discurso de la reforma educativa no alcanza a trastocar, es decir, éste último sólo se vende en la moda y la novedad, pero es ineficiente para aterrizarlo en la práctica cotidiana de la realidad educativa, de lo cual el docente debe estar consciente.

Por consiguiente, los programas de educación básica requieren revisión y evaluación permanentes, así mismo, deberán buscar la concordancia con los nuevos conocimientos y avances de la ciencia en la actualidad, sin embargo, no deben dar lugar a reformas curriculares en exceso continuas que surgen como respuesta a los nuevos planteamientos de las cambiantes políticas del gobierno en turno o en respuesta a las modas del discurso político en periodos determinados.

De esta manera, se han generado de forma recurrente y, a través de la retórica del discurso sin fundamento o fuera del contexto real, acciones mal dirigidas en el sistema educativo nacional en detrimento de la formación educativa de los escolares. Las reformas curriculares deberán estar acordes a la realidad y necesidades de las instituciones educativas y legitimadas por el valor insoslayable decantado en el desarrollo integral del ser humano, por lo cual, éstas deberán de liberarse del yugo del poder económico y político para dirigirse al bienestar colectivo y no individual, sectorial o económico.

A modo de ejemplo, y en este escenario de contradicciones encontramos lo siguiente:

El dominio generalizado de las tecnologías de la información y la comunicación, y en general de las plataformas digitales, como herramientas del pensamiento, la creatividad y la comunicación;

¹⁶ El Plan de estudio 2011 establece que es una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso.

el dominio del inglés, como segunda lengua, en un mundo cada vez más interrelacionado y para acceder a los espacios de mayor dinamismo en la producción y circulación del conocimiento; el trabajo colaborativo en redes virtuales, así como una revaloración de la iniciativa propia en la construcción de alternativas para alcanzar una vida digna y productiva (SEP, 2011, p. 9,10).

En este sentido, desarrollar el proceso educativo en sus múltiples facetas, con las innumerables acciones que le determinan en un escenario donde se cuente con las herramientas tecnológicas y las condiciones de infraestructura manifestadas en el Plan de Estudios 2011 parece una utopía, sobre todo, si se contrasta con la realidad que se vive en las escuelas rurales multigrado, en donde las necesidades y deficiencias en cuanto a estos elementos parece se han convertido en una realidad de origen e insoslayable.

Por consiguiente, estas propuestas hacia los planes y programas de estudio y hacia el mismo sistema educativo tendrán que ser respaldados por un incremento en la inversión económica que se le otorgue a dicho sector, lo que de la posibilidad de realizar de forma eficaz lo diseñado retóricamente en la reforma y en el Plan de estudios.

Como ejemplo de lo anterior, lo siguiente: “Para cumplir los Estándares de Habilidades Digitales se han considerado dos estrategias: Aulas de medios y Aulas telemáticas” (SEP, 2011, p. 65). Sin embargo, en la actualidad no se vislumbran las acciones que en materia de inversión tendrían que llevar a concretar dicho propósito expresado en el Plan de Estudios, sobre todo en las escuelas rurales y en escuelas multigrado:

Tengo mis dudas y leo con pasión qué es lo que se produce en los países de la OCDE donde ya hay tres o cinco computadoras por alumno; en el año 2006, no tengo cifras para el resto de América Latina pero Chile que ha hecho un enorme esfuerzo, tiene 30 alumnos por computadora (Brunner, 2009, p. 45).

Con relación a lo expresado en el párrafo anterior, es irremediable el hecho de adquirir un enorme desaliento si contrastamos esta situación con la realidad que se vive en las instituciones educativas multigrado, esto en relación a la información encontrada en la presente investigación acerca de esta modalidad en una escuela primaria, es decir, ésta refleja la precaria situación que prevalece en este ámbito al no contar con aula de medios, tampoco con los servicios de internet, ni si quiera en la misma comunidad en la que ésta se ubica. Al respecto el profesor de tercero y cuarto grado y al mismo tiempo director comisionado expresa: “(...) en esta comunidad ni

funciona un ciber aquí, entonces este, no tenemos una papelería bien surtida (...)” (E6/CB, 2015, p. 13).

Este entorno de precariedad en el que se desarrollan los estudiantes y que influye de alguna manera desfavorablemente hacia el aprendizaje es ratificado nuevamente por el Director:

No van hacer una investigación por lo mismo, no tenemos los medios adecuados para hacerlo o no tienen los padres, pues aquí mismo en la escuela no tenemos computadoras, eh, el equipo que tenemos que anteriormente era enciclomedia ya no funciona, ya no funciona la impresora, ya no funciona el equipo (E6/CB, 2015, p. 14).

En este escenario, lo expresado por el currículum formal dista mucho de la realidad que viven los estudiantes de esta escuela rural multigrado ubicada además en un sector desfavorable con indicios de pobreza y marginación. En relación a lo anterior, esto es lo que manifiesta el profesor de primero y segundo grado en un extracto de entrevista:

No es posible que, que nos pidan una educación de calidad y que no nos dan las herramientas para poner, poder hacer una, llevar a esa educación de calidad, eh, y, y, precisamente inconformidad de uno no, por ejemplo aquí decimos, vea esas computadoras, ya descontinuadas, ya destruidas (E1/MA, 2015. p.7).

En este sentido, encontramos la denuncia manifiesta en la entrevista del docente en relación a su inconformidad por la manera de haber implementado la RIEB 2007-2011 de forma vertical, sin considerar las opiniones de los actores quienes se desenvuelven en condiciones de suma precariedad en algunas escuelas públicas como en la que éste labora, situación que emana en forma de denuncia y demanda al mismo tiempo como actor y victimario.

Nuevamente, el profesor de primero y segundo grado manifiesta la situación tan desfavorable en relación a la pobreza, la marginación y el contexto que prevalece para los estudiantes:

La marginación la pobreza, este, esa hay en todas las comunidades va, va, a ser bien, este, definitiva para la enseñanza del niño, aquí hay niños, tengo dos niñas que, que, no comen, se vienen sin comer a la hora del recreo...y se duerme, se duerme no. (E1/MA, 2015, p. 12).

En este contexto y en esta realidad que se vive actualmente en la escuela multigrado Revolución se desenvuelven los estudiantes quienes en estas condiciones, el desarrollo de sus aprendizajes y de su formación integral se encuentra en relación estrecha con la misma.

Envueltos por el manto de la pobreza y la marginación se tratan de asir al sistema educativo y a su estructura en busca de una salida, de una oportunidad, de una esperanza para cambiar su realidad, inquietudes de niño inocente que quedan en el olvido, pues el sistema no cubre sus necesidades más apremiantes. Al respecto:

La selección de contenidos del currículum favorece a unos más que a otros. El conocimiento escolar filtrado en la currícula tiene muy distinto valor para los alumnos según cuál sea su procedencia social y según qué posibilidades tienen de permanecer en el sistema educativo. El contenido seleccionado como dominante no es indiferente a las divisiones sociales entre grupos humanos: mujer-varón, niño rural-niño urbano, alumnos de clase baja- media, o de clase alta, grupos étnicos minoritarios o mayoritarios, candidatos a obreros agrícolas o manuales frente a profesiones de “cuello blanco”, etc., el currículum regula no sólo los contenidos que se imparte, sino que los distribuye socialmente (...) (Gimeno, 1992, p. 179).

Desde esta perspectiva, el currículum oficial se convierte en una fuente de selección de los estudiantes, es decir, los alumnos que cuentan con menos posibilidades de sobresalir y progresar en las tareas que la escuela le demanda en su formación son de acuerdo al autor los más desfavorecidos económica y socialmente, situación determinada en la mayoría de los casos por el contexto de marginación, pobreza y bajo capital cultural en el que se desenvuelven.

En este escenario, los estudiantes de la escuela primaria multigrado Revolución comparten un contexto similar al descrito, situación que les implica redoblar esfuerzos para poder sobresalir o siquiera subsistir en este sistema educativo.

En el contexto educativo emergen los mecanismos de selección y clasificación de los estudiantes de acuerdo a sus aptitudes y capacidades, éstas parecen estar estrechamente relacionadas al capital cultural y social del que proceden, de esta forma, la escuela funciona como empresa de reproducción de las desigualdades sociales o en desmedro de los grupos de menor capital cultural, en relación a lo anterior:

El sistema escolar actúa a la manera de demon de Maxwell: al precio del gasto de energía que es necesario para realizar la selección de operación de selección mantiene el orden preexistente, es decir, la separación entre los alumnos dotados de cantidades desiguales – o de tipos diferentes de capital cultural. Más precisamente toda una serie de selecciones de operación, se para a los que posee capital cultural heredado de los que están desprovistos de él. Como las diferencias de aptitud son inseparables de las diferencias sociales según el capital heredado, el sistema escolar tiende a mantener las diferencias sociales preexistentes (Bourdieu, 2012, p. 97).

Con relación a lo anterior, la escuela tiende más a reproducir y mantener las diferencias con las que los alumnos llegan a la misma, que ha disminuirlas, esta brecha de desigualdad que como producto del estrato social, cultural y económico se manifiesta en las capacidades, aptitudes y posibilidades de aprendizaje y desarrollo escolar podría mantenerse.

En este sentido, la profesora de primero y segundo grado manifiesta lo que se vive en la escuela primaria multigrado Revolución y lo cual se encuentra en estrecha relación con lo expresado en el párrafo anterior:

Los niños vivían con los abuelitos, y pues los abuelitos no saben leer, no saben este, pues escribir y aunque a veces hubiera el interés de apoyarlos, pues no, no podían, no podían porque no, no este, pues no, no estaban alfabetizados por así decirlo (E7/MT, 2015, p. 4).

Es decir, que los alumnos de la institución conviven en un contexto de bajo capital cultural, lo que aunado a otras necesidades como la situación pobreza y falta de apoyo de sus padres se convierten en obstáculos difíciles de sortear, lo que los encasilla al final del día a ser propensos al bajo rendimiento académico.

La realidad de lo cotidiano en relación al sector educativo de nuestro país sale a la vista, sólo es necesario echar un vistazo a las situaciones que se viven en los centros escolares, particularmente de escuela rural o multigrado y de esta manera reconocer las necesidades y las deficiencias en las que se desarrollan las actividades propias del proceso educativo.

Por consiguiente, la RIEB 2007-2011 tendrá que disponer de los elementos necesarios para poder enfrentar las problemáticas que se manifiestan actualmente, sin embargo, las acciones implementadas hasta el momento parecen insuficientes e ineficientes. Al respecto, la profesora de quinto y sexto grado expresa en relación a un tema de suma relevancia en la actualidad como lo es la era digital y del conocimiento: “Pero esos seis equipos están en mal estado, están en condiciones malas, o sea no están en función y los niños aquí de esta escuela no saben de hecho ni como encender una, una computadora” (E4/MS, 2015, p.16).

En este sentido, es importante destacar los compromisos que en área internacional adquieren las reformas educativas en el presente:

(...) tenemos por delante el enorme desafío de hacer algo bastante inédito, que es movernos desde condiciones de enorme desigualdad hacia rendimientos relativamente altos porque eso significa –

desde el punto de vista de los sistemas educacionales- que estos sistemas tienen la capacidad de hacer simultáneamente dos cosas: compensar las desigualdades de la cuna, del origen socioeconómico, cultural de las familias y mejorar los rendimientos de aprendizaje de los alumnos. Esto es lo que uno podría llamar un sistema efectivo de la educación (...) (Brunner, 2009, p.38, 39).

De esta manera, la RIEB 2007-2011 establece como un propósito fundamental sobre el cual descansa su estructura el desarrollo de competencias para la vida, por lo tanto, este objetivo le demanda de forma insoslayable la intervención pertinente tanto en los procesos educativos desarrollados, como en la misma infraestructura de los centros escolares, particularmente los más desfavorecidos en la actualidad:

La Reforma Integral de la Educación Básica es una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión (SEP, 2011, p. 17).

Desde esta perspectiva, la definición y el establecimiento en el Plan de Estudios 2011 acerca desarrollo de las competencias para la vida, ejemplifica, el elemento fundamental del nuevo discurso educativo visto desde una perspectiva empresarial y técnica, vinculado al mundo laboral.

De esta manera, desde la reforma educativa iniciada en los noventa, se destaca como un eje fundamental el propósito de formar a las nuevas generaciones con los dones de la técnica y la competitividad:

(...) porque la educación fue asumida como un terreno de primer orden para responder a las exigencias de la productividad y competitividad en la era de la globalización, así como dispositivo clave para atender necesidades de formación de la nueva ciudadanía mexicana” (Arnaut y Giorguli, 2010, p. 40).

Sin embargo, éste tecnicismo y la retórica empleada por la política educativa parece no han sido suficiente para solventar las necesidades presentes en el contexto del sistema educativo mexicano, es decir, además de implementar una apolítica resulta apremiante dilucidar la forma en la que los estudiantes de este contexto adquieren los aprendizajes, así mismo, buscar las formas de enriquecer las experiencias de aprendizaje de los mismos, esto posibilitará combatir las problemáticas del bajo aprovechamiento académico, las deficiencias educativas presentes en

variados contextos de nuestro país, las cuales en muchos casos aún tiene que ver con la cobertura y la calidad educativa.

En esta lógica, las reformas educativas deben aterrizar en una realidad específica y concreta y no en un imaginario simbólico que responde a la globalidad más que a las características y necesidades particulares del propio sistema.

Por consiguiente, el enfoque por competencias se convierte en un nuevo discurso de moda dentro de la implementación de una política educativa emergente que pretende resolver las deficiencias presentes en el sistema educativo, deficiencias que surgen de naturaleza distinta y que no serán resueltas a través de éste como se nos quiere hacer creer.

Dentro del sistema educativo nacional mexicano y sus reformas educativas, coexiste la realidad de las escuelas multigrado, es decir, trayendo a colación la situación de la escuela Revolución multigrado en donde se ha realizado este proyecto de investigación la cual se encuentra con falta de infraestructura, de recursos tecnológicos por la falta de apoyo de las autoridades correspondientes.

De esta manera, la baja calidad educativa parece estar estrechamente relacionada con las condiciones de pobreza, marginación y la falta de apoyo hacia la escuela multigrado. Por consiguiente, en estas condiciones es difícil cumplir con el propósito expreso en el Plan de Estudios 2011 en lo que corresponde al desarrollo de competencias para la vida en los alumnos que se desenvuelven en este contexto particular:

La falta de calidad en las zonas marginadas del país se origina, de un aparte en dificultades económicas, sociales y culturales de los alumnos y, de la otra, en factores escolares. Un modelo de distribución del FAEB¹⁷ que reconociera las dificultades de ofrecer el servicio en las localidades dispersas, típicamente marginadas, otorgaría a las autoridades educativas estatales más recursos para incidir en los factores que puedan apoyar la mejora de la calidad en las escuelas que más lo requieren. El problema con la fórmula vigente para la distribución del FAEB es que no crea estas condiciones, pues no reconoce el costo adicional de prestar los servicios en zonas marginadas (Arnaut y Giorguli, 2010, p. 179).

En esta lógica, el profesor encargado de primero y segundo año en un extracto de entrevista expresa: “Si le decía al profe en la cuestión de aquí, no puede ser posible que en tercer

¹⁷ Fondo de Aportación para la Educación Básica y Normal.

año hay niños que nos sepan leer, mucho menos en quinto, sexto y que los hay“(E1/MA, 2015, p.6).

En este mismo sentido, la profesora de primero y segundo año comenta: “Por ejemplo en sexto tuvimos varios casos en que la maestra tuvo que pasar al niño a la secundaria, sin saber leer, sin, sin saber escribir” (E7/MT, 2015, p.10).

En este escenario, se puede analizar el hecho presente que corresponde al bajo nivel académico de los estudiantes de la escuela primaria multigrado Revolución relacionada en cierta medida con el contexto, es decir, que éste último influye pero no es determinante para determinar su aprovechamiento académico. Los estudiantes se encuentran en condiciones desfavorables, es decir, la marginación, la pobreza, la falta de apoyo de los padres de familia hacia ellos representa una situación que podría contribuir para no permitir alcanzar los estándares curriculares y un nivel académico que se espera dentro del sistema educativo. Al respecto, el profesor de primero y segundo grado manifiesta:

Porque, su, su, medio ambiente que dices los saco a cortar, ya ve que aquí, el campo no, traer leña, ir a cortar el chile ,a, si en el campo, agrícola no, ese es su, su, futuro vamos a decirle así de los niños, pocos los van a poner a la secundaria siquiera y ya si no te dicen salte, porque así vemos estadísticas aquí , de que unos van a la primaria terminan y ahí andan divagando, medio trabajando y es eso (E1/MA, 2015, p.12).

De la misma forma, lo manifiesta la profesora de primero y segundo año:

Por ejemplo material pues casi no te llevan, porque si la mamá no tiene para darles de comer, pues menos para, para un material, entonces ahí los niños ahí te van todos desnutridos, te van este, no comen, no desayunan, no comen a la hora del recreo (E7/MT, 2015, p.5).

En este sentido, las condiciones en las que se desenvuelven los estudiantes de la escuela multigrado Revolución repercute de forma importante en el desarrollo académico de los mismos; desde esta realidad, se puede concebir nuevamente la falta de neutralidad del currículum formal situación que afecta directamente el desarrollo de los estudiantes en su formación integral:

(...) ha destacado la falta de neutralidad del currículum (...) es un instrumento de diferenciación y de posible exclusión para los alumnos. Los currícula dominantes suelen pedir a todos los alumnos lo que sólo unos pocos pueden cumplir. Por otra parte, el currículum es, de forma particular, un objeto no neutro especialmente en los contenidos de “letras”, humanidades y ciencias sociales, en los que hay una peculiar dependencia y relación con el “capital cultural” que trae el alumno procedente del exterior (Bourdieu, citado por Whitty en Gimeno,1988, p. 73).

Si bien, los términos que expresan la inclusión a través del currículum común para todos son vistos desde una postura oficial, progresista y elitista, puesto refieren estos a estudiantes quienes se desenvuelven con y en las mismas condiciones, como una generalidad, sin embargo, en situaciones donde se manifiestan las desigualdades sociales, económicas, culturales, convierten este enfoque progresista en exclusivo y elitista.

Es decir, que desde la perspectiva de (Gimeno 1988) el currículum común se convierte en un elemento fundamental para la exclusión de los alumnos que no cuentan con los mismos recursos, aptitudes, y capacidades para el desarrollo del currículum ya que estas están determinadas desde la cuna, pues estas diferencias naturales que poseen, son favorecidas desde el currículum para la clasificación y exclusión de los mismos.

De esta manera, de forma particular en la escuela primaria multigrado Revolución de la colonia Binola los alumnos provenientes de familias de bajo capital cultural les determina de forma insoslayable dificultades para la comunicación, el empleo y el desarrollo del lenguaje, el desarrollo de sus habilidades en las áreas académicas.

Por otro lado, es preciso mencionar también lo expresado por (Raesfeld, 2009) al determinar la exclusión de los integrantes de pueblos indígenas, sus prácticas, lenguaje y costumbres dentro del sistema educativo a pesar de estar considerados como derechos tanto en la constitución como en la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas.

Al proseguir con un enfoque analítico en relación a lo descrito en el Plan de Estudios 2011 se puede dilucidar las trampas que se encuentran incrustadas en el discurso que maneja, al expresar: “Una competencia es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)” (SEP, 2011, p. 29), sin embargo, en relación a lo anterior:

Con esa perspectiva, cabe deducir que utilizar las competencias en el discurso educativo es tomar una opción por un discurso, por una forma de entender los problemas, de ordenarlos, de condicionar lo que haremos y, claro, también podría ser un arma contra otros discursos, un motivo para ocultar ciertos problemas y deslegitimar otras estrategias pedagógicas y políticas que quedan tapadas o excluidas. Es optar por una tradición, aunque se nos pretenda hacernos creer que es algo totalmente novedoso (Sacristán, 2008, p. 18).

Desde esta perspectiva, las competencias cumplen los objetivos implícitos y ocultos insertos en los propósitos del discurso político establecido por la cultura dominante; quienes a través de éste, manipulan la opinión pública y ejercen influencia decisiva en la ideología de los actores educativos, disfrazando los verdaderos objetivos de la clase mundial dominante.

El discurso queda establecido en el currículum formal, aunque dista mucho de ser aplicado eficazmente en la realidad académica de los estudiantes, así mismo, se presenta como la panacea para la resolución de las problemáticas educativas que se viven actualmente, sin embargo, el mismo discurso está muy alejado de las verdaderas necesidades que viven los estudiantes de manera cotidiana. De esta manera, al no atacar de fondo las verdaderas problemáticas, el discurso se vuelve hueco, sin sentido, ni validez.

Por otro lado, los aspectos internos que tiene que ver con la organización académica de la institución y a la falta de liderazgo que serán revisados más detalladamente en el capítulo dos llevan a ésta a ser concebida por los padres de familia como no idónea para el desarrollo académico de los estudiantes, se conjuga con los factores externos mencionados en los párrafos anteriores para configurar una realidad más densa y al parecer más difícil de sortear por parte de los actores involucrados en la misma.

Se puede soslayar de manera recurrente las deficiencias y necesidades que se conjugan en la escuela primaria multigrado Revolución, en la cual, pese a lo expresado en la RIEB 2007-2011, como en el Plan de Estudios 2011, las condiciones en las que se desarrolla el proceso educativo están muy alejadas de las cualidades que se le pretenden impregnar al sistema educativo nacional.

En este sentido, los padres de familia de la institución parecen concebir que estas condiciones son desfavorables para el desarrollo educativo de sus hijos, tildando a este tipo de escuelas multigrado como ineficaces para poder formar a sus hijos de forma integral. En relación a lo anterior, el PAPF de la institución expresa:

Ellos dicen que porque sus hijos no aprenden, y que nuestra escuela es de medio tiempo, porque a veces se van a las doce, porque el director tiene que ir a dejar documentos y eso, o sea, y ya le encarga a los, sus grupos a los demás maestros, o sea, eso es lo que los demás ven mal (E8/RA, 2015, p. 5).

Los comentarios de los padres de familia giran en torno a su molestia e inconformidad en relación al incumplimiento del horario de clases por parte de los profesores, incumplimiento de la jornada laboral del profesor y director comisionado que a la vista de los padres influye directamente en el desarrollo académico de sus hijos, el padre de familia expresa enseguida:

Mucha gente dice no pus¹⁸ yo no mando a mis hijos aquí porque el maestro se va a las diez, dos, tres días a la semana se va a las diez a dejar papeles, o llega a las, hasta las diez, eso es lo que también algunos padres lo ven mal, por eso no mandan también sus hijos aquí a la escuela... ellos dicen que es escuela de medio tiempo (E8/RA, 2015, p. 9).

De esta manera, la organización institucional¹⁹ que al parecer y de acuerdo a los comentarios de los padres de familia opera hacia el interior de la institución educativa se convierten en un factor interno que es probable contribuya a los resultados académicos presentes, aunado, a la situación que viven los estudiantes en diferentes aspectos como lo es la alimentación, familia, social y económico mencionados con antelación, se precipitan en un acto de prestidigitación que conforma un círculo vicioso que sólo alcanza a reproducir las desigualdades sociales.

Con relación a lo anterior, vinculado a la situación desfavorable que acontece los padres de familia dirigen sus anhelos de cambio, de transformación, de esperanzas fallidas, es decir, las depositan en las críticas a la misma institución, en donde sus hijos son la esperanza primogénita en sus deseos enclaustrados, a pesar de las dificultades que deben de sortear en el día a día. En este sentido, los docentes comentan: “Y siempre van a decir es que ellos no van, no aprenden porque es una escuela chiquita no aprenden, entonces yo me la llevo a donde hay muchos niños, donde hay muchos maestros.” (E4/MS, 2015, p. 14).

En el mismo tenor, el profesor de tercero y cuarto año, y director comisionado manifiesta: “Que los mismos padres piensan, piensan es que es una escuela chiquita, es que ahí no va aprender, es que los maestros.” (E6/CB, 2015, p. 22).

¹⁸ A lo largo de los extractos de las entrevistas realizadas en este trabajo aparecen modismos expresados por los diferentes entrevistados, éstos son redactados tal y como fueron expresados.

¹⁹ Ésta la defino como la forma en la que se establecen las relaciones, la interacción, la comunicación, el desempeño de los roles de los sujetos que integran el espacio institucional en cuestión para alcanzar los propósitos inherentes a la misma.

No obstante, el sistema educativo nacional y su proyecto reformador continúan mostrando una ilusión cuyas bases se sostienen únicamente en el currículum formal, perdido en el arquetipo modélico de su estructura y eficaz funcionamiento en lo escrito, pero en los hechos surgen diferencias importantes:

(...) La promesa que hemos estado haciendo, que hemos imaginado y anhelado, de que la educación servirá como el gran instrumento para disminuir la brecha de desigualdad y para aumentar la integración y la cohesión sociales, hoy día no se cumple. Estamos bajo la ley de bronce de la reproducción de la desigualdad en los colegios de acuerdo con el origen socioeconómico y cultura de sus alumnos (...) (Brunner, 2009, p. 42).

Nuevamente, la realidad que se vive en los centros escolares, particularmente en las escuelas de organización multigrado es totalmente diferente a lo que se expresa en el discurso, diferencias provocadas por las enormes necesidades que se viven en el contexto rural donde generalmente se ubican, problemáticas de marginación, pobreza, familias disfuncionales, desnutrición, bajo capital cultural, así como la falta de oportunidades son aspectos recalcitrantes que lamentablemente perjudican a los estudiantes que se desarrollan en ellas.

Es importante estudiar la realidad presente en el aula multigrado, en las instituciones educativas rurales marginales de forma objetiva, de esta manera, contrastar la realidad del discurso con la realidad presente en ellas, acción que, nos pueden dar puntos de inflexión hacia la construcción de nuestra práctica educativa. Es decir:

(...) luego un día en que la verdad se desplazó del acto ritualizado, eficaz y justo, de enunciación, hacia el significado mismo: hacia su sentido, su forma, su objeto, su relación con su referencia... separación nueva, pues en lo sucesivo el discurso verdadero ya no será el discurso precioso y deseable, pues ya no será el discurso ligado al ejercicio del poder (...) (Foucault, 2009, p. 20).

En esta lógica, corresponde a los docentes dilucidar las trampas que expresa el discurso, descifrar su significado más profundo, así mismo, reconocer la verdad que está atrapada detrás del mismo, y de esta manera, ejercer acciones inteligentes hacia construcciones que propicien las transformaciones de las ideologías que mantienen a los hombres sujetos a las estructuras. Al respecto:

Las teorías no pueden comprender la amplitud y la diversidad de las razones y acciones requeridas para hacer funcionar el currículum. Los materiales de la teoría son las abstracciones y las generalizaciones; los de la práctica curricular son los hechos reales, los profesores reales y los niños reales (Kemmis citado por Gimeno, 1992, p. 191).

Para que las pretensiones puestas en el discurso del currículum formal recuperen el sentido, la eficacia y validez debe haber correspondencia con los actores y hechos reales como se menciona en el párrafo anterior; de esta forma el aterrizar en la práctica las acciones, estrategias modélicas citadas en el papel será una acción fundamental para que el sistema educativo mexicano progrese en beneficio de sus actores, situación que en la realidad vivida en las instituciones escolares de forma cotidiana dista mucho de lo expresado en los documentos oficiales.

1.4. La escuela: núcleo central

En este apartado se ubica y describe de forma detallada el escenario de la presente investigación dando a conocer las características y particularidades que le conforman como elementos vinculantes a la problemática identificada y al final del mismo se da a conocer el organigrama institucional conformado por la plantilla docente y la función que desempeña dentro de la institución, de tal manera, que nos facilita en lo subsecuente identificar el rol desarrollado por cada uno de los actores dentro de la dinámica institucional.

La escuela primaria multigrado Revolución de Binola pertenece a la zona escolar del Municipio de Tezontepec de Aldama, en el Estado de Hidalgo. A ella se puede llegar de este a oeste a través de la carretera Achichilco-Tula, pasando por la comunidad de Atengo, posteriormente, cruzando la comunidad de San Gabriel.

Hacia el interior de la colonia se pueden observar algunos árboles de pirul, mezquites, órganos, elementos que constituye la vegetación propia de zonas montañosa.

Al continuar y hacía la orilla norte del camino se encuentra el centro de salud, éste es pequeño pues comprende sólo dos piezas²⁰ contiguas, se observa recién pintado de color azul y blanco, así mismo, conforme se avanza se visualiza un reducido número de casas, característica particular que da lugar a identificar a la colonia Binola como un sitio rural, además se puede ver que las casas habitación se encuentran construidas de block y cemento.

De tal manera, al continuar sobre el camino principal a seiscientos metros de distancia aproximadamente y bajando sobre una pendiente del mismo se encuentra un canal grande de

²⁰ Expresión utilizada por Óscar Lewis (1961).

aguas negras (El canal del centro) de aproximadamente quince metros de profundidad por cincuenta metros de ancho el cual realiza su recorrido de sur a norte, el canal tiene su origen en la presa Hendo y llega hasta el municipio de Alfajayucan.

En este sentido, el canal del centro se pierde en un túnel subterráneo (sifón) en una distancia aproximada de cien metros, el túnel recorre un aproximado de quinientos metros atravesando el centro de la colonia en su totalidad para emerger del otro lado del río Tula en la parte norte, específicamente en la presa derivadora y planta de bombeo Binola, obra construida por el gobierno federal para servicio público de México en octubre de 1976 y la cual realiza el servicio de bombeo del agua del río Tula al canal en los momentos que se requiera.

De esta manera, al proseguir el recorrido y desviar hacia noroeste sobre el camino, el cual lleva al centro de la colonia, enseguida, se deja el pavimento para recorrer la calle principal del centro de la colonia la cual es de cemento hidráulico, ésta no cuenta con banquetas, la calle se observa de reciente construcción y en buenas condiciones.

Posteriormente, se puede observar un terreno en desnivel el cual constituye propiamente la superficie del terreno donde se asienta el centro de la colonia en un gran porcentaje, en éste, sobresale hacia el oeste el edificio de la iglesia pintado de color verde el cual destaca a lo alto del panorama rocoso, se observan, además, varias casas de ambos lados del camino.

Al continuar el recorrido y avanzar una cuadra por el camino hidráulico y desviar al oeste subiendo por una pendiente muy pronunciada, después de una cuadra, se encuentra la entrada al escenario en cuestión: la escuela primaria multigrado Revolución.

En la colonia se puede dar cuenta que las calles que se encuentran entre cuadra y cuadra están sin pavimento, condiciones desfavorables para la circulación pues no permiten el tránsito de vehículos, éstas son de terracería, se observan llenas de piedras del tamaño de un melón, situación que aunada a la enorme pendiente que presentan al ubicarse en terreno montañoso dificulta el transitar y traslado a pie de los habitantes.

Con respecto a la fauna se puede hablar de conejos, liebres, ardillas, tlacuaches, armadillos, colibríes, lagartija, coralillo, a sí mismo, se puede dar cuenta que la colonia cuenta con sistema de riego de aguas negras, con el cual se cultivan granos y forrajes típicos de la

región como el maíz, el frijol, la alfalfa, el chile, al calabaza, el ejote, la avena, entre otros, lo que se encuentra en estrecha relación con la ocupación y el trabajo que desempeñan los pobladores y con el bajo poder adquisitivo de la mayoría de las familias que conforman la misma.

Dentro de la población, el porcentaje de analfabetismo entre los adultos es del 9.57% (9.87% en los hombres y 9.27% en las mujeres) y el grado de escolaridad es de 5.69 (5.92 en hombres y 5.47 en mujeres²¹) cuenta con un alto índice de marginación y está dentro del programa para el desarrollo de Zonas prioritarias²², estas características dan cuenta del grado de marginación y pobreza que existe en la zona.

Binola es una comunidad pequeña y joven a la vez, su fundación data de hace aproximadamente treinta a cuarenta años cuando el C. de nombre Albino Ballesteros donó al pueblo de Atengo este predio denominado el rancho de Binola²³, territorio que actualmente comprende parte de su ejido. Sin embargo, en cuestiones de organización política administrativa los ciudadanos de la colonia se han separado ya desde hace varios años de la administración de comunidad de Atengo.

Así mismo, la colonia cuenta con servicios de transporte público, constituido por las combis que viajan del centro del municipio de Tezontepec de Aldama hacia la comunidad y cuyo recorrido se realiza cada media hora, de tal manera que la gente de la colonia utiliza este medio de transporte para trasladarse hacia el municipio o para salir de la colonia con destino a la ciudad de Tula, ciudad que predomina en la elección de la ciudadanía para buscar fuentes de empleo externos a su lugar de origen.

La mayoría de la gente que habita en la colonia se dedican a actividades del campo, trabajo que no es bien remunerado económicamente pero que representa la única opción para la mayoría de las familias, así mismo, algunas personas se dedican al oficio de la albañilería y

²¹ mexico.pueblosamerica.com/i/binola/

²² Información tomada de SEDESOL. Programa para el Desarrollo de Zonas Prioritarias (PDZP)

²³ Información proporcionada por el C. Eziquio Angeles Rios, originario y vecino de la Colonia en una entrevista informal realizada el 28 de agosto del 2015.

algunos otros salen a las fábricas textiles que se ubican en el municipio de Tepeji del Rio, Hidalgo, donde se desempeñan como obreros.²⁴

Para comenzar el análisis del tema, es preponderante establecer y delimitar nuestro campo de acción, situación que nos permita identificar los escenarios, las circunstancias, las interacciones, los fenómenos que bajo dicho contexto particular coexisten.

En este sentido, nos enfocamos en el contexto propio de una escuela primaria multigrado Revolución, institución en donde pretendemos dilucidar los aspectos centrales de su organización, estructura y funcionamiento, es decir, donde los sujetos interactuantes desarrollan vínculos determinados por diversas circunstancias, ya sea por la interacción permanente, por la determinación de roles o por la sujeción a las normas y valores institucionales, así mismo, dar cuenta de los aspectos vinculados estrechamente con la forma de organización, su dinámica, el desarrollo y la adquisición de aprendizajes.

Por lo tanto, hablar de institución es develar los elementos que le dan estructura y seguridad al individuo, por el otro lado, es encontrar las situaciones que le demandan tensión y sufrimiento permanente. Al hablar de la cuota de sufrimiento que adquiere el sujeto por parte de las instituciones de las que forma parte:

Quando las instituciones se singularizan en la forma de una unidad organizacional concreta-los establecimientos institucionales- definen un espacio geográfico, imaginario, simbólico en el que, por jugarse las tensiones antes señaladas, el sujeto humano encuentra a la vez un lugar de seguridad, pertenencia y desarrollo que contiene en el mismo ámbito la enajenación, la exclusión y el sufrimiento (Fernández, 1994, p. 20).

Los sujetos que se desarrollan dentro de las instituciones estructuran un espacio imaginario y simbólico en donde encuentra y desarrolla enajenación, seguridad y sufrimiento por sortear todas las tensiones que se desprenden de lo institucionalizado.

De esta manera, es preciso definir el término institución como un referente fundamental para continuar el análisis: “La institución es el conjunto de las formas y las estructuras sociales instituidas por la ley y la costumbre: regulan nuestras relaciones, nos preexiste y se impone a nosotros: se inscribe en la permanencia” (Kaës, 1996, p. 22)

²⁴ Según lo expresado por el C. Felipe Ángeles Hernández Delegado Municipal de la Colonia del 2015, en una entrevista informal el 28 de agosto del 2015.

El trabajo de investigación exige desenvolverse con la mayor realidad posible a través de un proceso de objetivación de lo subjetivo y cotidiano que acontece dentro de lo institucional, es decir, dilucidarlo a través de los filtros de la teoría existente, la cual da la posibilidad de obtener un posicionamiento particular. Por consiguiente, el aporte teórico empleado en el presente trabajo pretende ampliar nuestra mirada de la realidad social. Al respecto:

El abordaje que realizamos de lo institucional esta entrelazado por nuestras trayectorias de intervención e investigación y el encuentro, por diferentes vías, con prácticas de desarrollo curricular, formación docente, procesos de evaluación, propuestas didácticas, etc. la preocupación por lo institucional como objeto de indagación esta mediado en nuestro abordaje por una imposibilidad que se centra en el currículo como expresión de prácticas (...) (Remedi, 2004, p. 25).

De esta manera, comprender lo institucional demanda identificar las enormes fuerzas que ésta despliega dentro de este entramado de relaciones, espacios de acción y desenvolvimiento de los sujetos que en ella coexisten, por consiguiente, se pretende dilucidar los valores y normas instituidos, los procesos de socialización e internalización de los mismos.

Observar de forma global los alcances y el peso de la historia institucional en la cual hemos desarrollado nuestra historia de forma independiente (en lo consciente) y de forma totalmente dependiente (en lo inconsciente) nos sitúa en la posibilidad de encontrar un derrotero por medio del cual se puede emprender el análisis e interpretación de los hechos educativos institucionales observados.

Observar, analizar e interpretar la práctica educativa nos lleva a interrogarnos indefectiblemente sobre la institución, su historia y sus valores, es decir:

(...) Estos procesos, no necesariamente secuenciales, señalan que las prácticas que se despliegan en relación con una propuesta curricular frecuentemente se obturan en un quehacer institucional que las rebasa, mostrando que la fuerza de lo instituido, manifiesto en la historia y cultura institucional, tiene efectos profundos y no necesariamente conscientes en las acciones que los sujetos realizan. Esta asociación articula un segundo plano de articulación, la crisis de los sujetos – centralmente los profesores- que en su quehacer cotidiano expresa sintomáticamente una práctica rutinaria que da cuenta de un empequeñecimiento de su espacio psíquico producto del aislamiento, urgencia, balcanización, etc. en que desarrollan su actividad (Remedi, 2004, p. 25, 26).

En este sentido, la tarea del investigador se establece en todo momento bajo la razón de lo objetivo, alejándose de los supuestos y las conjeturas anticipadas, saliendo del plano de lo común

para desentrañar lo que se esconde detrás de lo visible, descifrar las conductas de los sujetos, eliminar la pseudoconcreción²⁵ a través del análisis, interpretación y rigor metodológico.

La institución a analizar se encuentra en el centro de la colonia Binola, se ubica en la parte superior del terreno montañoso, hacia la parte norte se observan tres casas de construidas de block y cemento, en el extremo sur se encuentra la iglesia de la comunidad, al este se encuentran construcciones de vivienda sobre una pendiente, y al oeste se encuentra el preescolar de CONAFE.

La institución cuenta con una barda perimetral de forma rectangular construida de block y cemento, realizada con apoyo de gobierno municipal y estatal en diciembre de 2013²⁶, ésta comprende un perímetro aproximado de doscientos cuarenta metros cuadrados.

En general, el terreno se encuentra en desnivel y por tal motivo la barda también cuenta con desniveles que se observan en todo su perímetro, excepto en la parte sur del perímetro de la institución, la cual está a un solo nivel, la barda es de cuatro metros de alto aproximadamente y cuenta con trabe de cemento tanto en la parte superior como en la inferior de la misma, además, se puede observar que en su base se cuenta con mamposteado prominente de piedra grande y cemento.

De esta manera, en la entrada de la escuela que se encuentra en la parte norte del perímetro de la misma se observa un zaguán nuevo de color azul cielo de aproximadamente seis metros de ancho por tres metros de alto al cual la barda le da una entrada al encontrarse unos tres metros hacia dentro de la línea dispuesta por la barda perimetral, el zaguán es de fierro, a la altura de un metro del suelo está cubierto de placa de acero (fieltro) y la parte superior cuenta con barrotes de acero con separación aproximada de veinte centímetros entre ellos, lo cual permite ver desde fuera al interior de la institución.

Además, se observa que la entrada de la escuela posterior al zaguán es de tierra con cierto desnivel, enseguida, se encuentra una vieja cancha de basquetbol con piso deteriorado y sin pintar, los tableros de básquet bol de la misma se observan despintados y oxidados, éstos están

²⁵ El término es utilizado por Karel Kosik (1985), lo define como un mundo en claroscuro de verdad y engaño, en donde el elemento principal es el doble sentido. El fenómeno muestra la esencia y, al mismo tiempo, la oculta.

²⁶ Información proporcionada por el Director Escolar en una entrevista informal el 28 de agosto del 2015.

sostenidos por bases de acero que al mismo tiempo forman porterías de fútbol, la cual utilizan los alumnos en sus juegos, además, debajo y aún costado del tablero norte se encuentran dos montones de arena y un montón de grava y en el fondo del terreno detrás del tablero norte y pegado a la barda perimetral se observa una obra en construcción de una sola pieza.

Al costado este de la cancha de basquetbol y separado por un pequeño corredor de tierra se encuentra un pequeño y viejo patio cívico con pequeño desnivel, éste mide aproximadamente diez metros de ancho por quince metros de largo el cual sirve como límite para ubicar los salones los cuales se encuentran en la parte norte y sur respectivamente.

En la parte sur del patio cívico (plancha de cemento) se encuentran el salón de tercero y cuarto año, así como el salón de quinto y sexto año en una sola pieza, cuentan con ventanas y puertas de aluminio gris, y techo de dos aguas. Así mismo, el salón de quinto y sexto grado observa barrotes de acero dispuestos en la puerta y en las ventanas.

En la parte norte del patio cívico se encuentran tres salones en una misma pieza el de primero y segundo año con las mismas características que los salones de tercero, cuarto y, de quinto y sexto grado, pero el que corresponde a la biblioteca y al salón de cómputo cuentan con ciertas diferencias que corresponden a puertas y ventanas de fierro pintadas de negro, son de menor tamaño, el techo es plano y de menor altura.

Además, en la esquina superior de la biblioteca se encuentra dispuesta una chicharra de acero plateado que se puede observar a lo lejos cuando uno ingresa al interior de la institución, y en la esquina superior derecha del salón de primero y segundo año, así como de la biblioteca, se observan dos grandes bocinas antiguas sujetadas y resguardadas por una estructura de barrotes en forma de cuadrado, las bocinas son de color gris y se encuentran en buen estado.

Dentro de la institución tanto los salones de primero y segundo, los de tercero y cuarto y los salones de quinto y sexto grado respectivamente, así como también, la biblioteca y el salón de cómputo se encuentra pintados recientemente de color beige en la parte superior y con una franja color ladrillo de aproximadamente treinta centímetros sobre la base del perímetro de las paredes de los mismos.

En este sentido, se observa que los salones de la escuela son amplios, es decir, de cuatro metros de ancho por seis metros de largo aproximadamente, además, el aula de tercero y cuarto grado, así como la de quinto y sexto grado y el aula de cómputo cuenta con piso de loseta, mientras que el salón de primero y segundo grado y la biblioteca tienen piso de cemento.

Por otro lado, la institución da cuenta a identificarse como una escuela abierta como la define Fernández (1989)²⁷, en donde la comunidad en general tiene la libertad de adentrarse en la misma sin restricción alguna en cualquier momento del horario de clases, espacio donde la institución se encuentra con la puerta abierta.

Esta característica es un elemento que define en los subsecuente parte de la forma de organización que se establece dentro de la institución escolar así como de las normas institucionales que determinan en este caso parte del rol que desempeñan los padres hacia la institución configurándose por las costumbres, las anuencias hacia éstos que constituyen lo instituido de forma concomitante como se describe a lo largo del trabajo.

En este sentido, se puede observar que los padres de familia de forma regular en el transcurso del día pueden ingresar y salir de la institución sin mayores inconvenientes, ya sea para acompañar a sus hijos a la hora de recreo (principalmente) o para resolver situaciones particulares con los docentes o el director escolar.

En la institución laboran tres docentes frente a grupo, uno de los cuales desarrolla las funciones de director comisionado, es decir, el profesor Mario atiende a primero y segundo grado dentro de un mismo salón, el profesor Carlos atiende a tercero y cuarto grado dentro de un mismo salón, además de cumplir las funciones de director comisionado, ambos docentes con los años de servicio suficientes para encontrarse en procesos de jubilación, y la profesora María quien atiende a los grupos de quinto y sexto dentro de un mismo salón, esta cuenta con dos años de servicio y es pagada por presidencia municipal.

²⁷ Lidia Fernández (1989) define como escuelas abiertas a las instituciones que se encuentran como espacios abiertos a la comunidad en general en donde las puertas se encuentran abiertas y cualquier persona puede adentrarse en ella sin ninguna restricción.

Capítulo II

Los actores y su rol

2.1. El liderazgo: una endeble personalidad.

Cabe mencionar, que en un primer momento hacia el arranque de la presente investigación no figuro el tema del liderazgo institucional como elemento preponderante ya que los intereses del investigador giraban en otro sentido, sin embargo, la información obtenida por medio de las entrevistas y las observaciones realizadas ponen este tema como elemento fundamental dentro de la misma.

Es decir, que el liderazgo se convierte en una pieza nodal sobre la cual se puede describir e interpretar las acciones, las actitudes, las situaciones que acontecen en la realidad de la cotidianidad observada dentro de la institución educativa Revolución y con ella poder dar cuenta de lo que sucede en su constitución y dinámica.

Para arribar a este nuevo apartado del trabajo de investigación es apremiante definir el concepto de liderazgo enfocado desde diversas posturas teóricas con el propósito de observar con una mirada crítica los roles desempeñados dentro de la dinámica institucional desarrollada por los actores de la escuela primaria multigrado Revolución.

Es decir, dilucidar como el liderazgo escolar se convierte en la palanca de acción hacia la constitución de los proyectos educativos, la dinámica institucional y la actuación de los sujetos es el propósito del presente apartado.

El liderazgo escolar define en gran medida la forma de realizar las prácticas escolares, las actitudes, la posición y las formas de acción de los docentes, es decir, moldea las prácticas y la forma de actuación de los docentes hacia el desarrollo del aprendizaje de los alumnos: “Los líderes escolares influyen en las motivaciones, capacidades y condiciones de trabajo de los maestros, quienes a su vez moldean la práctica en la clase y el aprendizaje de los estudiantes” (Pont, Nusche y Moorman, 2009, p. 19).

Siguiendo con este concepto, se da la definición de Lottie: “(...) liderazgo es la magia y atracción que algunas personas ejercen sobre otras personas convirtiéndolas en seguidores” (Lottie citado por Álvarez, 1998, p. 52).

En este sentido, Bennis y Nanus, citado por Álvarez (1998) expresan las siguientes diferencias:

(...) señalan que la principal diferencia entre líderes y directores radica en que los primeros ponen el énfasis en los recursos emocionales y espirituales de la organización y se orientan al cambio, mientras que los directivos ponen el énfasis en los recursos físicos y materiales como la financiación, la tecnología, y se orientan a la administración o a la gestión (Álvarez, 1998, p. 53).

En esta lógica, el liderazgo juega un papel nodal dentro de la conformación de la trama institucional de la escuela primaria multigrado Revolución la cual es la fuente de la presente investigación, es decir, se puede dilucidar algunas implicaciones de la función del líder institucional enmarcadas en la constitución de la dinámica institucional y social que prevalece dentro y alrededor del plantel.

De esta manera, al enfocar el liderazgo escolar se puede determinar la influencia que ejerce dentro del proceso enseñanza aprendizaje, al respecto

Como el intermediario clave entre el aula, la escuela individual y el sistema educativo en su conjunto, el liderazgo escolar eficaz es indispensable para mejorar la eficiencia y la equidad de la educación. Dentro de cada escuela individual, el liderazgo puede contribuir a mejorar el aprendizaje de los estudiantes al moldear las condiciones y la situación en las que ocurren la enseñanza y el aprendizaje (Pont, Nusche y Moorman, 2009, p.15).

Es decir, el trabajo del administrador institucional como líder debe de influir hacia la constitución del mejor entorno educativo que posibilite la consecución de los propósitos establecidos en el currículo, en relación a lo anterior conviene traer a colación las evidencias de la vinculación entre el liderazgo y el aprendizaje:

Hay una creciente evidencia de que dentro de cada escuela, los líderes escolares pueden contribuir a que los alumnos aprendan más al moldear condiciones en las que se enseña y se aprende. Un gran conjunto de investigación referente a la eficacia y la mejora escolares en una amplia gama de países y contextos escolares ha destacado de manera sistemática la función trascendental del

liderazgo escolar de hacer más eficaces a las escuelas (Scheerens y Bosker, 1997; Teddlie y Reynolds, 2000; Townsend, 2007, citados por Pont, Nusche y Moorman, 2009, p. 19).

Desde esta perspectiva, se puede considerar el liderazgo como un elemento fundamental para el desarrollo del proceso educativo dentro de las instituciones escolares y de cuya influencia depende en gran medida la consecución de los aprendizajes en los estudiantes.

Por otro lado, las instituciones sociales son el elemento de mayor preponderancia dentro del núcleo social, se han convertido en el pilar del desarrollo y la administración pública y, por otro lado, son las piezas que determinan el orden y el control de la sociedad sobre los lineamientos previamente establecidos por el orden social.

En este sentido, se puede mencionar que gracias a este producto social se observa cierta estabilidad en las vidas de los sujetos que se desarrollan dentro de un grupo humano, en este sentido: “Tanto por su génesis (el orden social es resultado de la actividad humana pasada), como por su existencia en cualquier momento del tiempo (el orden social sólo existe en tanto que la actividad humana siga produciéndolo), es un producto humano” (Berger, 1993, p. 73).

Bajo esta perspectiva, las sociedades se desenvuelven a través de reglas y normas sociales por medio de las cuales sus integrantes se desarrollan y conviven de manera pacífica, estas normas de convivencia se han establecido a través de las instituciones sociales, estas últimas suponen su existencia desde la época de la prehistoria según lo expresado por Enríquez (2002).

De esta manera, posterior a la creación de las instituciones se tuvo la necesidad de que estas se desarrollaran a través de representantes o administradores que trabajando sobre la base de las necesidades que emanan de los propios objetivos de su constitución condujeran los destinos de las mismas.

Los administradores o directores de las instituciones adquieren la responsabilidad de cumplir con los objetivos planteados por la misma de manera inalienable, y de ellos, depende en última instancia el uso adecuado de los recursos con los que se cuenta para la concreción de los mismos.

Sin embargo, satisfacer las necesidades y las demandas de los grupos que se conforman al interior de la propia institución no es una tarea sencilla, es decir, el administrador tendrá que lidiar con la imagen idealizada que representa a los ojos de los miembros que integran la institución y ser capaz de mantener la misma a través del rol que juegue como líder, al respecto:

Según la visión de Freud, la gente, dentro de la masa, adquiere una sensación inmediata de intimidad con el otro, que se deriva de la proyección de su ideal del yo sobre el líder y sobre su identificación con éste, así como con sus seguidores. La proyección ideal del yo sobre el líder idealizado elimina las reservas morales, así como las funciones (mediadas por el superego) de la autocritica y la responsabilidad, y la sensación de unidad y pertenencia protege a los miembros de la masa de la pérdida de su sentido de identidad. Esta proyección se acompaña por una reducción severa en el funcionamiento del ego. Como resultado, toman el mando las necesidades primitivas generalmente inconscientes, y las funciones de la masa bajo el impulso de los influjos y los afectos, de la excitación y la ira, son todas ellas estimadas y dirigidas por el líder (Kernberg, 1999, p. 17).

De esta manera, el coordinador de la institución social se convierte en la figura en la cual recaen las aspiraciones de los sujetos y de la propia institución que representa, estas aspiraciones tienen que ver con la representación de un imaginario idealizado, y al mismo tiempo se convierte en la figura con mayor representatividad, jerarquía y cualidades idealizadas, es decir:

Los miembros del grupo perciben al líder como omnipotente y omnisciente, y se ven a sí mismos como inadecuados, inmaduros e incompetentes. Emparejen su idealización del líder con esfuerzos para obtener conocimiento, poder y bondades de él. Así, los miembros del grupo se encuentran siempre codiciosos e insatisfechos a la vez. Cuando el líder fracasa a la hora de vivir de acuerdo a su ideal, reaccionan primero con la negación y después devalúan rápida y completamente al líder y buscan un sustituto. Así, la idealización primitiva, la omnipotencia proyectada, la negación, la envidia y la codicia, todas juntas con sus defensas acompañantes, caracterizan al grupo de dependencia básico (Kernberg, 1999, p. 18).

En este sentido, desarrollar la tarea de representante o director de las instituciones educativas demanda más allá de una simple función mecánica llena del desdén, de simplicidad o de falta de relevancia, sino por el contrario, es de enorme importancia e influencia para los integrantes de la organización y para los grupos que la integran, por lo tanto, depende del liderazgo del director que la integración de sus miembros y el funcionamiento institucional se den de manera plausible: “El liderazgo implica conducir las organizaciones al moldear las actitudes, motivaciones y comportamientos de otras personas” (Pont, Nusche y Moorman, 2009, p. 18).

De acuerdo a lo anterior, el profesor de primero y segundo manifiesta en relación con la función desarrollada por su director en un extracto de entrevista:

Entonces yo creo que liderazgo es una, tiene que estar actualizado, tiene que estar usted, pues hasta cierto momento este, imponerse a las decisiones, pero saberlas hacer, esas, no vamos a decir de golpe, ahora se hace esto no, porque yo lo digo no, no señor dar argumentos para llevarlos y conseguir lo que usted quiere, ese es un líder grandísimo no (E5/MA, 2015, p. 21).

Se puede dilucidar que los docentes no comprenden el término de líder y mucho menos los atributos que le son inherentes al rol que debe desempeñar, en sus comentarios se encuentra una percepción confusa y equivocada del mismo. Sin embargo, manifiesta desde su perspectiva lo que percibe en relación a la manera de dirigir la institución por parte de su administrador.

Si bien, esta responsabilidad de asumir el rol de líder dentro de la institución educativa no se debe minimizar pues depende en gran medida de las acciones del director (quien es el líder formal²⁸) que se logre la concreción de los objetivos que persigue, es decir: “En una organización social, como una industria, institución educativa... la administración representa al líder o al director de las funciones de control del sistema. Los propósitos para los cuales se creó la organización representa las tareas básicas del sistema” (Kernberg, 1999, p. 31).

En esta lógica, la personalidad que debe ostentar el líder de la organización institucional incluye cualidades muy vastas, por medio de las cuales, le representa poder sobrevivir en un puesto que le demanda un enorme cumulo de exigencias enraizadas en los deseos de los sujetos que representa. Dentro de éste escenario Freud nos menciona algunas características que debe cumplir dicho personaje:

Freud describió algunas cualidades requeridas por el líder (...) destacó que el líder necesita sentirse libre de la necesidad del amor de los demás, ser capaz de amarse a sí mismo y de cristalizar de este modo, en su amor narcisista, las aspiraciones de la masa de unirse a un ideal del yo proyectado. El líder debe ser autoconfiado, independiente, y sereno; necesita ser dominante y absolutamente narcisista. Freud hace notar... que el líder debe ser también capaz de evocar temor y transmitir un poder ilimitado para controlar al grupo (Kernberg, 1999, p. 64).

En este sentido, dentro de un grupo o de una institución habrá que considerar las cuestiones de poder que emanan de su misma organización como un elemento indefectible de su

²⁸ (Etzioni, 1993) define como líder formal a la persona que ejerce un poder tanto por el puesto que ocupa como por su persona.

conformación, puesto que toda relación conlleva relaciones de poder y dentro del rol que debe desempeñar el líder institucional éste se magnifica en beneficio de su quehacer.

Las situaciones que se presentan al interior de la escuela primaria multigrado Revolución en relación al rol que juega el director escolar de ésta organización a la cual representa, se identifica, por un lado, que las normas institucionales no prevalecen en el entorno institucional y por otro lado, cierta inconformidad de los padres de familia hacia la institución, pues esto es determinado en el siguiente extracto de entrevista de la exprofesora de primero y segundo grado: “O sea si los papás le gritaban²⁹ al director, pues ya así como que bueno como usted lo diga pero ya no se va a volver a presentar la situación” (E7MT, 2015, p.1).

Esta situación descrita en este extracto de entrevista da cuenta desde la perspectiva de la docente, la falta de autoridad hacia el cumplimiento de las normas institucionales y de las responsabilidades que conlleva como parte de la institución escolar.

De la misma manera, y en relación con el tema del manejo del liderazgo y autoridad por parte del administrador lo manifestado por el profesor de primero y segundo año: “Le gritaba al profe Carlos, le gritaba a la maestra, o sea, muy agresivo también el señor” (E5/MA, 2015, p. 21).

En este sentido, el acontecimiento narrado por los docentes y actores de la dinámica institucional que en este caso refiere al profesor Carlos quien es el director escolar y la maestra de quinto y sexto grado muestra cierta anomalía en las características que deben ostentar y cumplir las organizaciones³⁰, éstas van estrechamente vinculadas a los propósitos que persiguen de forma original a su fundación

Por consiguiente, se describe en cierta manera, por parte de la dirección que representa la organización la falta de autoridad y el no ejercicio del poder que le confiere su posición, una endeble personalidad de liderazgo que se puede interpretar por medio de lo observado como

²⁹ Los verbos se encuentran en pasado, en algunos momentos se narran hechos pasados por parte de los docentes actuales y en otros son expresiones de ex docentes pero en todo momento los extractos de entrevista hacen referencia a la forma en cómo se dirigía o se dirige el director escolar actual.

³⁰ De acuerdo a Etzioni, Amitai (1993) las organizaciones son unidades sociales deliberadamente construidas y que uno de los propósitos que persigue es la presencia de uno o más centros de poder que controlan los esfuerzos de la organización y los dirigen hacia objetivos, además de revisar de manera continua la actuación de la organización, remodelar su estructura en busca de mayor eficacia.

investigador, la forma de desarrollar su trabajo en el grupo³¹ son situaciones que se incrustan en la figura del director escolar y que influyen de forma directa e indirecta hacia la constitución de las percepciones y acciones hacia la institución y hacia su persona.

Es decir, el probable cuadro de falta de autoridad y liderazgo de acuerdo a lo manifestado por los docentes se agudiza y se reproduce dentro de la dinámica institucional de la escuela Revolución de forma permanente pues el director al parecer establece los elementos para que el entorno se convierta en envión de la anarquía y la falta de dirección, en relación a lo anterior la siguiente afirmación de la ex profesora de primero y segundo año: “Porque como que el director estaba a lo que los padres le dijeran, si los padres decían es blanco, es porque era blanco y no tenía mandato por sí sólo el director” (E7/MT, 2015, p.1).

En este sentido, es oportuno cuestionar porque la autoridad escolar establece esta clase de relación donde los padres de familia fungen como los actores más importantes en la toma de decisiones y las disposiciones institucionales, pues en última instancia la dirección escolar ostenta la mayor cuota de poder, esto se expresa de la siguiente manera:

El poder es, pues, una relación y no un atributo de los actores. No puede manifestarse – y en consecuencia hacerse restrictivo para una de las partes presentes- más que mediante el inicio de una relación que enfrenta a dos o más actores, dependientes unos de otros, en el cumplimiento de un objetivo común que condiciona sus objetivos personales. Para ser más precisos, no se puede desarrollar más que a partir del intercambio de los actores comprometidos en una determinada relación, pues en la medida en que toda relación entre dos partes supone intercambio y adaptación entre ambas, el poder está inseparablemente ligado a la negociación: es una relación de intercambio, por lo tanto de negociación, en la que están comprometidas por lo menos dos personas (Crozier y Friedberg, 1990, p. 55, 56).

Por lo tanto, dentro de las relaciones de poder siempre habrá un proceso de intercambio y dependencia entre los actores involucrados en dicha relación, corresponde al que ostente los mayores atributos, valores o elementos quien tendrá la pauta para establecerse como el agente de poder sobre los otros.

De esta manera, la realidad que se vive en la escuela Revolución en relación a la función que desempeña el director coadyuva de manera importante a dificultar la concreción de los

³¹ Se observa la probable falta de planeación de sus actividades escolares, así como de la falta de organización institucional obtenidas en las observaciones realizadas.

propósitos que persiguen y actuar desde mi interpretación en desmedro del desarrollo de los estudiantes quienes se desenvuelven en ella.

Desde esta perspectiva, algunas de las cualidades que deberá de ostentar la persona que adquiere el rol de líder como administrador de las organizaciones o de las instituciones sociales son las siguientes:

(...) propongo cinco características de personalidades fundamentales y deseables para el liderazgo racional: a) inteligencia; b) honestidad personal e incorruptibilidad; c) capacidad para establecer y mantener relaciones objetales con profundidad; d) un narcisismo saludable; e) una actitud paranoide saludable, justificada de forma anticipada, en contraste con la ingenuidad (Kernberg, 1999, p. 65).

Al regresar a la vida institucional de la escuela Revolución y observar a través de los anteojos de los actores podemos percibir desde su perspectiva una endeble personalidad del líder que los representa, de esta manera lo manifiesta el profesor de primero y segundo grado en relación a la función a la manera de dirigirse del director escolar: “Pero yo digo, pus lo que se pueda hacer y lo que no se pueda pus no, este, viene el padre y esto y el otro, así nada más para no tener problemas, se pierde, se pierde el liderazgo” (E5/MA, 2015, p. 21).

Por consiguiente, desde mi punto de vista e interpretación personal la falta de iniciativa hacia el trabajo institucional, la limitada intervención hacia las cuestiones de organización, así como el no enfrentar con autoridad las problemáticas acaecidas en relación a la indisciplina de los alumnos llevan al director escolar, a los docentes y padres de familia a subsumirse en un círculo vicioso que se convierten en procesos penosos por los que atraviesan los actores involucrados como una constante de la vida institucional.

Con relación a lo anterior, se identifican las exigencias que demanda la función de administrador o director institucional, exigencias que deberán cumplirse de manera eficiente si se quiere proseguir en tal labor sin ser aniquilado por las coyunturas internas o las revueltas grupales que pudieran surgir, pero más allá de este sentido de supervivencia al interior del grupo, será fundamental los efectos que para la organización sean determinados por la personalidad que ostente el líder.

En este sentido, si los resultados de la tarea institucional no son los deseados la responsabilidad que se le atribuirá al líder de tal situación será grande, ya que éste es considerado pieza fundamental para la consecución de los objetivos:

El fracaso en la habilidad para cumplir las metas, causado por varios factores internos y por las relaciones entre la organización y el ambiente, inducen primero a procesos grupales regresivos y después conduce a la regresión en el funcionamiento del liderazgo. En estos procesos grupales que permanecen sin diagnosticar, sólo su producto final puede ser visible, bajo la forma de lo que parece ser un liderazgo inadecuado primitivo y, más específicamente, en los efectos negativos causados a la organización por la personalidad del líder (Kernberg, 1999, p. 70).

El líder como ser humano no está exento de la posibilidad de equivocarse y de hacer florecer sus limitaciones a la hora de desempeñar su rol, por tal motivo, hay cierta lógica que despierte, en los integrantes del grupo al que representa sentimientos de frustración, odio o rencor, pues verán en ello, la limitación de sus aspiraciones. Es decir, se convierte en una razón lógica el odio a la autoridad (Kernberg, 1999), al respecto conviene citar parte de la entrevista de la ex profesora de primero y segundo año en relación a los problemática de disciplina por parte de los alumnos: “Pues yo digo que estaba en un error, porque si el director hubiera puesto mano dura por así decirlo en situaciones así, pues no se hubieran generado más, o sea se hubiera puesto un alto” (E7/MT, 2015, p. 1).

Es decir, la dirección escolar desde la perspectiva de la docente en la entrevista demanda del administrador tareas diversas y complejas que al final reditúan hacia un buen funcionamiento de la organización institucional, por ello, depende en este caso en particular de las decisiones y acciones de la dirección que se perciba una intervención adecuada o negativa hacia las demandas que se presentan dentro de la misma por parte de los sujetos que la integran, por consiguiente, el líder se verá cuestionado y evaluado de forma permanente por los integrantes del grupo al que representa, al respecto:

El líder de cualquier grupo u organización se enfrenta constantemente con la expresión de la agresión proveniente de aquellos que están debajo de él. Desde el punto de vista de la psicología individual, la agresión dirigida hacia las imágenes paternas y su proyección sobre el líder, conforman un aspecto importante de la vida del grupo: la decepción, la rabia y aborrecimiento rebelde son la otra cara de la idealización y sumisión hacia el líder, que surgen de las relaciones edípicas y preedípicas con los padres. Bion (1961) sugiere que las expectativas desmedidas del grupo dependiente ocasionan rencor hacia el líder de la tarea, quien frustra la necesidad del grupo de una gratificación completa y sus anhelos de dependencia ilimitada (...) En términos más

globales, la explicación consistente del líder de la tarea de los parámetros realistas de la misma, evoca frustración y agresión, destruyéndose así las esperanzas y anhelos de los supuestos básicos (Kernberg, 1999, p. 80).

Con relación a lo anterior, se puede relacionar los eventos anteriores en los que los docentes aprovechan la oportunidad para expresan su inconformidad a través de verter en el proceso de las entrevistas sus críticas hacia el líder que les representa y de esta manera expresar estos impulsos negativos hacia la representación del líder como imagen paterna, como proceso de idealización del líder.

Sin embargo, esta afección que sufre el líder por parte de los integrantes y grupos que representa es un acontecimiento natural para el buen desarrollo de los grupos y de las instituciones, situación difícil para el líder, pero que deberá sortear con inteligencia, mediando y sobrellevando la situación conflictiva hasta ser superada, es decir, solventar las angustias y los deseos de dependencia irracional del grupo y sobrepasar las dificultades que le representa su rol con serenidad, paciencia y madurez.

Si el líder no se desenvuelve con madurez e inteligencia hacia el manejo de los grupos, los resultados que devenga por su actuación serán igualmente limitados.

En la práctica, cuando se ama al líder sin reserva y nunca nadie se enfada con él, algo debe de ir mal. Las decisiones significativas siempre causan aflicción. Naturalmente, eso afecta a la persona situada en la cúpula, y él o ella debe ser capaz de soportarlo. La tolerancia de los arranques agresivos del personal, sin reaccionar de forma desmedida, es parte de la definición de un buen líder: esta es una razón por la cual las personalidades severamente narcisistas y paranoides son líderes poco eficientes de la tarea (Kernberg, 1999, p. 81,82).

Es decir, los integrantes de la organización tenderán de manera recurrente a calificar en todo momento las decisiones, aciertos o equivocaciones de su líder, estableciendo una relación de dependencia mutua entre ambos, con relación a ésta afirmación lo expresado por la ex profesora de primero y segundo grado en la entrevista:

Pero como que el director era muy flexible, muy, este, pues, no, no, no tomaba así cartas en el asunto de que dijera, haber pues tú te portaste mal, este, con tu mamá, con tu papá y hacer entrar en razón al, al, papá (E7MT, 2015, p. 1).

Por consiguiente, desde la perspectiva de la perspectiva de la docente parece ser rebasada la autoridad del director por parte de los padres de familia, en donde éste accedía a las demandas

de estos últimos a pesar de no ser conveniente tal proceder y no corresponder con los lineamientos institucionales, en relación a ello la misma docente expresa:

Pero no, o sea siempre era de que, de que no porque que vámonos hacer después, o que va a decir la mamá, que va a decir el papá, se va a enojar, se va a, se lo van a llevar ...su temor del director era ¡y si se lo llevan de la escuela! o sea, la matrícula era poquita entonces para todo era... ya, ya conocen, ya conocían como era de que, hójole mejor no se lo lleven, este, pues lo pasamos de año aunque sea (E7/MT, 2015, p. 1).

De esta manera, se considera la postura del director escolar desde lo expresado por la docente por temer que baje la matrícula escolar como una política de dejar hacer, dejar pasar, justificando probablemente a través de esta actitud las deficiencias y la incapacidad para desarrollar la tarea que le corresponde como administrador de la institución escolar y justificando además los resultados tan deficientes en la misma.

Al demostrar una postura endeble en cuestión de representatividad, autoridad y liderazgo, las situaciones de indisciplina por parte de los alumnos que ya se habían convertido en un foco importante de atención para los docentes dentro de la misma institución, propicia que estas proliferen y no encuentren límites, de esta forma lo manifiesta la ex docente en la entrevista: “Pero pues seguían surgiendo con los mismos alumnos, con los mismos papás, pero no, no se les marcaba un alto, y considero yo que, que por eso seguían las situaciones” (E7/ML, 2015, p. 1).

Por lo tanto, la endeble personalidad que muestra la dirección escolar es un factor que facilita las actitudes y acciones negativas de los actores en todo el entorno institucional aunado a la negativa o incapacidad del personal docente para asumir su rol de manera efectiva y cambiar la dinámica institucional instituida propicia además la falta de una visión y misión compartida hacia la tarea educativa, se postura una actitud de indefensión manifestada en el siguiente extracto de entrevista de la docente a cargo de quinto y sexto grado: “Entonces aquí los dejan que hagan lo que quieran. Su temor es que baje la matrícula, entonces aquí es como “suéltelos como bestias” (E4/MS, 2015, p. 20).

Al respecto, las expresiones vertidas por la docente de quinto y sexto grado dan cuenta de cómo ven a los alumnos y a los padres de familia, quienes desde su perspectiva son considerados como bestias, al respecto, bestia quiere decir de acuerdo al diccionario de la Real

Academia Española como animal doméstico de carga como el caballo o la mula, además de hacer referencia a una persona ruda e ignorante.

Este entorno que converge a la escuela primaria multigrado Revolución parece ser influye de manera importante a la constitución de la dinámica, la organización, los significados y las formas de entender y hacer las practicas institucionales que desarrollan los actores involucrados dentro del mismo, de esta manera, en los apartados siguientes se describe más detalladamente las situaciones y los elementos que dan la posibilidad de interpretar este hecho.

2.2. Existe pero no existe: La figura directiva.

A nivel institucional los centros educativos cumplen la invaluable e indefectible función de contribuir en gran medida a la formación de las nuevas sociedades, esta acción se convierte en una tarea colosal pues al mismo tiempo tendrá que dar respuestas a las necesidades de una sociedad en continuo cambio en los ámbitos políticos, económicos, sociales, tecnológicos, cultural, por lo cual, se hace necesario que disponga de todos los recursos a su alcance para el logro de dicho propósito.

En este sentido, se ve en la necesidad de utilizar de forma eficiente todo el recurso humano y material de que dispone con el objetivo de dar respuesta a las necesidades de la actual sociedad del conocimiento a la cual sirve, en este sentido, el rol que desempeñan todos los actores es fundamental para el buen funcionamiento de la institución, dentro de ellos, la labor que recae en los padres de familia es muy relevante.

Bajo esta perspectiva, corresponde a la dirección escolar desempeñar el papel de diseñador, constructor y coordinador de los proyectos institucionales y el plan de acción hacia la constitución de una escuela que pretende alcanzar los propósitos académicos e institucionales planteados a inicio del ciclo escolar donde la comunidad de docentes y padres de familia participe de manera activa, organizada y solidaria, en relación a lo anterior el PAF manifiesta en relación a los proyectos por alcanzar:

Por ejemplo que, que el maestro nos dice que un asta bandera, que una bodega, que computadoras, que una impresora, o sea, ya, ya nos ponemos, ya lo dialogamos en las asamblea y si, si los padres nos apoyan, pues sí, pero si no, no (E8/RA, 2015, p.3).

En esta lógica, la participación comprometida de los padres de familia en los proyectos institucionales determina en gran medida las posibilidades de alcanzar los objetivos planteados. Es decir, que la participación de los padres de familia en conjunto con los docentes hacia las actividades institucionales tiene repercusiones de manera preponderante en el desarrollo académico de la sociedad estudiantil, así como para la constitución de las condiciones óptimas de infraestructura del edificio escolar, al respecto:

Y en las faenas igual, hay padres que sí, que si nos apoyan y hay muchos que no... y los sanitarios también, estaban, pues se deterioran con el tiempo, igual y hay que, hay que mantenerlos funcionando más que nada, pinturas de la escuela, hay que pintar la escuela, cual otra necesidad puede haber (E8/RA, 2015, p. 3).

Por lo tanto, la dinámica institucional también es determinada en gran porcentaje por una menor o mayor participación de los padres de familia en las tareas escolares. La asociación de padres de familia como órgano de participación social establece los mecanismos de acción en pro de obtener las mejores condiciones posibles para el desarrollo académico de los estudiantes.

Depende en gran medida de la participación activa de los padres que las condiciones de infraestructura, materiales y recursos académicos se consigan, pues las condiciones en las que se desarrollan la mayoría de las instituciones educativas carecen de estos recursos, aunado a la falta de disposición de las autoridades educativas para cumplir con esta responsabilidad que le es propia, se enfrentan a una problemática de mayor complejidad.

Por otro lado, el apoyo de los padres de familia a las tareas académicas de sus hijos son acciones fundamentales para el logro de los propósitos académicos establecidos por los docentes y hacia la consecución de los estándares curriculares y el perfil de egreso de los estudiantes.

En este sentido, los padres de familia continúan los esfuerzos por mejorar como lo manifiesta el PAPP: “Ahorita estábamos percibiendo un domo, pero pues igual por medio de solicitudes, o sea no, un domo y unas, igual otro equipo de cómputo, porque los que teníamos ya se deterioraron” (E8/RA, 2015, p. 3).

En este proceso de búsqueda para la obtención de las mejores condiciones para desarrollar el proceso educativo dentro de la institución escolar, ésta se encuentra con la necesidad de sortear un sin número de dificultades como lo es la falta de recursos económicos,

gran número de familias desintegradas, falta de apoyo de la supervisión escolar, aspectos que dificultan dicho propósito.

Con relación a lo anterior, enfocándonos en el hecho de que la mayoría de los padres de familia con los que cuenta la institución son madres solteras³², se pueden observar en relación a ello efectos negativos como lo es el abandono y la desatención de los hijos³³, que de forma concomitante esta situación dificulta el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por otro lado, la estructura familiar que prevalece en el espacio de la colonia Binola y que forma la estructura de la institución educativa, propicia la participación de la mujer en las actividades de la comunidad, situación que a su vez, favorece la inclusión del género femenino a las actividades institucionales como ya ha sucedido en otras comunidades del Valle del Mezquital por motivos de la migración, al respecto:

Las mujeres aunque peleaban espacios, siempre habían sido vistas como ciudadanas de segunda clase, como reemplazos. Nunca ocuparon cargos públicos y sus faenas eran realizadas por sus hermanos, padres o hijos mayores. En la actualidad, con la migración hacia EUA, este sistema ha presentado algunos cambios y se ha aceptado más abiertamente la participación de las mujeres como representantes de sus parejas en las decisiones comunitarias, lo que abrió más aceleradamente las puertas del espacio comunitario antes exclusivo de los varones (Rivera, 2006, p. 384).

Con relación a lo anterior, Binola aún que específicamente el alto índice de madres solteras no está relacionado con la migración de los varones a EUA, si cumple las características de los espacios de participación del género femenino en las actividades de la comunidad y por supuesto de las actividades escolares dentro de la escuela primaria multigrado Revolución.

Por lo tanto, hablando particularmente de las faenas escolares, las condiciones en las que se encuentran las madres de familia quienes por necesidad tienen que fungir la doble función de padre y madre a la vez les limita su posibilidad de cumplir con estas actividades institucionales de forma eficiente, y en determinados casos, les lleva a pensar en la posibilidad de cambiar de institución para evitar cumplir con las mismas, de esta forma lo manifiesta el PAPF en la entrevista:

³² Según la información manifestada por los informantes de forma recurrente en las entrevistas realizadas.

³³ Estas afirmaciones surgen de las manifestaciones reiteradas por los entrevistados a lo largo del trabajo.

Por ejemplo a las faenas , juntas nos mandan casi puras mujeres, sus maridos trabajan o sea, casi , de hecho, si vamos , seis, ocho padres es mucho a las reuniones, a las faenas, casi son puras madres de familia, porque si estuviera en sus manos a lo mejor, igual los mandaran a otros, o sea pa evitarse faenas, más que nada faenas, porque ahí sí, ponle que hagamos una faena al mes, son , como ocho faenas al año, más o menos seis, ocho, y , a veces si es desgastante que hay que ir a cortar el pasto, que hay que ir a cortar la yerba, que hay que ir a lavar los salones, o sea , o sea , si hay mucho trabajo, si así es (E8/RA, 2015, p. 3).

En este sentido, estas actividades comprenden las acciones que conciernen desarrollar a la dirección escolar conjuntamente con la Asociación de Padres de Familia, sin embargo, se filtra la inconformidad de los padres de familia pues estos trabajan y como ya se mencionó arriba al comprender familias estructuradas por madres solteras la situación se agudiza, por lo cual, se manifiesta ya un desgaste y cansancio por cumplir con este requisito.

De esta manera, la comunicación y la relación estrecha con los padres de familia es una función inalienable que deberán de desempeñar los diversos actores educativos desde el personal docente, la dirección y la supervisión escolar, situación que propicie posibles acciones en favor de solventar las necesidades en el proceso educativo, así como, en determinadas circunstancias las problemáticas más acuciantes.

Con relación a lo anterior, la iniciativa que de forma positiva han realizado los docentes ante la problemática de convivencia escolar que se presenta dentro de la institución y de la cual da cuenta el siguiente comentario:

Y ahora ya últimamente estamos platicando con los padres de familia, con los mismos alumnos que la convivencia en la escuela debe ser mejor y evitar problemas porque eso los golpes nos van a causar problemas, entonces este, en la escuela se ha mejorado mucho la, la convivencia escolar, porque los maestros la estamos trabajando, este, y en pláticas con los padres de familia también ya están entendiendo eso (E6/CB, 2015, p. 4).

En este sentido, los resultados obtenidos después de una intervención de los actores escolares en función de la problemática de conducta manifiesta por los alumnos es un indicio que marca la diferencia de contar con la comunicación y la relación cercana con los padres de familia de forma positiva, situación que de otra manera representaría una mayor dificultad.

El trato cercano con los padres de familia por parte de los docentes se hace indispensable, pues ambos actores participan e influyen de manera activa en la construcción de los resultados educativos de los alumnos con los cuales tienen algún vínculo de dependencia.

Es decir, la tarea de concientizar a los padres a través de la comunicación y relación efectiva hacia las temáticas de mayor relevancia para el desarrollo académico de sus hijos tienen la intención de generar acciones de mayor compromiso y participación escolar. Al respecto:

Entonces, y con estas pláticas también cuando yo tengo, en la, en la, reuniones con los padres de familia ahí mismo también les comento señores las actividades en casa hay que compartirlas, hay que invitar a los hijos a que apoyen (E6/CB, 2015, p. 4).

Este comentario del director en cuanto a determinar responsabilidades a los estudiante en casa es una forma de contribuir a que las actividades escolares tanto de padres de familia y alumnos mejore, es decir, la atención que brinden los padres de familia a sus hijos es fundamental para la constitución de su formación personal, ya que de esta depende en gran medida que los alumnos se conviertan en un futuro en ciudadanos responsables hacia las tareas que desempeñen dentro de la sociedad.

Por otro lado, las escuelas pequeñas como en este caso la escuela primara multigrado Revolución cuentan con algunos elementos propicios que desde la mirada del director escolar pueden llevar a los docentes que la integran a constituirse en un grupo donde se fortalecen las relaciones sociales, la convivencia, la camaradería, el compañerismo y el apoyo mutuo: “Pues aquí la relación entre maestros pues es afortunadamente buena, porque en primera somos poquitos, y en segunda requerimos de, de unos a otros el apoyo y nos llevamos bien, afortunadamente nos llevamos bien” (E6/CB, 2015, p.4).

Las escuelas multigrado generalmente comparten la característica de contar con un número reducido de docentes y esta situación se relaciona con lo expuesto por el entrevistado al mencionar que el número de docentes que integran la plantilla institucional puede ser un referente para poder identificar una buena o mala relación en el seno de la institución, no obstante, esto va a depender de las dinámicas institucional u organizacional al centro de los actores políticos, es decir, los grupos persiguen objetivos, fines, o por otro lado, no se integran y difícilmente alcanzan una sociabilidad sincrética (Bleger, 1996).

Otra característica que podrían compartir las escuelas multigrado es la situación de encontrarse con necesidades tanto en el ámbito de los recursos humanos como de recursos físicos y de infraestructura, para ello, la dirección escolar conjuntamente con la sociedad de padres de

familia deberán gestionar a través de las diversas instancias correspondientes los recursos necesarios para solventar sus necesidades.

De esta manera, y como un ejemplo de lo expuesto anteriormente, la escuela primaria multigrado Revolución llevó a cabo a través de la dirección escolar acciones de gestión encaminadas a la satisfacción de las necesidades de infraestructura presentes al contemplar como una prioridad el circulado perimetral de la misma, al respecto el director al referirse a haber conseguido la obra de barda perimetral de la misma menciona: “Y te digo a base de sacrificio, de, de perder tiempo y de gastar porque no decirlo también, de gastar, este, se ha avanzado mucho aquí en la escuela” (E6/CB, 2015, p. 4).

La organización institucional y el liderazgo del director al interior de la institución marcan la pauta del trabajo académico, podríamos decir que el trabajo académico es resultado de la organización institucional, esta última establece de forma indefectible la forma, el ritmo, los valores y las acciones dentro del proceso de formación de los estudiantes:

La tarea sustantiva de un director de primaria es realizar una gestión eficaz, es decir, la de generar acciones, diseñar estrategias, promover ambientes y hacerse de recursos que promuevan el cumplimiento de la tarea sustantiva de la escuela, que es que todos los alumnos que asisten a ella aprendan (SEP, 2015, p. 29).

De esta manera, la función directiva conglomerada una serie de responsabilidades y tareas que amerita la puesta en práctica de las habilidades y capacidades directivas de quien dirige la institución.

En este sentido, uno de los acuerdos tomados como ejemplo, es el que la asamblea conjuntamente con la dirección escolar haya decidido que los alumnos no usaran el uniforme escolar durante los días de la semana, exceptuando el día lunes que es cuando se realizan los honores a la bandera.

Es decir, tal pareciera ser que los padres de familia han adquirido la facultad permitida o no por la autoridad correspondiente (dirección escolar) para participar de forma importante en las actividades y gestiones institucionales de forma independiente, estas acciones enfocadas siempre a la consecución de sus necesidades personales se realizan sin la coordinación del

director lo que lleva al menoscabo de la representatividad y autoridad de la dirección escolar, un ejemplo de ello es la gestión realizada de manera independiente en la ciudad de Pachuca:

Se presentan diecinueve padres de familia en la subdirección de educación primaria en la ciudad de Pachuca y exponen sus inconformidades por la falta de maestros en la escuela primaria, ya que dos de ellos, de los tres que prestan el servicio se han jubilado y las autoridades no han repuesto esos maestros (E8/RA, 2015, p. 15).

En este sentido, al narrar la discusión que tuvieron los padres de familia con el supervisor escolar por parte del PAPF cuando los primeros solicitaban a este último se comprometiera a reponer los dos recursos que se encontraban en procesos de jubilación en ese momento, a lo que el supervisor da una respuesta negativa a la petición de los padres, en esta ocasión, se presentan amenazas como lo expresó el entrevistado:

Algunos comentarios de padres de familia inconformes en una plática con el supervisor le mencionan que van a subir a internet a las redes sociales su inconformidad por la falta de maestros, además de mencionarle que van a bloquear calles, a lo que el supervisor responde - ¡Hagan lo que quieran- , los padres más molestos le mencionan - así, aténganse a las consecuencias-... al final, si graban al supervisor en la conversación, él se molesta indicándoles que es una falta de educación, y les menciona - así, de aquí para adelante cuando necesiten - en un tono de desafío (E8/RA, 2015, p. 15).

Con relación a lo citado anteriormente, la profesora de quinto y sexto grado expresa una situación similar que se relaciona con la organización política de los grupos que conforman el conjunto de padres de familia de la institución:

Y resulta que pues ya llego aquí, muchos papás como que ¡aah! es la maestra si se ve que es buena, porque si ven que uno no trabaja bien así como ellos eh, se esfuerzan para buscar un maestro, maestra, también son así como que para sacarlos (E2/MS, 2015, p. 18).

En este mismo sentido, se puede mencionar un evento en que los padres de familia hacen uso de amenazas y comentarios dolosos hacia la maestra de quinto y sexto grado, como ella misma lo narra por el hecho de haber reprobado a su hijo a razón de no haber alcanzado los elementos necesarios para promoverse al grado siguiente; pareciera ser que la profesora sufre las consecuencias del entorno que prevalece en la institución conformada en parte por la figura del director, entre otras cosas, puesto que este evento se presentó dentro de la institución y en presencia de la multitud de padres de familia y de dirección escolar.

Al respecto, es propicio traer a colación lo comentado por la ex profesora de primero y segundo grado quien ratifica dicho acontecimiento: “Y los papás llegaron a amenazarla que con su hijo no se metieran porque la iban a reportar a presidencia para que la corrieran” (E7/MT, 2015, p. 1).

Con relación a lo anterior, pese que la profesora en cuestión menciona el haber solicitado la intervención de la dirección escolar, ésta no intervino con la justificación de no meterse en problemas con los padres de familia. Es decir, esta postura de no intervención para defender la verdad, ante las injusticias y situaciones problemáticas a resolver por parte de la figura directiva al parecer responde a una negociación implícita de su persona, la cual en lo subsecuente trata de revestir con su imaginario, esta situación se analizará con mayor profundidad en el siguiente capítulo.

Al parecer, no se cumple la función directiva como se debiera de acuerdo con el Perfil, Parámetros e Indicadores para Personal con Funciones de Dirección y De Supervisión, ya que este establece lo siguiente:

Así mismo, esta dimensión integra elementos en el perfil de desempeño que permitan al director ejercer las actitudes y habilidades necesarias para la negociación, la resolución de conflictos, generación de espacios y ambientes favorables para el desarrollo de aprendizajes, la sana convivencia, la inclusión educativa y la seguridad de todos los integrantes de la comunidad escolar (SEP, 2015, p. 30).

Bajo este escenario, la trama institucional se teje a través de las demandas de los padres de familia quienes al parecer tienen la libertad de denunciar, enjuiciar y exigir que se les otorgue los premios y recompensas de la escolarización institucional aprovechando la anuencia declarada por la autoridad institucional al permitir los atropellos sin responsabilizarse del menoscabo de su labor y de su representatividad institucional.

No obstante, que las acciones de falta de atención hacia sus hijos no se pueden justificar en ningún sentido, hay indicios de que esta puesta teatral es propiciada en gran medida por la función de la dirección escolar y de su desempeño como profesor frente a grupo, al respecto:

Menciona que el problema es que los padres de familia le reclaman al profesor de segundo y tercero quien es el director mencionando que <<el maestro no sabe nada , sólo les enseña oraciones, sumas y restas, y de ahí no sale, y siempre es lo mismo>> año con año es lo mismo. Aquí no les enseñan nada, el maestro no sabe, mejor me llevo a mi hijo a San Gaspar y de eso no

sale, lo mismo, lo mismo, lo mismo de siempre, solo sus oraciones, sus sumas y sus restas (E4/MS, 2015, p. 20).

De acuerdo a lo manifestado por la maestra de quinto y sexto grado en el extracto de la entrevista anterior, parece ser que el docente y director comisionado sólo trata de justificar su permanencia dentro de su trabajo, cumpliendo con este requisito se olvida de alcanzar los objetivos explícitos del Plan de estudios e implícitos de la profesión que desempeña. Cabe mencionar que las actividades administrativas que desempeña como administrador institucional pueden influir de manera importante en el desarrollo de sus funciones.

Por otro lado, la falta de apoyo de la dirección escolar es denunciada por el profesor de primero y segundo año al mencionar la solicitud constante de la compostura de las computadoras con las que cuenta la institución y las cuales se encuentran averiadas, pensando a través de ello, emplearlas como apoyo de las clases y desarrollar al mismo tiempo las habilidades del manejo de las tecnologías en los estudiantes.

Porque, le voy a decir porque, porque por ejemplo, yo le digo mire, hace un año precisamente, yo le decía arregle por lo menos una computadora para ya empezarles a los niños a, si quiera hacer un escrito, por decir ahí, que ya lo marca, por ejemplo aquí lo habla de las tecnologías no, pus no, yo les decía el cañón, el cañón para esto, nada, este, materiales para educación física, nada (E5/MA, 2015, p.21).

En este mismo sentido, al hacer visible en relación al comentario anterior las enormes necesidades que sufre la escuela en relación con la falta de computadoras y de forma concomitante las deficiencias de los alumnos en este ámbito del saber, se adhiere una dificultad más, que tiene que ver con la forma en que los padres de familia enfocan sus acciones en el desarrollo de la infraestructura escolar olvidando lo prioritario para el mejoramiento académico de sus hijos lo cual viene plasmado en el Plan de estudios 2011, en relación a ello el profesor de primero y segundo grado comenta: “Y ustedes como comité primero deben de ver cual son las necesidades para la enseñanza aprendizaje de la escuela, eso es lo, lo fundamental en la escuela, cubrir esas necesidades y después viene lo material” (E5/MA, 2015, p. 21).

Por lo tanto, es insoslayable la responsabilidad que tiene el director escolar en esta labor, ya que es a éste, a quien corresponde en gran medida la organización y la dirección de las acciones de los padres de familia hacia la consecución de las demandas fundamentales para el

proceso de enseñanza aprendizaje lo que se convierte en una tarea como administrador de la institución.

La función que debe de desarrollar la dirección escolar con los padres de familia y con los docentes es fundamental para la conquista de los propósitos y las tareas educativas planteadas. Este trabajo que concierne a favorecer la inclusión, organización, participación y apoyo de los padres de familia en la tarea educativa debe de ser un eje rector de la administración institucional.

En este sentido, construir una visión compartida para los tres pilares fundamentales en el entorno educativo: maestros, padres, y alumnos, de tal manera, que la unificación de sus expectativas conlleve a la consolidación de un propósito único hacia la tarea educativa que devenga de una misión y una perspectiva compartida comprende el ideal del trabajo institucional el cual se convierte en la fuente de inspiración del trabajo del administrador institucional que deberá transitar de ser un líder formal a ser un líder efectivo.

En relación a lo anterior, el trabajo de la dirección escolar demanda una estrecha relación con los actores educativos a través de una interacción construida, del diálogo y el entendimiento con éstos para forjar un convencimiento del ideal del trabajo institucional, es decir, convencer hacia la participación activa para la consecución de la tarea educativa a través de la solvencia de las necesidades que demandan como parte del grupo, en este sentido, el administrador se convierte en un líder efectivo.

Sin embargo, la percepción negativa por parte de los padres de familia hacia la institución escolar tal parece da a conocer la falta de convencimiento y eficacia que permea al interior de la organización académica e institucional esta situación perjudica a la institución en general. En relación a lo anterior el profesor de primero y segundo grado manifiesta:

Que inclusive yo, yo aquí siento que, que si falta trabajar mucho con los padres , por ejemplo las reuniones generales, aparte de , de sus cuestiones este, materiales, este, comités, hora de padres, de participación social, todo, este, precisamente plantearles esta situaciones de sus , tareas que tienen... recordamos ahorita que, por ejemplo ya nos hablan de que los padres de familia son agentes educativos así aparecen en la reforma no , que el padre ahora es un agente educativo, pues aquí créame que yo creo que en ninguna reunión general se les ha tocado que cosa es un agente educativo (E5/MA, 2015, p. 21).

De esta manera, los padres de familia al tener pleno conocimiento de las tareas que demanda la institución escolar, además de determinar de forma precisa cuáles son las facultades y el rol que deben de desempeñar en relación al proceso educativo de sus hijos favorecería a la organización institucionales, es decir, estas determinan las dinámicas de acción institucional. De esta forma lo define Lidia Fernández: “Es posible entender el estudio de la dinámica institucional como la descripción del funcionamiento en términos de procesos a lo largo del tiempo o en un corte temporal determinado” (Fernández, 2001, p. 53).

La dinámica institucional³⁴ representa el contexto mediante el cual los actores se desenvuelvan de la manera más efectiva hacia la participación del entorno educativo institucional y la posibilidad de enfrentar las dificultades que se pudieran presentar dentro de la organización:

El grado de dinámica de un establecimiento estará dado, entonces, por la existencia de mecanismos mediante los cuales se avanza en el reconocimiento de las tensiones, su planteo como problemas y los intentos de solución. Un alto grado de dinámica es garantía de un desarrollo con superación del riesgo implícito en situaciones dilemáticas y enquistamientos de conflicto (Fernández, 2001, p. 58).

En esta lógica, el funcionamiento institucional estará determinado de forma importante por la constitución de la dinámica que prevalezca dentro de la organización y la cual será resultado en gran medida de la intervención adecuada de los actores institucionales (docentes), es decir, a través de la creación de una atmosfera de participación, tolerancia, delimitación de tareas y objetivos específicos para todos se favorecerán resultados positivos o negativos. Al respecto Lidia Fernández ratifica: “Un bajo grado de dinámica se traduce en estereotipia, enajenación, cristalización del uso defensivo de la dificultad como pantalla proyectiva (...)” (Fernández, 2001, p. 58).

El entorno de la escuela primaria multigrado Revolución ha llegado a constituirse de esta imagen pantalla que trata de ocultar las anomalías presentes en la tarea que desempeña en detrimento de la capacidad de los actores para enfrentar las dificultades y visualizar acciones para su superación, es decir: “La modalidad regresiva estaría determinada por una pérdida de la

³⁴ En éste estudio lo defino como una dinámica institucional de simbiosis de ausencia y abundancia pues el entorno institucional de lo instituido avasalla al sujeto, al mismo tiempo que paraliza su conciencia aniquilando su actuación creativa por consecuencia del temor a un cambio de realidad en el que está implicado sobremanera.

capacidad institucional para evaluar situaciones, discriminar necesidades y problemas, y originar líneas exploratorias de solución” (Fernández, 2001, p. 58,59).

2.3. Víctimas o verdugos: Juego de los actores

En este apartado se trata de describir la posición y el papel que juegan los docentes y los padres de familia como elementos involucrados dentro del proceso enseñanza aprendizaje, identificando en ambos casos que el rol que desempeñan parece ser el que les resulta conveniente a sus necesidades e intereses, lo que al parecer se precipita en discursos de justificación hacia la falta de iniciativa e intervención para hacer frente a las anomalías que enfrentan.

Bajo esta dinámica se desenvuelve la trama institucional que devuelve a los actores el personaje que escenifican de forma recurrente, pues las condiciones, el espacio y el ambiente escénico están puestos para la función.

De esta manera, los padres de familia parecen vivir a la expectativa de entrar a escena a la menor provocación por parte de los actores de la institución de perjudicar desde su perspectiva los intereses de sus hijos, esto sucede, por ejemplo al notificar un bajo aprovechamiento escolar, o en caso extremo, su posible reprobación del grado escolar de los mismos, al respecto:

Y los papás ya le sabían, es que entonces mejor me voy a llevarme a mi hijo a otra escuela porque aquí, usted me lo quiere reprobar, porque aquí ustedes, este, lo ven mal a él, hay muchas quejas sobre él, entonces mejor me lo llevo a otra escuela (E7/MT, 2015, p. 1).

Es decir, tal parece que desde el punto de vista de la exprofesora de primero y segundo grado que los padres de familia actúan como personajes cuya intención es amedrentar o influir en las condiciones institucionales al interior del centro escolar y hacia los intereses de su administrador como una constante.

Los padres al parecer asumen el rol de víctimas ante los deficientes resultados académicos de sus hijos y pretenden a través de éste condicionar al director escolar la permanencia de los mismos en la institución tratando de negociar situaciones en relación al trato y a los beneficios que desde su particular punto de vista merecen.

La dinámica institucional de la escuela primaria Revolución se debate entre la puesta en escena del guion de sus principales actores con unos personajes enajenados por los deseos que persiguen y perdidos en el rol que deben representar de forma conveniente como responsables del intrincado proceso educativo de sus hijos, pero al mismo tiempo en perjuicio de los mismos.

La organización es, para quienes la observan desde afuera o desde dentro, la puesta en escena de un orden simbólico.

La interacción de los sujetos dentro de ella resulta el modo en que éstos asignan significados a lo que allí acontece.

Y estas interpretaciones están regidas por las categorías perceptuales que el orden simbólico instituye (Schvarstein, 2002, p. 30).

De esta manera, los padres expresan sus demandas a la institución de forma injustificada puesto que buscan un beneficio que en muchos casos no ha sido obtenido por los alumnos, sin embargo, en el imaginario de los sujetos entendida como creación incesante en su psique de una imagen negativa de la institución y ha penetrado en su comprensión de la realidad y su racionalidad (Castoriadis, 1989).

Por otro lado, se encuentra otro actor, la autoridad escolar de hace responsable a los demás de la situación del bajo nivel académico de los alumnos y de no asumir su propia responsabilidad en este hecho. No obstante, los padres actúan de esta forma con la intención de ganar privilegios aprovechándose de la débil estructura institucional que no soporta el peso de la tarea que representa, al final del día, la estructura se vuelve dadivosa a las exigencias equivocadas de los actores adversos.

Desde esta perspectiva, el escenario que forma el contexto institucional es propicio para que de forma oportunista se aproveche para dilapidar en amenazas y actitudes que llevan probablemente a influir en la figura de autoridad que ostenta el director escolar. En este sentido la ex profesora de primero y segundo grado expresa: “Pero le digo son amenazas nada más para como que tener al director de que o te calmas o se cierra tu escuela” (E7/MT, 2015, p. 1).

Al parecer y desde el punto de vista de la entrevistada surge un interjuego de demandas que se despabilan en todas direcciones y que llegan a influir e impactar en la imagen y la función del grueso de los docentes a los ojos de los padres de familia de la institución escolar, al respecto nuevamente la ex profesora de primero y segundo año manifiesta:

Y eran amenazas nada más, porque hubo una señora que yo recuerdo cuando salí de la Colonia , la niña este, estaba en cuarto agredía a otra compañerita que, que era muy este, quieta , callada la niña y llegamos a mandar a traer a la mamá y ya después la señora decía que no que ya la habíamos agarrado en contra a su hija, que se la iba a llevar este a San Gaspar que porque ahí, este , los niños ya , ya la habían agarrado contra su hija, nosotras las dos maestras que estábamos igual (E7/MT, 2015, p. 1).

De esta manera, al parecer los padres de familia en el afán de defender y proteger a sus hijos justifican las acciones negativas que desarrollan en la escuela además de adquirir una postura de víctimas.

Por otro lado, el hecho de que la institución escolar haya sufrido hasta este momento el cambio de varios alumnos hacia otros establecimientos podría influir en la forma de pensar y el accionar del director ante la posibilidad de perder a más estudiantes, esta situación podría convertirse en una manera inconsciente de negociar para éste la captación de alumnos y mantener así la reputación e imagen de la institución que ya se muestra endeble.

Los roles desempeñados por los diferentes actores institucionales, es decir, la dirección escolar y los docentes, por un lado y por el otro, los padres de familia se observan mal dirigidos en relación a los procesos de formación integral de los estudiantes y hacia las responsabilidades que a ambos les demanda este proceso, puesto que los propósitos que persiguen de forma consciente o inconsciente pareciera ser que es justificar su participación que como actores juegan dentro del proceso educativo. En este sentido:

El concepto proviene del modelo dramático y convierte a los actores en personajes de una trama argumental constituida para el logro de los propósitos que se establecen.

En sentido amplio, el rol puede definirse como una pauta de conducta estable, constituida en el marco de reglas también estables que determinan la naturaleza de la interacción (Schvarstein, 2002, p. 47).

De esta forma, ambos grupos al parecer buscan responsables del aprendizaje de los alumnos, la situación del bajo rendimiento académico y el cambio de alumnos a otras instituciones, es decir, participan en un jaloneo que sólo pretende como en un juego de prestidigitación ocultar los resultados del aprovechamiento académico de los estudiantes en los que ambos tienen una enorme responsabilidad.

En esta lógica, se vuelve el escenario a situar en un proceso de actuación donde ambos actores al parecer encuentran una oportunidad de negociación de sus acciones, esto sucede a espaldas y en perjuicio de los implicados (estudiantes).

De esta manera, las justificaciones manifestadas por ambos grupos implicadas en el proceso de aprendizaje se interpretan desde la información proporcionada por las entrevistas con un sentido de reproche, culpando al otro grupo sobre las deficiencias en la tarea educativa que se refleja por el bajo aprovechamiento académico de los estudiantes y por el cambio de los alumnos a otro centro educativo, en este sentido se puede mencionar la siguiente expresión por parte del director escolar:

La matrícula escolar ha bajado, bueno tantito porque los padres de familia no han entendido ese, esa necesidad que tenemos que hacer crecer la escuela, no han entendido y siguen sacándolos para San Gaspar o para Abeja, una, esa es una, y es importante eso, que no han entendido (E6/CB, 2015, p. 4)

En este sentido, el hecho de que la dirección escolar responsabilice sólo a los padres de familia manifestando su inconciencia por el hecho de cambiarlos de centro escolar sin pensar en los daños que ocasionan a la institución, sin considerar, por otro lado lo que la escuela ha dejado de hacer para cumplir con las demandas de los padres de familia y de los propios alumnos, expresa al parecer una postura de no reconocer ni asumir la responsabilidad que tiene en dicho acontecimiento.

Con relación a lo anterior, es importante que los actores asuman su propia responsabilidad y contribuyan de manera efectiva al desarrollo de los estudiantes de la mejor manera posible, pues corresponde a ellos esa labor dentro del complejo proceso educativo, al respecto:

La educación es una acción ejercida sobre los niños por sus padres y maestros. Esta acción es continua, de cada instante, y general. No hay ningún periodo de la vida social, no hay siquiera – podríamos decir- un momento de la jornada en el que las jóvenes generaciones no estén en contacto por sus mayores y no reciban por tanto de éstos últimos una influencia educadora (Durkheim, 1990, p. 114).

Por otro lado, los padres de familia al parecer evaden su responsabilidad en el proceso educativo, es decir, delegan ésta a la labor de los docentes en su totalidad, asumiendo de esta

manera una postura poco comprometida en su participación hacia la formación de sus hijos, como ejemplo de ello lo expresado por el PAPP:

De hecho algunos este, padres que se han salido de aquí de la escuela, se han ido también por eso, porque según sus hijos no aprenden, los llevan a otras escuelas donde un maestro pa un grupo, pa un grado, que porque que ese maestro pues allá les da haz de cuenta, todo lo de puro primero, puro segundo, y aquí como no, no, no se puede hacer eso, por eso a veces lo sacan, ese es otro detalle igual (E8/RA, 2015, p. 3).

En este sentido, se puede advertir la percepción negativa que los padres de familia tienen hacia la institución, que tiene que ver en este caso, con la forma de organización de la escuela multigrado en particular (atender a varios grupos a la vez) y que en este escenario cobra mayor relevancia pues los resultados académicos no favorecen una respuesta diferente. Esta afirmación tiene que ver con los comentarios vertidos por los entrevistados con relación al nivel educativo de varios alumnos de la institución.

Otro ejemplo de lo anterior es lo manifestado por la profesora de quinto y sexto grado en la entrevista realizada y que tiene que ver con el incumplimiento y falta de organización de la institución educativa en el servicio que ofrece:

Y ya ahora es ahí donde perjudica aquí a la escuela, aquí no asisten demasiados niños, porque, porque se van a otras escuelas y por qué por el problema, por la forma de cómo piensan los padres de familia así de la comunidad, que dicen, porque no van aprender ahí en esa escuela, porque los maestros, este, nada más dan sus clases por darlas, o ni trabajan o el maestro siempre va andar fuera, nunca los va atender (E4/MS, 2015, p. 20).

Estas expresiones manifiestas por los padres de familia dan cuenta desde el punto de vista de la profesora de la mala imagen que han adquirido los maestros que laboran dentro de la institución educativa, lo cual al parecer se encuentra en estrecha relación con los malos resultados y las deficiencias presentes en el nivel académico de sus hijos. Aunado a que los docentes no están haciendo lo que les corresponde en el aula (enseñar), la situación se agudiza.

Ahora bien, situando esta realidad en la que viven los actores institucionales de la escuela Revolución en un contexto más amplio, las problemáticas que actualmente enfrentan las sociedades en los distintos lugares del mundo son enormes, es decir, se trata de temas que tienen que ver con la supervivencia tanto humana como planetaria que en su conjunto se cristalizan en la crisis mundial que actualmente vivimos y que se pretende enfrentar de manera inteligente a

través del dispositivo pedagógico y/o educativo que descansa en la educación básica (Anzaldúa, 2004).

Bajo este escenario, los padres de familia (ciudadanos) se encuentran en una situación de vulnerabilidad que sólo podrán enfrentar por medio de la educación y, de manera más puntual, emplear ésta como una herramienta fundamental que les permita a través de la movilidad social que promueve la posibilidad de ascender en la estructura social.

En este sentido, el actuar de manera inteligente hacía la buscar mejores condiciones de educación y formación para sus hijos es una demanda legítima y se reconoce con un enorme sentido de responsabilidad, acción que se relaciona y se refleja con la decisión de cambiar a sus hijos de centro educativo al no cubrir sus demandas.

Por lo tanto, la movilidad de los alumnos hacia otros centros educativos refleja la búsqueda de alternativas que posibiliten el crecimiento social de los sujetos a través de esta palanca fundamental de desarrollo que es la educación lo que merece un amplio reconocimiento, este acontecimiento es expresado por el PAPF al mencionar la cifra de los alumnos que se han cambiado de la escuela: “Como unos de ocho a doce, o sea no tengo la exactitud” (E8/RA, 2015, p. 3).

El número de alumnos que han migrado a otra sede representa una cifra grande en relación a la totalidad de matrícula escolar con la que se cuenta en este momento y que comprende un total de veinticinco alumnos. Sin embargo, expresar de forma positiva el hecho de buscar mejores condiciones de formación para sus hijos al cambiarlos de institución educativa, no comprende, por supuesto, justificar la falta de apoyo como padres en la formación académica de sus hijos independientemente del centro educativo donde se encuentren.

Se pueden mencionar varias situaciones que se conglomeran como un crisol de elementos negativos y que al parecer actúan en desmedro de los participantes (alumnos, maestros, directivo, padres de familia) y de la conformación de los contextos que envuelven la vida institucional de los estudiantes de la escuela primaria multigrado Revolución. Ésta realidad podría estar relacionada en cierta medida con la cultura que prevalece en el entorno y el contexto de la misma organización.

De esta manera, la realidad que vive la escuela se embulle hacia un cuello de botella donde a cada momento que se vive se van reduciendo las posibilidades de salida o solución a la problemática presente en el proceso educativo, es decir, los diferentes actores involucrados salen dañados ante tal situación desfavorable, esto es ratificado por el PAPP al manifestar:

Pues yo, yo lo veo difícil, porque imagínate si ellos mandaran aquí sus hijo nuestra escuela ya fuera más, ya tuviéramos más maestros de, a lo mejor ya no fuera multigrado, ya fuera normal, o sea si, si nos afecta a nosotros como, que estamos aquí (E8/RA, 2015, p. 3).

Esta situación, expresa de forma explícita la afectación que sufre la escuela y sus integrantes por el cambio de alumnos y una queja en relación al funcionamiento de la escuela multigrado, pues ya no está dando funcionalidad de acuerdo a su estructura y organización particular. En el mismo tenor, la ex profesora de quinto y sexto año quien trabajó en la institución durante un ciclo expresa su opinión acerca de la situación presente de la institución escolar:

Y la matrícula pues ha bajado porque muchos papás, aunque o los pocos que llegan a tener solvencia económica, pues hacen menos a la escuelita y prefieren mandarlos a la escuela de la otra comunidad que es más grande, tiene más alumnos, este, todos los grados tienen maestros, etcétera (E3/LI, 2015, p. 19).

En este sentido, se puede interpretar que las acciones de los participantes dentro de la dinámica institucional son limitadas y no acorde a los propósitos que persigue toda organización institucional, es decir, los actores deben de estar impregnados de una visión compartida y trabajar conjuntamente como organización con la misión de alcanzar los objetivos en el proceso educativo y de esta forma coadyuvar al mejor desarrollo de los estudiantes. Es decir, existe la necesidad de definir un objetivo en común, una finalidad como organización.

Las actuaciones de los actores (maestros, padres de familia) ha sido mal enfocada, pues no se trata de buscar culpables externos o victimizarse de las situaciones del bajo aprovechamiento y de la baja matrícula escolar que sufre actualmente la escuela, sino por el contrario, de unificar criterios, unir fuerzas, y desarrollar un trabajo en conjunto hacia las alternativas posibles de solución.

El mapa de acción se ve parcialmente estructurado, corresponde a los actores desempeñar su función con responsabilidad, tejer los caminos de la comunicación, el diseño del

trabajo mutuo en pro de la transformación institucional en donde ambos actores cumplan con la responsabilidad que les corresponde.

El proceso educativo debe de conformar un bastión de actividades complejas dentro del entorno educativo, de esta forma, los padres, los maestros y los alumnos desempeñar la función correspondiente que le demanda la estructura institucional y el sistema educativo y que tiene como finalidad desarrollar todas las capacidades posibles en el alumno, al respecto:

(...) la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social; tiene como objetivo suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requieren en él tanto la sociedad política en su conjunto como el ambiente particular al que está destinado de manera específica (Durkheim, 1990, p. 98).

De acuerdo con lo anterior, la formación educativa es parte del proceso social donde se busca que el producto humano que se genere sirva a las necesidades y condiciones sociales del contexto particular donde se encuentre, por lo cual, se puede mencionar que cada una de las sociedades comprende sus propios modelos y estructuras educativas pues los objetivos que persigue cada una es diferente.

Las condiciones en las que se desarrolla el proceso educativo dentro del escenario propiamente de la escuela primaria multigrado Revolución al parecer no han sido suficiente para el desarrollo armónico de los estudiantes.

Dentro de esta multiplicidad de factores que convergen hacia la constitución de las problemáticas que sufre la institución en el ámbito académico e institucional merece una especial mención la situación del trabajo docente desarrollado dentro del proceso enseñanza aprendizaje, de esta manera, emplearemos las cátedras como el referente por medio del cual se puede observar el actuar de los sujetos y, a la vez, la influencia de la acción desarrollada por los docentes hacia la constitución de la realidad que se vive actualmente dentro de este escenario.

En este sentido, en las observaciones realizadas³⁵ se interpreta que los docentes no cumplen con aspectos que son parte de su responsabilidad, esto da cuenta de que no aplica el deber ser de estos como sujetos institucionales.

No obstante que el director escolar y encargado de los grupos de tercero y cuarto año y la profesora de quinto y sexto grado, así como el profesor de primero y segundo grado respectivamente y de acuerdo a las entrevistas realizadas expresan una denuncia abierta y recurrente por la falta de apoyo por parte de los padres de familia hacia las tareas académicas y la formación de sus hijos, no se puede entender cómo la única problemática que ha determinado la realidad presente en la institución escolar.

A través de las situaciones identificadas a la luz de las observaciones se puede elucidar el trabajo que han realizado los docentes en el aula y como este puede haber influido en la constitución de la realidad que vive el centro educativo. De esta manera, se puede identificar la falta de la elaboración de la planeación educativa por parte de los docentes en la mayoría de las prácticas observadas, situación que pudiera contribuir a los resultados académicos presentes.

Como ejemplo de lo anterior, se describe en los siguientes párrafos algunos aspectos dentro del desarrollo de la práctica del profesor Carlos en los grupos de tercero y cuarto año donde en repetidas ocasiones, en el lapso de la misma, el docente lleva a los alumnos de una actividad a otra sin un plan de acción, sin consideración del tiempo y espacio, lo que lleva a los alumnos a perderse en un continuo de actividades e indicaciones verbales por parte del docente sin orden y sin control, en relación a ello, el siguiente extracto: “Enseguida se dirige al pizarrón y les interroga ¿vieron cómo organizaron el reglamento?- -¿Podrían hacer un reglamento para otro lado?- los alumnos responden -si- mientras tanto el profesor reitera que los reglamentos son normas” (O5/CB, 2015, p. 10).

De esta manera, lo que no corresponde a una secuencia es que los alumnos se encuentran en este momento buscando verbos en infinitivo en su libro de texto, actividad que ha sido planteada por el docente en un inicio y no se manifiesta el vínculo de una actividad con la otra, enseguida: “El docente continúa reiterando ejemplos de la utilidad de los reglamentos y

³⁵ Observaciones realizadas al maestro Carlos de tercero y cuarto año (observación 4 y 5) y a la maestra María de quinto y sexto grado (observación 3 y 7) no se observa el desarrollo de una planeación didáctica.

ejemplificando los lugares donde encontramos reglamentos -¿Dónde encontramos reglamentos?- los alumnos responden -en la iglesia-, -no rayar las bancas” (O5/CB, 2015, p. 10).

El docente sigue comentando el tema que ya se ha visto con anterioridad el cual se relaciona con los reglamentos, pero aún no manifiesta el vínculo o la relación que tendría con la actividad que solicitó, buscar verbos en infinitivo, sin reparar en reflexionar sobre su actuación, prosigue:

El docente se dirige al pizarrón y menciona que borrará los reglamentos de la biblioteca, lee uno a uno los reglamentos mientras interroga a los alumnos de forma inmediata, quienes se encuentran buscando todavía los verbos en sus libros. Un alumno menciona -¡dar!-, otro -¡recortar!-, el docente no da respuesta (O5/CB, 2015, p. 10).

Esta acción la realiza el docente a gran velocidad, no establece la comunicación con su auditorio a través de más indicaciones, no espera captar la atención de los alumnos, éstos últimos se mantienen en otra sintonía realizando los trabajos de la actividad solicitada anteriormente. Al parecer tiene que ver con la poca importancia hacia las habilidades didácticas que representan para los docentes en etapa de salida eminente del sistema, lo que se refleja en lo descrito anteriormente y que tiene relación con la edad del maestro quien tiene cincuenta y nueve años de edad y que se encuentra en proceso de jubilación (Torres, 2005).

Al estar desarrollando dos actividades al mismo tiempo se observa una distancia apremiante entre las acciones, intenciones y propósitos de los alumno en las actividades que desarrollan con las del docente, no obstante que a éste último es quien le corresponde guiar las actividades en la búsqueda de establecer un orden, secuencia y finalidad, en esta lógica Tyler manifiesta: “Los tres criterios señalados – la continuidad, la secuencia y la integración- constituyen orientaciones básicas en la elaboración de un esquema efectivo de organización de actividades de aprendizaje” (Tyler, 1982, p. 88).

En las actividades de aprendizaje la organización de los tiempos es de suma relevancia para poder construir un desarrollo eficiente de las mismas o en otros casos un orden y de forma concomitante la posibilidad de conquistar el propósito establecido en la planeación, de acuerdo a lo anterior, en lo subsecuente la falta de organización de los tiempos se agudiza:

-¿ya terminaron con el trabajo de español?- mientras se dirige hacia el pizarrón y expresa -vamos a continuar con la materia de matemáticas-, -¿para qué nos sirven los números?- A lo que los

alumnos quienes aún se encuentran trabajando en la búsqueda de sus verbos contestan -para contar-, -¿y los que no saben?- , -¿cómo lo hacen?- interroga nuevamente el docente, los alumnos mencionan -con palitos, con piedritas, con maíz- (O5/CB, 2015, p. 10).

Con relación a lo anterior, el docente pide cambiar de materia sin haber concluido la actividad anterior, además lo hace a gran velocidad, por ello, los alumnos quienes aún se encuentran buscando verbos en infinitivo en su libro de texto no lo pueden seguir, y de alguna manera, crece la lejanía que se establece entre los propósitos y acciones de ambos actores.

En este sentido, a pesar que el docente se percató de que los alumnos no le están siguiendo en la actividad que él plantea, éste no modifica su actuación, enseguida acontece: “El maestro continúa explicando... mientras se observa que los alumnos aún no han terminado con la actividad anterior, incluso algunos siguen comentando en pareja los verbos en infinitivo” (O5/CB, 2015, p. 10).

La observación de las acciones realizadas por el docente dentro de su práctica sugiere falta de planeación en las actividades de aprendizaje, es decir, se observa las dificultades que representa para los alumnos seguir el orden del trabajo de las actividades solicitadas, además de observarse como si las actividades realizadas se determinaran de forma improvisada:

El conocimiento acerca de la eficacia docente consiste en el establecimiento de relaciones entre lo que el profesor hace cuando enseña y el efecto de estas acciones del profesor sobre el crecimiento y el desarrollo de sus alumnos. Posiblemente, un profesor eficiente interacciona hábilmente con los alumnos, de manera que éstos aprenden más y les gusta más aprender que cuando el profesor es ineficaz (Flanders, 1977, p. 483).

En este sentido, se observa la falta de planeación o la improvisación de las actividades de aprendizaje por parte del docente para la realización de su práctica como un elemento que influye probablemente en el logro de los objetivos de aprendizaje.

Escenario que es posible haya repercutido en la percepción de los padres de familia hacia la labor que desempeña, al respecto lo expresado por la ex docente de primero y segundo año: “Decían que el maestro Carlos no les enseñaba, sumas, sumas, oraciones y oraciones y no revisaba los libros... no tenía disciplina en su grupo, nunca se observó que le obedecieran al maestro” (E7/MT, 2015, p. 1).

Al parecer, el docente al encontrarse en etapa de jubilación y salida eminente del sistema educativo no considera importante, ni merece su preocupación por los aspectos académicos, pedagógicos o didácticos, sin embargo, se inclina a sólo valorar aspectos relacionados con los valores de respeto, tolerancia, comunicación en relación con el trabajo con sus alumnos (Torres, 2005).

Las expresiones vertidas como inconformidades hacia la labor docente desarrollada por el director como docente frente a grupo califican a su práctica como tradicionalista, donde la utilización de recursos y las diversas capacidades de los alumnos para propiciar y generar aprendizajes parece no figurar.

De la misma manera, la figura del director escolar al no dirigirse con esmero, dedicación y responsabilidad en la labor que desempeña se encuentra sin elementos para dar el ejemplo al resto de los docentes que integran su plantilla que así se conduzcan, es decir, más allá de mostrarse como el elemento que revitalice la dinámica grupal en favor de mayor responsabilidad y compromiso hacia la búsqueda de mejores resultados académicos probablemente se convierte en parte y reproductor de la problemática existente.

Con relación a lo anterior, al parecer dentro del entorno de la escuela primaria multigrado Revolución estas expectativas no se cumplen, pues más allá de favorecer una imagen positiva y el reconocimiento de la sociedad se favorece una imagen negativa hacia la misma, situación que repercute en el cambio de alumnos hacia otros centros educativos.

Por consiguiente, se observa comentarios desfavorables hacia la institución pues no cumple las demandas de los padres de familia quien espera que se les resuelva las necesidades en materia educativa, que cuya función le corresponde, y que en un trueque desfavorable obtienen resultados negativos.

Por otro lado, las expectativas que tienen los docentes de la institución hacia su líder no se cumplen, la función que desempeña el líder no es reconocida y en cierto modo es rechazada pues es calificada por los integrantes del grupo como poco efectiva y carente de personalidad³⁶.

³⁶ Afirmación que surge de los comentarios de los docentes quienes laboran o laboraron en la institución a su cargo.

En consecuencia, tal parece que al no satisfacer las necesidades del grupo al que sirve, le ha restado autoridad y liderazgo, en este sentido, existe pero no existe, es decir, continua ostentando un liderazgo oficial, en el papel, pero realmente es un líder deslegitimado por el colectivo docente al que representa y por la comunidad a la que sirve.

De esta manera, la función directiva se desenvuelve de forma cotidiana sin reconocimiento, interés, identidad y pertenencia al grupo por parte de los docentes que integran la plantilla, es decir, existen comentarios que descalifican la actuación de su líder como una constante hacia la imagen que les representa.

Es decir, que hacia el entorno de la escuela primaria multigrado Revolución se conglomeran un sin número de factores que pudieran contribuir a la dinámica institucional y a la realidad educativa presente dentro de la misma, dentro de ellos se puede mencionar no solamente la responsabilidad de la función y el accionar del administrador, sino también, la labor desarrollada por los docentes que laboran y han laborado en ella, la función y el rol que han desempeñado los padres de familia en este proceso, el contexto de marginación y pobreza del cual ya se ha mencionado bastante, la función de la dirección comisionada que exige del docente a cargo el empleo de gran parte del tiempo para cumplir con las actividades administrativas solicitadas, la infraestructura institucional, el bajo capital cultural y el entorno familiar del que proceden los estudiantes, las baja expectativas de los padres de familia y de los docentes hacia las potencialidades y el desarrollo de los alumnos.

Para revertir la situación y los resultados adversos, los actores educativos del entorno de la escuela primaria multigrado Revolución deberán de reflexionar sobre el papel que han desempeñado, encontrar las anomalías presentes en el mismo, buscar los caminos más favorables para el desarrollo de su función y actuar de forma inteligente hacia la transformación de la dinámica institucional y la búsqueda y consecución de escenarios más positivos.

Las organización institucional se inviste de una personalidad propia que es determinada por las características que sobresalen en su seno, las cualidades, virtudes o defectos que le son propios, que revisten y manifiestan a través de las acciones de sus integrantes, las funciones que desempeñan, los propósitos que persiguen, y los resultados que ofrecen en su tarea.

Bajo esta perspectiva, la función social de las instituciones educativas es fundamental y genera un impacto inmediato a la ciudadanía, al entorno cercano y a las perspectivas sociales de la comunidad, es decir, existe un intercambio de acciones y reacciones entre la institución y la sociedad que se conducen por los actos del interés, la elección, la pertenencia, la identidad, el reconocimiento, la evaluación, la proyección o el olvido. Esto surge como resultado de la forma de organización, la marca o prestigio que ofrece, la labor que realiza o la identidad que ostenta.

De esta manera, el estructura un cuerpo institucional que da cuenta de un espacio de acción en crecimiento, es decir, que ofrece elementos para el crecimiento personal a través del cumplimiento de su tarea de manera efectiva será una labor pendiente para el colectivo docente de la escuela.

En este sentido, la institución escolar representa para la sociedad a la que sirve la imagen, el reconocimiento y el prestigio que las acciones bien encaminadas construyen hacia el entorno institucional y hacia su exterior. Por todo ello, la función directiva y el liderazgo de los actores (docentes) que permee en ella serán fundamentales para cumplir estas expectativas que se tiene actualmente de los centros educativos y de los fines que persiguen como elementos preponderantes para el cambio social.

El grado de efectividad en la organización institucional se encuentra estrechamente relacionado con el establecimiento o la ausencia del liderazgo de los actores que participan dentro de la misma bajo la ley de reciprocidad, es decir, a mayor liderazgo institucional mayor organización y a menor grado o ausencia de liderazgo menor o deficiente organización.

Sin embargo, nuevamente es conveniente precisar que la realidad que vive la escuela como fenómeno educativo no se configura por un solo actor, rol, actuar, o elemento, por el contrario, influyen numerosos factores, actuaciones, decisiones, historias, tradiciones, culturas, valores, contexto, elementos que convergen hacia el proceso educativo y que influyen hacia su configuración como fenómeno complejo y colosal.

En este sentido, se observa al final un interjuego que tiene que ver con ostentar un doble papel de víctimas y verdugos, pues los actores y responsables de una situación de la cual todos son partícipes se hacen ajenos a la misma, delegan la responsabilidad en los otros y se sienten de alguna manera afectados por la misma.

Capítulo III

No aprenden porque es una escuela chiquita

3.1. Los sujetos a escena.

El presente capítulo representa una categoría folk en éste se trata de vincular las características propias que presenta la institución escolar desde la perspectiva de los actores (maestros, padres de familia y alumnos) sobre la misma escuela, el proceso educativo y la función que ellos y los otros deben de desempeñar, es así como, se pretende continuar con el hilo conductor que trata de unir ésta temática con los capítulos precedentes.

Este apartado trata de dar cuenta del rol desempeñado por el director escolar comisionado y la posible vinculación que mantiene éste con las características de la labor mesiánica del maestro apóstol y misionero posrevolucionario en relación con algunas de sus actuaciones, que al final, el docente muestra una actuación que queda enmarcada indefectiblemente por las redes de lo instituido.

Dentro del entramado institucional se tejen innumerables roles que representan actuaciones puestas a escena por parte de los actores dentro del entorno educativo y que tienen enorme implicación hacia el desarrollo y cumplimiento de los propósitos curriculares. Por lo tanto, se convierte en una tarea apremiante dilucidar las actuaciones de los sujetos a través de la interpretación de la información empírica proporcionada por los entrevistados en la presente investigación.

En este sentido, el presente apartado tiene la finalidad de describir algunas de las actuaciones de los actores institucionales, interpretarlas y analizarlas a través de las pautas establecidas en relación a lo que deben de ser las funciones a desempeñar en el nivel de primaria dentro del sistema educativo nacional mexicano, es decir, analizarlas en relación a las determinaciones de los perfiles, parámetros e indicadores correspondientes.

Bajo esta perspectiva, estos lineamientos permiten un espacio para la observación, el análisis y la reflexión acerca del actuar y desempeño docente observado en la dinámica escolar de la escuela primaria Revolución de la colonia Binola, lo cual en cierto sentido, ofrece un marco

de interpretación para las situaciones y la realidad que viven los sujetos de forma cotidiana en la misma.

Por lo tanto, enseguida a través de un cuadro de doble entrada muestro el contraste que existe entre el deber ser³⁷, es decir, lo que es considerado como el desempeño eficiente marcado por los lineamientos oficiales por una parte, y la actuación docente puesta en contexto tal y como lo viven los sujetos de la escuela primaria Revolución por la otra.

PERFILES, PARÁMETROS E INDICADORES PARA PERSONAL CON FUNCIONES DE DIRECCIÓN, DE SUPERVISIÓN Y DE ASESORIA TÉCNICA PADAGÓGICA EN EDUCACIÓN BÁSICA	ACTUACIÓN DEL DIRECTOR PUESTO EN EL CONTEXTO VIVIDO EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR.
<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la tarea fundamental de la escuela, Identifica los rasgos de la organización y el funcionamiento de una escuela eficaz, Identifica los componentes del currículo y su relación con el aprendizaje de los alumnos. • Identifica elementos del trabajo en el aula y las prácticas docentes. Reconoce el papel del director para asegurar el derecho de los alumnos a una educación de calidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • El director escolar menciona en las entrevistas su negativa para conocer y analizar el plan y programa de estudios a razón de sus modificaciones recurrentes en cada reforma, además, enfatiza el poco tiempo con el que cuenta para revisar y analizar el programa. • De acuerdo a la información obtenida por las observaciones realizadas se observa la probable falta de planeación didáctica o la improvisación por parte de algunos docentes. Además, no se observan acciones de intervención ante la problemática del bajo aprovechamiento académico.

³⁷ Para André Comte (2012) la educación debe de transmitir la moral con sus virtudes, sino es que de manera ideal, esta actividad como cualquier otra deberá regirse por el amor a ella.

<ul style="list-style-type: none"> • Explica la finalidad de la reflexión sistemática sobre la propia práctica profesional. • Gestiona ambientes favorables para el aprendizaje, la sana convivencia, la inclusión educativa y la seguridad en la escuela. Distingue las actitudes y capacidades necesarias para ejercer la función directiva. • Ejerce el liderazgo directivo para propiciar la autonomía de gestión de la escuela. Determina acciones para promover la mejora escolar. Identifica estrategias para promover el trabajo colaborativo en la escuela. Determina estrategias para la gestión, administración y uso de los recursos, espacios físicos y materiales educativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • El director escolar muestra una postura de indiferencia ante la problemática existente y delega la responsabilidad a los padres. • Se observa una marcada línea divisoria entre lo que de acuerdo a la interpretación de los sujetos corresponde a las responsabilidades de los docentes y la que corresponde a los padres de familia. • La información vertida en la presente investigación parece inclinarse a identificar al administrador escolar con falta de conocimientos, habilidades y actitudes para el desempeño de la función directiva.
--	--

Fuente: elaboración propia con información de los Perfiles, Parámetros e Indicadores para Personal con Funciones de Dirección, de Supervisión y de Asesoría Técnica Pedagógica en Educación Básica. SEP, 2016.

Con relación a lo anterior, las pautas para el desarrollo de la práctica docente manifiestas en el Perfil, Parámetros e Indicadores para Personal con Funciones de Dirección en educación básica quedan establecidas dentro de un marco de referencia donde se estipulan grandes expectativas hacia la labor del docente, es decir, los docentes son visualizados con enorme compromiso y responsabilidad hacia el desarrollo de sus habilidades, destrezas y conocimiento, participes de un proceso permanente de actualización que se traduce en la necesidad apremiante de su formación continua y su autoformación.

Sin embargo, algunas acciones y actuaciones de los sujetos observadas dentro de la escuela primaria multigrado Revolución no corresponden en gran medida a las establecidas en los estándares esperados para el cumplimiento eficiente de las competencias docentes que deberán desarrollar los sujetos dentro del proceso educativo en el que participan hacia la consolidación de la formación académica e integral de los educandos de educación básica, es decir, se observa una gran distancia entre lo que realizan los docentes y lo que debería de desarrollarse de forma efectiva como se muestra en el recuadro anterior (p. 142). Estos elementos se describen con detalle en los siguientes párrafos abstraídos de extractos de entrevistas.

Es a través de algunas de las acciones y actuaciones de los sujetos que se observan dentro del entorno educativo como se pretende conocer el rol que desempeñan y la implicación que tiene éste último hacia la formación y el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes.

De esta manera, se trata de elucidar las actuaciones de los sujetos puestas a escena dentro del entorno, las circunstancias y la realidad en la que viven los protagonistas de esta trama institucional en la escuela primaria multigrado Revolución y cómo éstas tienen implicaciones directas hacia la constitución de su dinámica.

Los seres humanos nos desenvolvemos en un mundo social lleno de esquemas culturales, es a través de éstos que nos formamos en muchos sentidos y, en nuestra interacción con los otros sujetos edificamos una personalidad que es determinada fundamentalmente por las actividades que desempeñamos dentro de este entramado social. Es decir, que entre otras cosas, las actividades que realizamos de manera cotidiana, la profesión en la que nos desempeñamos y los grupos de los cuales formamos parte nos determinan de una u otra manera identidad, cultura y personalidad.

En este sentido, dentro de la profesión docente este enmarcamiento de personalidad e identidad según Zuñiga (1993) se deriva del imaginario normalista cuya base no la constituye el conocimiento, sino un efecto conminador hacia el deber ser, donde la metáfora: el sembrador de semillas que germinarán, se convierte en elemento identitario de enorme valor.

De esta manera, la personalidad del sujeto ésta ligada a los eslabones de la vida cotidiana³⁸ y en muchos de los casos, forman parte de los modelos y estereotipos construidos históricamente por las estructuras sociales preestablecidas en la cual el sujeto queda insertado desde su nacimiento.

“En todos los estadios del desarrollo social el hombre nace en un mundo ya <<hecho>>, en una estructura consuetudinaria ya <<hecha>> tiene entonces que asimilarse esos usos igual que las experiencias del trabajo. De ese modo se apropia la historia humana, <<ingresa>> en la historia, y ése es el marco en el cual el hombre consigue orientarse. En los varios terrenos de la realidad se constituyen estructuras consuetudinarias diferentes. El hombre no se enfrenta nunca con usos sueltos, sino que los <<aprende>> en una totalidad relativa, como sistema, como estructura (Heller, 1972, p. 124).

De acuerdo a lo anterior, los sujetos se encuentran instituidos de forma indefectible dentro de las instituciones sociales, éstos se forman y constituyen con las normas, moldes y modelos que le determina la institución a la que pertenecen, en este sentido, son asiduos de hacer suyo los roles que le demanda su estructura y función.

La actividad docente dentro de las instituciones como cualquier otra actividad o práctica social queda implicada en este proceso de instituciones, de identificaciones sociales que a la postre, le determinan la conformación de una identidad personal, es decir, el sujeto es un conejillo de indias que funciona como tapiz para la consolidación de las estructuras del poder:

El conjunto construido por las dualidades internas, la pluralidad de inconscientes, la multiplicidad de instancias cerebrales y psíquicas, las pluralidades mentales separadas en compartimentos que se ignoran mutuamente, la división bien conocida, aunque bien pertinente entre el corazón y la razón, todo ello permite o determina fenómenos aparentemente paradójicos como la buena-mala

³⁸ La vida cotidiana según Ágnes Heller es desarrollada por cada ser humano como hombre particular y dependiente de un grupo social, es decir “la vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social” (Heller, 1987, p.19) en un primer momento concebida como un hacer universalmente variado e histórico y enseguida como un proceso alienante con el surgimiento de la división del trabajo. Es decir, que los quehaceres docentes por estar sujeto a las estructuras en la división del trabajo alienan al individuo en su cotidianidad a través de las tareas que desarrollan de manera rutinaria.

fe, la simulación en el sentido clínico, es decir sincera, el autoengaño o self-deception, por el que logramos engañarnos, cegarnos ante lo que nos molesta o nos hiere (Morin, 2003, p. 98).

En esta lógica, los docentes quedan a merced del enorme sistema social del que forman parte, alienados por su estructura, su identidad y su historia son envueltos por el manto de estereotipos y modelos establecidos, al respecto: “Todo individuo contiene en sí una personalidad dominante, que no siempre logra inhibir una segunda personalidad antagonista, y que tiene secuestradas dos o tres personalidades más o menos cristalizadas” (Morin, 2003, p. 105).

Por otra parte, para Castoriadis (1989) la alienación aparece como una modalidad de la relación con la institución que en primera instancia se presenta como la alienación de la sociedad a sus instituciones a través de la autonomización de las instituciones con respecto a la sociedad, pero para Fromm la alienación en una persona:

(...) que se ha perdido a sí misma como centro de su experiencia ... no se siente como el portador activo de sus propios poderes y riquezas, sino como una cosa empobrecida dependiente de poderes externos así mismo hacia los cuales él ha proyectado su esencia vital (Fromm, citado por Taba, 1987, p. 62).

Sin embargo, a partir de los anteriores pensamientos sobre la alienación considero desde mi perspectiva que esta corresponde a la búsqueda del cumplimiento del deseo de pertenencia y seguridad personal que nace del sujeto que indaga permanentemente continuidad, perpetuidad y cierto reconocimiento en el devenir de su historia personal.

Bajo este escenario, la práctica profesional del docente es marcada indefectiblemente por la estructura social que le determina en lo general de acuerdo a la historia y por la estructura de la institución social a la que pertenece con modos de hacer y de ser particulares, los cuales son proyectados hacia el exterior a través de pautas de conducta insertas en su personalidad casi de manera inconsciente, pero que en última instancia le son propias y le definen cierta identidad.

De esta manera, el docente es incrustado en una maquinaria social e imaginaria creada por el sistema educativo nacional donde los habitus (Bourdieu, 1998), las formas de hacer marcan los caminos por los que debe transitar, las penurias y necesidades a superar, así como las esperanzas perennes por conquistar. Dentro de este escenario el docente la mayoría de las veces

es mistificado por los ideales de su profesión manifestados por la conciencia histórica³⁹ adquirida en su formación de manera indeleble, determinando su actuar en el presente y proyectándose hacia el futuro, de esta manera comienza su cuadro de actuación:

(...) La mimesis humana se distingue, ya en sus formas más primitivas, de la animal, pues el hombre es capaz de imitar no sólo momentos y funciones sueltas, sino también enteros modos de conducta y de acción. En la mimesis se basa también la asimilación de roles, pues sin la imitación activa de la totalidad de un modo de comportamiento no habría asunción de roles (Heller, 1972, p. 124).

En este sentido, el docente recrea la historia a través de su propia actuación manifiesta en roles que le han sido designados con antelación y que le cuartan de alguna manera su independencia, su libertad y su conciencia, pues estos elementos se mantienen ocultos en las murallas del rol designado.

De acuerdo a los elementos instituidos por la conciencia histórica del magisterio nacional al rol que han desempeñado es preciso traer a colación la percepción del director acerca de la multiplicidad de roles que desempeña:

Porque en las comunidades pequeñas pus somos de todo, consejeros, somos, somos maestros, este maestro tengo este problema, ha bueno haber vea esto, vaya acá, vaya allá y haber que le dicen y con lo que le digan viene y me comenta, y si no a ver que hacemos (E6/CB, 2015, p. 31).

Se puede vislumbrar la autopercepción del sujeto que hace a un lado su esencia y deseos personales en aras de cumplir con las necesidades y deseos de los otros a los que sirve, rol que demanda su organización y que le determina autoafirmarse como elemento servil, virtuoso, del que emana los mejores sentimientos de humildad, subordinación y servilismo (Jones, 2001), actuación que comparten un gran número de los administradores de las escuelas rurales.

En este sentido, la labor docente dentro del contexto de identidad del sistema educativo mexicano está impregnada de un discurso heroico, mediante el cual el docente se identifica como

³⁹ De acuerdo a Rösen citado por Castaño Balseiro: "(...) se puede decir que la memoria presenta el pasado como una fuerza que mueve la mente humana bajo principios de uso práctico, mientras que la conciencia histórica representa el pasado en una relación más explícita con el presente, bajo el concepto de cambio temporal y bajo pretensiones de verdad; (...) La memoria es una relación inmediata entre pasado y presente mientras que la conciencia histórica es una relación mediada. La memoria está más relacionada con la imaginación, la conciencia histórica con la cognición. La memoria está anclada en el pasado, la conciencia histórica abre su relación hacia el futuro." (Cataño Balseiro, 2011, p. 230).

el maestro apóstol y misionero⁴⁰, Zuñiga (1993) hace referencia a la labor mesiánica que recaía en la formación del magisterio posterior a la época revolucionaria donde eran concebidos como apóstoles y misioneros para la formación moral de los buenos ciudadanos que la sociedad requería, es decir, se crea un imaginario⁴¹, que se hace presente en la actualidad determinando una actuación singular en los actores de este estudio, en este caso, pretender desarrollar un rol activo dentro de la comunidad, particularmente con los padres de familia al tratar de solucionar sus problemas personales que de acuerdo a lo expresado en la entrevista guarda poca relación con las demandas propias del proceso educativo.

Por consiguiente, se observa que las acciones de los docentes se dirigen a solventar las necesidades y demandas a las que se enfrentan de acuerdo a la singularidad de los actores que conforman la institución educativa y el contexto en el que desarrollan su labor, éstas acciones se impregnan de actuaciones que de forma consciente o inconsciente responden a situaciones poco objetivas en relación con los propósitos que persigue la formación académica propiamente dicha. Estas actuaciones son definidas de la siguiente manera:

El concepto proviene del modelo dramático y convierte a los actores en personajes de una trama argumental constituida para el logro de los propósitos que se establecen.

Se trata de una verdadera pauta en escena que requiere coherencia expresiva, armonía en el uso de los distintos lenguajes, para un resultado eficaz.

Es el concepto de rol organizacional el que transforma al actor en personaje, distinguiendo entre la imagen que un individuo tiene de sí mismo (personaje) y su soporte material, físico, biológico (actor) (Schvarstein, 2002, p. 47).

De esta manera, se puede observar que más allá del rol de apóstol y misionero el docente, se interpreta, podría ocultar otros propósitos, los cuales siempre están vinculados a la obtención de algo, algún beneficio en particular para su persona, una ganancia que desde su perspectiva le brinda seguridad, continuidad y supervivencia, en esta lógica, lo expresado por el maestro en cuestión: "Entonces tratando de, de, de apoyar en todo, en todo sentido para que pus no tengan un mal recuerdo de uno" (E6/CB, 2015, p.31).

⁴⁰ El maestro apóstol y misionero encarna según Zuñiga (1993) en un imaginario normalista hacia la década de los cincuenta como una necesidad de la normal y de la administración política de identificar e invertir al maestro con cualidades míticas, heroicas, que representaban al pueblo una imagen mesiánica y fantaseada con el propósito de alienación de las masas hacia el proyecto que dirigían.

⁴¹ Castoriadis (1989) manifiesta que lo imaginario es algo inventado, la cual puede comprender una historia completa o un desplazamiento de sentido en que unos símbolos son investidos por otras significaciones que no le son normales.

De acuerdo a Foucault (2009) a través del discurso se enuncia la verdad al mismo tiempo que se oculta. Bajo esta perspectiva, el director escolar, se percibe, acepta que su actuación como profesional de la educación no ha satisfecho las demandas y necesidades de la comunidad escolar y la responsabilidad en las expresiones de inconformidad por parte de los padres de familia ya citadas en el desarrollo de este proyecto de investigación por medio de extractos de entrevistas. “Toda negación es al mismo tiempo afirmación”⁴²(Heller, 1972, p. 148).

Por consiguiente, el rol del director escolar podría manifestar ciertos dotes de actuación encaminados a la gestión tanto personal como institucional, lo que se observa al realizar una probable transacción (trueque) con los padres de familia, posición manifestada abiertamente por el apoyo incondicional hacia ellos a cambio de la búsqueda de reconocimiento para mantener una relación de bienestar con los mismos en relación con la función docente y directiva que le corresponde.

Lo expresado anteriormente, se encuentra vinculado con las reiteradas opiniones que expresa el administrador escolar en las entrevistas en relación a las faltas que tiene respecto a sus dos funciones, situación que da cuenta de la necesidad de justificar entre otras cosas las reiteradas faltas al trabajo, la desatención del grupo de forma recurrente y el bajo rendimiento académico de los estudiantes en general, de esta forma lo manifiesta:

Constantemente que lo de participación social, que el acta de los padres de familia, que la IAE⁴³, que el concentrado, bueno, documentación que nos, que en ocasiones nos cargan que la verdad este, pues tenemos que , tenemos que este, estar inclusive saliendo antes de la hora para ir a entregar o para ir hacer el llenado de algunos documentos en el internet...entonces, este, en la escuela bidocente, tridocente, es mucho más trabajo, mucho más responsabilidad para el director comisionado que este ahí en esa escuela (E6/CB, 2015, p.7).

De esta manera, el director escolar comisionado y profesor de tercero y cuarto grado manifiesta su inconformidad por la excesiva carga administrativa que le confiere estar desempeñando ambas funciones dentro de la institución escolar, además de adquirir una gran responsabilidad y compromiso de forma grupal e institucional, así mismo, expresa la imposibilidad de cumplir con las responsabilidades académicas que se le han encomendado a

⁴² Expresión utilizada por Agnes Heller (1972) para determinar que toda negación, afirmación, así como lo dicho y lo no dicho convergen en un mismo plano de interpretación.

⁴³ Formato utilizado en nivel de primaria para los grados de primero a quinto año relativo a las normas de control escolar relacionadas con la inscripción, reinscripción, acreditación, regulación y certificación.

causa de falta de tiempo ocasionado por las actividades administrativas, así lo indica: “Pero, nos piden que nos, que leamos bien el programa cuando no tenemos el suficiente tiempo para estar revisando el programa por la misma documentación que tenemos en la escuela” (E6/CB, 2015, p. 10).

En este sentido, la acción de pretender justificar el hecho de no revisar el plan y programa de estudio que es una actividad insoslayable de todo profesional de la educación que busque como tarea fundamental el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo o por lo menos el dominio de los contenidos académicos por parte de los estudiantes a su cargo se convierte en una cuestión insostenible y devaluada.

Por consiguiente, esta postura pareciera alejar cada vez más al docente de la posibilidad de cumplir con los perfiles, parámetros e indicadores planteados en un inicio y es posible que dé cabida a visualizar el proceso de formación académica como fraudulento, así como el de limitar las capacidades de los estudiantes.

En esta lógica, al determinar la responsabilidad para alcanzar los objetivos académicos y el progreso de los estudiantes en su aprovechamiento expresa la corresponsabilidad que adquieren los padres de familia en esta labor, pues la condición en la que él trabaja le limitan de forma importante, así lo manifiesta: “Y si seguimos así los padres tienen que entender de que el maestro que este como comisionado su responsabilidad es muy grande y tienen que apoyar, si no hay apoyo no se puede avanzar con los niños atrasados” (E6/CB, 2015, p. 26).

De esta manera, la actuación del docente en relación a la determinación de las tareas y las responsabilidades adquiridas en el proceso educativo representa el rol que ha administrado y el cual forma parte de sus competencias adquiridas para manejar las situaciones que viven los actores que viven en esta realidad, es decir, una intervención donde se movilicen los distintos recursos constituidos como esquemas de actuación que van integrados por conocimiento, procedimientos y actitudes, adquiridos con alto grado de significatividad, por lo cual no se puede aplicar de manera eficaz lo que no se comprende y domina suficientemente (Zabala, 2008), situación que hasta el momento se interpreta ha propiciado resultados negativos hacia el proceso educativo.

Por consiguiente, al parecer se puede elucidar de acuerdo a la percepción manifiesta de los docentes y padres de familia en las entrevistas realizadas que el director escolar pudiera carecer de las competencias necesarias para formar a los grupos a su cargo y además hacerse cargo de la dirección comisionada, se observa que no cuenta con los recursos necesarios que le demanda su labor para cumplir con los estándares estipulados en el inicio de éste apartado. Sin embargo, ante esta situación dilemática para su persona, antes de enfrentarse a la problemática, tal parece que prefiere utilizar una vía de escape que es manejada a través de la actuación, la negación, el escape y la justificación:

El rendimiento académico de los alumnos, vamos hablar lo que está en un punto no muy bueno, no muy bueno porque hay este, hay papás que como no apoyan en tareas, el niño se va haciendo flojito, irresponsable, entonces este, hay alumnos que en tercer año no saben leer por lo mismo (E6/CB, 2015, p. 24).

Es decir, da la apariencia que el director escolar de manera conveniente adquiere una dinámica de actuación acorde a sus necesidades, que en este sentido trata de evadir su responsabilidad, al respecto: "... Y entonces el hombre representa en público un papel, un rol en sentido primitivo, <<hace su número>>, expresa opiniones, estados de ánimo, juicios, etc., que tal vez no tienen nada en común con los suyos propios" (Heller, 1972, p. 128).

En este sentido, el sujeto actuante asume dentro de la dinámica institucional un rol que parece ser real ante los otros y, que, al mismo tiempo, es empleado para ocultar las verdaderas intenciones que le dan vida y existencia y, en cuyo proceso pretende redituarse beneficios al actor principal.

De esta manera, imbricando dentro de este escenario de negociación y actuación permanente el director escolar parece esforzarse porque su actuación sea efectiva y para que los resultados obtenidos por la misma sean considerados como verdaderos, es decir, para construir una realidad donde se plantea que las cosas no pueden ser de otra manera, es decir:

Cuando un individuo desempeña un papel, solicita implícitamente a sus observadores que tomen en serio la impresión promovida ante ellos. Se les pide que crean que el sujeto que ven posee en realidad los atributos que aparenta poseer, que la tarea que realiza tendrá las consecuencias que en forma implícita pretende y que, en general, las cosas son como aparentan ser (Goffman, 1993, p. 29).

En relación a lo anterior, se puede hacer mención de algunos fragmentos de entrevista donde el sujeto parece manifestar la necesidad de reafirmar su actuación por medio de las funciones que le son propias dentro de su cargo como administrador de la institución y que tratan de incidir hacia la percepción de la comunidad social a la que sirve:

Inclusive en el bardeo te comento rapidito, en el bardeo este, tuvimos como tres, cuatro años haciendo solicitudes, solicitudes y nos daban vueltas, vueltas después, espérenme, espérenme y al final que si logramos que se hiciera el bardeo...y te digo a base de sacrificio, de, de perder tiempo y de gastar porque no decirlo también, de gastar, este, se ha avanzado mucho aquí en la escuela (E6/CB, 2015, p. 31).

En este sentido, se dilucida la forma en cómo el director escolar a través de acciones de gestión las cuales corresponden a las tareas y responsabilidades propias por cumplir su función como administrador, sin embargo, pareciera buscar por otro lado, ocultar las deficiencias y la falta de cumplimiento en las actividades académicas que con base en este estudio es la principal fuente de la problemática, es decir, el cambio de alumnos a otras instituciones, el bajo aprovechamiento académico, las faltas recurrentes del docente, la inconformidad de padres de familia por la desatención de sus hijos son los problemas más acuciantes.

Con relación a lo anterior, se interpreta que el director trata de manifestar como una característica recurrente una excesiva valoración por la puntualidad a su centro de trabajo y por el cumplimiento en tiempo y forma de los documentos administrativos solicitados por sus autoridades y deja de lado su habilidad para el trabajo académico, situación que desde la perspectiva de (Torres, 2005) cumple con las características de los docentes que se encuentran en la etapa de salida inminente, ya que el director cuenta con cincuenta y nueve años de edad, periodo en donde la puntualidad es sobrevalorada como habilidad y, por el otro lado, otorgando menor grado de importancia a las habilidades didácticas y de comunicación oral.

Sin embargo, da la apariencia de que al evadir la responsabilidad que le confiere ser parte y cabeza de la institución educativa en relación a la problemática que enfrenta, pretende ganar el reconocimiento a través de las acciones que son propias de su función.

Por consiguiente, la convicción del director pareciera ser que se dirige hacia la búsqueda del reconocimiento personal a su labor como docente por parte de la comunidad escolar y social del trabajo de gestión que realiza y por los beneficios que en infraestructura adquiere la

institución, característica propia de los docentes quienes se encuentran en salida inminente del sistema educativo que valoran más las cuestiones éticas de respeto, tolerancia y comunicación, pero que se olvidan de las cuestiones académicas y de preparación profesional (Torres, 2005, p. 68).

No obstante, que este discurso ha permeado de alguna manera en la percepción de los padres de familia, no por esto, los cuestionamientos hacia las deficiencias observadas en el rendimiento académico de los alumnos han desaparecido. Así lo muestra el fragmento de la entrevista siguiente:

También buena, porque pues si hemos avanzado en la escuela, nos ha ayudado a gestionar, la dirección, o sea , si, a gestionar muchas cosas... te digo que para mí es bueno , pero pa algunos padres no, porque sus hijos según no aprenden, pero la verdad ahí sí, pues yo no sé, si, si no pongan atención o cual será el motivo de que sus hijos no aprendan (E8/RA, 2015, p. 7).

En consecuencia, dentro del entorno educativo y la dinámica institucional de la escuela primaria multigrado Revolución se teje una trama de actuación por parte del director escolar que se ha convertido probablemente en un imaginario que se expresa a través de su discurso y que ha tornado de forma estructurada en la percepción del propio actuante como una verdad insoslayable.

En este sentido, el sujeto parece haber creado una pseudorrealidad que es admitida como verdadera por éste, pues de esto depende la subsistencia de su propio yo, de su identidad que se encuentra imbricada en un proceso de automistificación personal. Este proceso de autoengaño que sufre el actor es descrito claramente de la siguiente manera:

(...) se descubre que el actuante puede creer por completo en sus propios actos; puede estar sinceramente convencido de que la impresión de realidad que pone en escena es la verdadera realidad. Cuando su público también se convence de la representación que él ofrece (...) entonces, al menos al principio, sólo el sociólogo o los resentidos sociales abrigarán dudas acerca de la <<realidad>> de lo que se presenta (Goffman, 1993, p. 29).

Con relación a lo anterior, conviene traer a colación las sentencias que pone de manifiesto el director en la entrevista realizada y en la cual se percibe estar desenvolviéndose en un cuadro de interpretación diferente a los otros actores como ya se ha mencionado con antelación quienes perciben una realidad diferente. Aquí el ejemplo de ello:

Entonces, los papás están con esa mentalidad mal que no hay avance en la escuela de Binola, pero si hay avance con , con, con , con casos muy importantes lo podemos decir y podemos...porque lo importante luego no lo comentamos , y es bueno comentar esto, por ejemplo, dicen , es que, en unas escuelas dicen es que los maestros faltan , es que los maestros esto, es que, ¡ah! pero no dicen saco el primer lugar de aprovechamiento su niña o su niño que tenía en cuarto, en quinto no lo comentamos... y yo si me, me orgullece y se lo he dicho a la mamá , se lo he dicho al padre de familia que bueno que su hija sea un ejemplo de aquí de la comunidad, que ocupo ser abanderada en la escolta de la telesecundaria de San Gaspar, es un orgullo para la escuela y para mí personalmente le digo (E6/CB, 2015, p. 41).

De acuerdo a lo expresado en el discurso anterior se identifica la necesidad del director escolar por reclamar reconocimiento y prestigio, pues esta demanda se convierte en un elemento propio del juego determinado por el rol que desempeña dentro de la institución, además de observarse como la necesidad del reconocimiento del yo para no quedar a la deriva, sin sustancia, fundamento y valor. Es decir, el actuante reclama identidad y supervivencia de su yo a través del reconocimiento de los otros:

(...) la necesidad de reconocimiento es inseparable de la necesidad subjetiva de autoafirmación. Si es ignorado, el sujeto es herido, limitado, dolorido. Rousseau señaló muy bien la necesidad de la mirada del otro para existir humanamente. Hegel señaló muy bien la necesidad humana de reconocimiento (...) (Morin, 2003, p. 86).

En este sentido, se puede entender la necesidad del docente por reclamar el reconocimiento por su labor desempeñada durante muchos años y estar en periodo de jubilación y salida eminente del sistema educativo, aunado a la función directiva que ha desempeñado dentro de la institución, el reclamo por el reconocimiento a su labor y a su persona en esta etapa se potencia.

3.2. Escuela de medio tiempo.

Este apartado representa una categoría folk y pretende dar cuenta de las percepciones que los padres de familia tienen hacia la institución educativa y hacia la función del director comisionado y los docentes en relación a los extractos de entrevista adquiridos en el presente trabajo.

La trama de actuaciones continúa a través de las acciones y expresiones de los padres de familia conformando de esta manera el cuadro del entorno de la dinámica institucional según el punto de vista de los docentes, pues para éstos últimos, la percepción de los padres acerca de la

escuela multigrado es equivocada y, además, argumentan el incumplimiento de responsabilidades de éstos con la escuela y con sus hijos.

Sin embargo, por medio de las expresiones de los padres de familia se puede identificar el imaginario de estos sobre la dinámica institucional conformada básicamente por la actuación de los docentes como actores fundamentales en relación a las demandas no cumplidas por la institución y derivada de la deficiente formación académica de sus hijos.

En este sentido, se observa la negativa de los actores involucrados (padres de familia y maestros) por no asumir las responsabilidades existe sobre el desarrollo del aprendizaje de los alumnos, es decir, los padres de familia asignan toda la responsabilidad del bajo aprovechamiento académico de sus hijos a los docentes, de la misma forma como lo han hecho los docentes hacia los padres, lo cual queda de manifiesto en las percepciones negativas vertidas hacia los mismos.

Con relación a lo anterior, se puede identificar este imaginario de los padres quienes denuncian directamente a la docente de quinto y sexto grado como única responsable de la formación de sus hijos de acuerdo a la entrevista siguiente:

Y hay ocasiones que hasta los papás dicen es que tú no sabes, tú no eres una buena maestra, un buen maestro, por qué, porque eres tú el problema no mi hijo... o sea nosotros nos van a culpar a nosotros, nunca ellos va a aceptar que a lo mejor el del error va hacer ellos o, o siempre van a buscar que el maestro o el director, nunca van aceptar sus errores ellos (E2/MS, 2015, p. 7).

Este imaginario parece actuar de manera negativa a través de las acciones que desarrollan los padres con relación a las responsabilidades que deben de cumplir con sus hijos en el procesos de su formación académica, es decir, parecen insertarse en un cuadro actoral cuyo propósito es el ocultar y derogar a otros el compromiso y la responsabilidad personal.

Con relación a lo anterior, todas las personas insertas en un núcleo social tienden a representar guiones actorales, pues al mismo tiempo que desarrollan sus actividades como unidades sociales del conjunto, cumplen un rol determinado, estas determinaciones ya se han mencionado en el capítulo dos y son definidas de la siguiente manera:

Probablemente no sea un mero accidente histórico que el significado de la palabra persona sea máscara. Es más bien un reconocimiento del hecho de que, más o menos conscientemente, siempre y por doquier, cada uno de nosotros desempeña un rol (...) es en estos roles donde nos

conocemos mutuamente; es en estos roles donde nos conocemos a nosotros mismos (Park, citado por Goffman, 1993, p. 31).

En este sentido, los padres de familia parecen justificar el incumplimiento de las responsabilidades que adquieren con sus hijos en relación a su formación integral desarrollando un posible rol de víctimas, a través del cual, pretenden derogar a los docentes las responsabilidades que son compartidas por ambos actores para la formación de los educandos.

Por consiguiente, este rol parece determinar una actuación que como resultado genera una imagen de sobreprotección hacia los hijos que poco favorece el desarrollo integral de los educandos, lo que se convierte en una dificultad para cambiar el panorama negativo que viven en el presente ciclo escolar, muestra de ello, son las expresiones traídas a colación por la docente de quinto y sexto grado en los extractos de entrevista:

Y ahora uno trata de como que de ponerlos así como que a la par como que se molestan ellos, se molestan porque ya dicen ¿y tú quien eres para que tú me corrijas a mi hijo?, o ¿tú quien eres para estarme diciendo que es lo que voy hacer con mi hijo? entonces en cuanto eso si se molestan y mucho y que dicen ¿y por qué usted le va a exigir a mi hijo si yo no le exijo en mi casa?, yo digo bueno, entonces usted es el del problema no yo (E2/MS, 2015, p.19).

De esta manera, se puede interpretar a través de lo expresado anteriormente que la docente percibe el rol que asumen los padres de familia como equivocado, el cual no cumple con las expectativas que ella considera sean las adecuadas como responsables de la formación de los menores, es decir, a través de las expresiones vertidas, los padres parecen cumplir con el rol de actuación que solo justifica su irresponsabilidad y falta de compromiso ante la problemática, al respecto:

(...) casi todo el mundo puede aprender con rapidez un libreto con la suficiente corrección como para transmitir a algún público creativo algún sentido de realidad en lo que se presenta ante ellos...Aun en manos de actores inexpertos los guiones pueden adquirir vida porque la vida en sí es algo que se representa en forma dramática (...) (Goffman, 1993, p. 82,83).

Bajo esta lógica, la postura que asumen los padres de familia da la impresión de encontrarse en estrecha relación con el imaginario que ellos han construido sobre los docentes en relación a las funciones que deben desempeñar, y que, entre otras cosas, determinan desde su punto de vista, deben de dar mayor y mejor atención a los alumnos, al respecto el siguiente extracto de entrevista:

Ahora los papás y dicen, pues que espera, que está haciendo usted, nada más viene a perder el tiempo, siempre anda afuera y así como que, en lugar que se pongan a hablar mal de uno, por qué no dicen haber yo lo apoyo, pero no, o sea ellos siempre nos van estar viendo así como que, cosas que digan, es que el maestro no hace nada, nada más se la pasa sentado o nada más está ahí, este, disque trabajando para que les paguen el día (E2/MS, 2015, p. 17).

Con relación a lo anterior, se observa la inconformidad de los padres de familia sobre la atención que reciben sus hijos y como esta es vertida a través de comentarios negativos hacia la labor que desempeñan los docentes dentro de la institución escolar, en este sentido, la docente vuelve a ratificarlo en el siguiente comentario: “Así a pesar de que los papás ya nos están diciendo que no servimos como maestros, que nada más estamos perdiendo el tiempo, o que no les enseñamos nada” (E2/MS, 2015, p. 21).

Bajo este escenario, los padres de familia argumentan las deficiencias que perciben dentro de la institución y principalmente ante las circunstancias que se viven de forma particular dentro de la escuela multigrado Revolución donde ellos participan, lo cual presenta un vínculo importante con las deficiencias académicas presentes, en relación a lo anterior podemos mencionar las siguientes expresiones:

Entonces hay los papás que dicen, yo no los mando a esa escuela porque, porque el director como está encargado de un grupo y a lo mejor hay esta mi hijo lo voy a sacar, porque, porque siempre va estar faltando... entonces ahí el problema que dicen, y siempre van a decir es que ellos no van, no aprenden porque es una escuela chiquita, no aprenden, entonces, este, ese es el problema que dicen a no como está la escuela chiquita, o sea, como va atender dos grupos un maestro si apenas puede con uno, entonces ese es el problema que dicen, que porque en una escuela multigrado se atienden a dos grupos con ayuda de un maestro, entonces dicen no va hacer lo mismo (E4/MS, 2015, p. 19).

En este sentido, esta percepción de los padres hacia la escuela multigrado es reafirmado por el comentario vertido por el docente de tercero y cuarto año y director comisionado al dar cuenta de las razones de la baja matrícula en la institución: “Y la tercera es en que los mismos padres piensan, piensan es que es una escuela chiquita, es que ahí no va aprender” (E6/CB, 2015, p. 38).

Sin embargo, esta percepción manifiesta de los padres de familia hacia la institución no corresponde totalmente a un imaginario sin sustento alguno, por el contrario, al parecer se percibe por las situaciones presentes que ellos observan de manera inmediata en el desarrollo

académico de sus hijos y de forma subsecuente de las frecuentes inasistencias del director comisionado:

Y así es como nos dejan a veces aquí la responsabilidad de sus hijos y si es así como que algo fuerte porque al maestro le digo así sale y de qué y ese milagro que se deja ver, hasta que por fin vino, y el maestro así como que, es que yo vengo ahorita de una reunión, vengo de supervisión vean traigo mis papeles, ¡¡aah!! que nos podrá decir (E2/MS, 2015, p. 18).

En este sentido, los padres de familia manifiestan en sus comentarios su inconformidad por las inasistencias frecuentes del director comisionado a sus labores quien se encuentra en todo momento cumpliendo con los requerimientos que le solicita su autoridad correspondiente y que están relacionados totalmente con las actividades administrativas, situación que se encuentran en estrecha relación con la percepción negativa que manifiestan hacia la institución educativa.

En esta lógica, la expresión de la maestra de primero y segundo grado quien también se percató de la recurrencia en la desatención de los alumnos quienes se encontraban a cargo del director comisionado.

Pero siempre suspensión porque tenía reunión de directores, suspensión porque tenía que ir a servicios regionales, suspensión porque tenía que ir a supervisión, iba y trabajaba medio tiempo y a la hora del recreo, ya me voy porque nos acaban de hablar el supervisor que tenemos que entregar esta documentación y nos espera a tal hora entonces si era algo muy muy difícil para, para los niños porque andaban como animalitos en él, en el patio (E3/LI, 2015, p. 20).

De esta manera, el escenario en el que se desenvuelve la dinámica institucional de la escuela multigrado Revolución en relación a la labor de los docentes como actores que la conforman, se interpreta, constituye para los padres un contexto desfavorable para la atención y el desarrollo académico de los estudiantes, es decir, le llegan a asignar calificativos que le determinan una imagen negativa a la misma, muestra de ello es lo manifestado por el PAPP:

Pues ellos dicen que porque sus hijos no aprenden, y que nuestra escuela es de medio tiempo... porque a veces se van a las doce, porque el director tiene que ir a dejar documentos y eso, o sea, y ya le encarga a los, sus grupos a los demás maestros, o sea, eso es lo que los de más ven mal, si, que es escuela de medio tiempo (E8/RA, 2015, p. 8).

Con relación a lo anterior, la percepción de los padres es que la escuela no cumple con el horario de clases establecido por la norma, además de manifestar inconformidad porque los grupos sean encargados a otros docentes, es decir, asignándole el calificativo de escuela de

medio tiempo e identificando el bajo rendimiento académico de sus hijos como consecuencia de ello.

En este escenario, parece ser que bajo la percepción de los padres la organización de la escuela multigrado Revolución en particular no responde a las necesidades y demandas que ellos solicitan en relación a la formación de sus hijos, restándole de esta manera prestigio y reconocimiento, así lo manifiestan los docentes en las entrevistas:

Pues se escucha comentarios así de que, pues esas escuelitas no funcionan... o no, no están bien porque un maestro no puede atender a tantos niños este, juntos, según ellos... Y muchos papás de esa comunidad optan por mandarlos a escuelas de organización completa donde un solo maestro atiende un solo grado... Porque para ellos este, es mejor esas escuelas que una escuela multigrado donde están revueltos los niños, donde solamente trabajan dos maestros, tres maestros y para ellos la, esa institución no funciona (E7/MT, 2015, p. 25).

Por consiguiente, las percepciones de los padres de familia podrían estar relacionadas con la estructura y la forma de organización de la escuela multigrado, pero estas no corresponden a una realidad inobjetable hacia las características propias de esta modalidad, no obstante, da la impresión de estar relacionadas con los resultados, la organización y el trabajo desarrollado en este centro escolar en particular.

Sin embargo, para el director escolar la percepción de los padres es equivocada:

Entonces si en una escuela grande se hicieran milagros como los padres creen, entonces, pensamos o los padres piensan que porque es una escuela de organización completa van a tener más atención, van a tener, van a salir más avanzados, ¡es mentira! (E6/CB, 2015, p. 39).

De acuerdo a la información de la entrevista y a la percepción del director las escuelas de organización completa no resuelven, ni satisfacen las problemáticas y las necesidades que presentan los alumnos de educación primaria, y manifiesta abiertamente que la percepción negativa de los padres de familia hacia la escuela que dirige es equivocada.

La postura del director escolar se asienta sobre una base firme en relación a no poder garantizar que las escuelas de organización completa cumplan con una mayor o menor atención sobre el alumnado, sin embargo, considero es descalificada si pretende justificar la presunta falta de atención y actuación hacia solventar las problemáticas y necesidades que le corresponden como administrador del centro escolar que representa.

La estructura y organización particular de las escuelas multigrado constituye una forma de trabajo y organización particular que las diferencia de las escuelas de organización completa, sin embargo, no se puede estigmatizar, de tal forma que se califiquen como no funcionales para los fines educativos y curriculares planteados para este nivel puesto que existen casos en los que las escuelas multigrado sobresalen en cuanto al aprovechamiento académico de sus estudiantes por encima de algunas de organización completa, es decir, que la organización y modalidad de las escuelas no es determinante para el logro académico de los estudiantes que en ella se desarrollan.

Además, cabe mencionar las condiciones reales en las que se desenvuelve la escuela multigrado lo cual tiene que ver con que los docentes atienden a más de un grado a la vez función para la cual no recibieron formación, así como también el desarrollo y cumplimiento de las actividades administrativas por parte del director comisionado y maestro de grupo rol que le demanda tiempos que en muchas ocasiones no pueden contemplarse con antelación y para el cual tampoco ha recibido formación alguna, se suman también las características de marginación y pobreza en la cual se asienta la escuela multigrado en muchos casos, la poca infraestructura con la que cuentan las escuelas, así como el bajo capital cultural que en muchos casos representa el contexto donde se asientan.

Con relación a lo anterior, es difícil poner en tela de juicio o estigmatizar las funciones y los roles desempeñados como docentes y como administrador puesto que las condiciones que caracterizan a la escuela multigrado Revolución influyen de alguna manera hacia las condiciones, formas, y resultados del proceso de enseñanza aprendizaje.

En este sentido, los docentes y el director hacen frente a las necesidades presentes de la escuela primaria multigrado Revolución con lo que saben, con los elementos con los que cuentan y que han recibido en su formación académica.

3.3. Maestro ¿Hoy sí nos va a poner atención?

Dentro del proceso educativo se encuentra un elemento más que conforma el círculo de acción y actuación dentro de la estructura educativa y su proceso de enseñanza aprendizaje de cuya actuación depende en gran parte los resultados de aprendizaje que se obtenga en dicho proceso y, que en el caso particular de la escuela primaria multigrado Revolución, conforman un

punto de apoyo para que a través de la interpretación de las acciones que realizan se interprete la dinámica institucional. Es decir, los alumnos comprenden un elemento más para la interpretación de la realidad educativa que se vive en la institución de forma particular.

Desde esta perspectiva, los alumnos conforman el otro actor que participan en la triada educativa además de los docentes y padres de familia, éstos desarrollan un papel de suma importancia para la consecución de los propósitos implícitos en el proceso educativo de la educación básica y su accionar conforma en mayor o menor medida la dinámica institucional del centro escolar donde se desenvuelven.

En consecuencia, en este apartado es importante analizar e interpretar las acciones y actuaciones que los alumnos realizan dentro del entorno educativo en relación a el papel que deben desempeñar como base fundamental del proceso educativo.

Este análisis interpretativo se realiza a la luz de la información proporcionada por los docentes en las entrevistas realizadas, en este sentido, se puede interpretar la postura de los alumnos de quinto y sexto grado, quienes se encuentran empapados de la cultura de la institución y del entorno social al que pertenecen, esto se ve reflejado en el siguiente comentario de la docente de quinto y sexto grado acerca de la forma en la que sus alumnos perciben su proceso de formación académica: “Pero mientras así como que ¡ah! esto no me interesa , ni lo voy a ocupar, ni me va a servir “(E2/MS, 2015, p. 6).

Estas posturas de indiferencia y falta de interés ante su formación académica por parte de los alumnos de quinto y sexto grado son manifestadas por la docente de manera recurrente, al respecto el siguiente extracto: “llegan así a decir niños y ¿tú porque me vas a enseñar cosas que yo no quiero? y si sí se molestan que digo, pero ¿por qué?” (E2/MS, 2015, p. 8).

Con relación a lo anterior, esta forma de pensar de los estudiantes es ratificada por medio de los comentarios de la exprofesora de primero y segundo año quien al haber laborado del año dos mil diez al dos mil catorce tuvo conocimiento de las actuaciones y la cultura estudiantil en este entorno particular: “Pero por ejemplo ya en los grados de quinto y sexto si se ve, se presentaban casos donde ¿Pues tú quién eres para estarme mandando?, si en mi casa no obedezco, pues mucho menos a ti como maestro” (E7/MT, 2015, p. 10).

En este sentido, los comentarios de las docentes acerca de las actuaciones de los alumnos dan cuenta de la cultura estudiantil que prevalece en el entorno de la escuela y como estas podrían repercutir de forma importante en la formación académica de los estudiantes.

Por otra parte, las actitudes y forma de pensar de los estudiantes hacia la institución educativa parecen ser el resultado de la forma de pensar y las actitudes de los padres de familia hacia la misma quienes dentro del entorno familiar de forma consciente o inconsciente han reproducido estas conductas en sus hijos, es decir:

De hecho, cada familia transmite a sus hijos, aunque indirectamente, un cierto capital cultural y un cierto ethos. El anterior es un sistema de valores implícitos profundamente interiorizados que, entre otras cosas, ayuda a definir actitudes hacia el capital cultural y hacia las instituciones educativas. La herencia cultural que difiere, de acuerdo con la clase social, en ambos puntos de vista, es la causa de la desigualdad inicial de los niños cuando se enfrentan a los exámenes y a las pruebas, y por consiguiente del resultado desigual (Bourdieu, 1986, p. 104,105).

En este sentido, parece ser que la forma en la que los padres descalifican a la escuela y las bajas expectativas que ellos ponen en sus hijos y en su proceso de formación académica se reproduce en la forma de pensar y vivir el proceso de formación por parte de los alumnos.

Por lo cual, el imaginario de los sujetos (estudiantes) pareciera marcarles pautas de conducta y de acción que van en detrimento de su propia formación, sin embargo, al parecer para ellos este cuadro de actuación podría estar determinado en gran medida por la influencia de sus padres y del contexto donde se desenvuelven. Estas determinaciones son afirmadas por la docente de quinto y sexto grado:

Pero aquí hay algunos niños que dicen, ¿para qué si ni lo voy a ocupar?, ellos con que sepan su nombre, escribirlo bien, medio de leer, porque ni leer como tal, o sea medio que leen y ya, sumar, restar y ya eso es lo que tienen que aprender... yo nada más sé medio leer y medio escribir y lo demás no me importa, entonces yo digo que es por su forma de que ellos piensan o van a percibir que dicen, y como aquí no están acostumbrados que decir este, quiero ser como mi vecino, que ya es un licenciado, un abogado o algo así, no por qué, porque aquí los jóvenes nada más terminan la secundaria o ni la terminan y ya se van a trabajar al campo o a donde sea, donde haya un trabajo que digan pues voy a tener para el día para comer (E2/MS, 2015, p. 12).

De esta manera, el contexto familiar y social en donde se desenvuelven los estudiantes parece convertirse en un obstáculo importante por sortear las exigencias académicas que les

demanda su formación, sobre todo, si a la postre aspiran a escalar peldaños dentro de los niveles del sistema educativo nacional.

Por consiguiente, estas actitudes al parecer podrían repercutir de forma importante hacia su desarrollo académico y se suman a la difícil situación social y familiar que viven de forma cotidiana:

El capital cultural y el ethos, al cobrar forma, se combinan para determinar la conducta escolar y la actitud hacia la escuela que compone el principio diferencial de eliminación que opera en niños de diferentes clases sociales. Aunque el éxito en la escuela, directamente unido al capital cultural transmitido por el medio familiar juega un papel en la elección de alternativas, parece ser que el determinante más fuerte para los estudios es la actitud familiar hacia la escuela que es, en sí misma, como hemos visto, una función de las esperanzas de éxito escolar objetivas que definen a cada categoría social (Bourdieu, 1986, p. 111).

En este sentido, se puede identificar el entorno desfavorable en el que se encuentran los estudiantes de la colonia Binola y como este pareciera que tiene que ver con la herencia cultural y familiar de donde proceden. El imaginario de los estudiantes manifiesto a través de conductas negativas y desfavorables hacia su formación y hacia la institución educativa parece ser resultado de este escenario familiar y contextual del que forman parte.

En esta lógica, se puede mencionar, de acuerdo a la docente las expresiones que realizan los padres de familia en relación a las expectativas que tienen de sus hijos en el presente y enfocadas hacia el futuro dentro de su formación académica y que distan mucho de augurar resultados positivos o favorables para ellos, al respecto:

O sea desde pequeños hasta los mismos este padres les meten ya esa, esa idea de que dicen, tu no vas a salir adelante, o sea ve no tienes buenas calificaciones, mucho menos vas a tener una carrera, una profesión... porque, porque hasta ellos mismos los papás los, como que los les bajan su interés hacia cosas nuevas, como que se quedan ahí de que tú vas eres menos y de ahí no vas a salir, tos digo como que si están mal aquí bueno, en esta comunidad (E2/MS, 2015, p. 12).

En este sentido, la expresión vertida por los padres parecieran dar cuenta de cómo se da la reproducción de la cultura al interior de las familias que conforman el núcleo social donde se desarrollan los estudiantes, además de la forma y los mecanismos mediante los que se transmite los valores que le son propios.

Bajo esta perspectiva, las bajas expectativas que tienen los padres hacia sus hijos al parecer podrían guardar relación con los resultados objetivos del logro del éxito determinado por la clase social a la que pertenecen, Bourdieu lo determina de la siguiente manera:

El hijo de un empresario tiene 80 veces más probabilidades de entrar a la universidad que el hijo de un trabajador agrícola, 40 veces más que el hijo de un obrero y dos veces más que el hijo de un empleado en la escala menor de asalariados. Es sorprendente que entre más alto sea el nivel de la institución escolar, más aristocrático es su alumnado (Bourdieu, 1986, p. 104).

Con relación a lo anterior, los estudiantes de la escuela primaria multigrado Revolución ubicada en la colonia Binola representan en su totalidad hijos de padres cuya actividad primordial para subsistir es el emplearse en el campo en trabajos como: la corta de chile, calabaza, ejote, fuente de empleo determinada sólo por temporadas durante el año, lo que representa una fuente de ingreso económico limitado y no permanente para las familias, características particulares que de acuerdo a Bourdieu (1986) representan sujetos con bajas expectativas para la formación profesional.

Sin embargo, pese a las dificultades para la formación de los estudiantes en este entorno particular, las actitudes hacia la educación y la propia institución deben cambiar, la percepción de los sujetos (alumnos, padres, maestros) transformarse con las virtudes del aprendizaje y el conocimiento, las expectativas y el imaginario de los actores convertirse en oportunidad para transformar su realidad, de no ser así, considero estarán destinados a reproducir de forma cíclica la realidad en la que viven y sobre la que actúan y, a accionar de forma concomitante en desmedro de su desarrollo y su libertad, pues de esta manera, seguirán perpetuando presos determinados de la herencia cultural que les ofrece el origen familiar y social del que proceden.

Bajo este escenario, las perspectivas y la mentalidad de los estudiantes deberán transformarse hacia actitudes más favorables hacia el proceso académico e institucional en el que se desarrollan, situación que les posibilite accionar y actuar de manera distinta a como lo han hecho, con ello, tendrán la posibilidad de trascender su realidad y el entorno institucional del que forman parte.

En este sentido, es apremiante cambiar la cultura de los estudiantes, al respecto lo expresado por la docente de quinto y sexto grado:

Pues sí, yo creo que es eso no tienen como que esa mentalidad de quiero conocer cosas nuevas... o sea ya con eso se quedan de que solamente me voy a quedar en la primaria para que voy a necesitar más si ya no lo voy a ocupar, o sea aquí como que son conformistas nada más, ellos no quieren sobresalir, ellos no ven el por qué, que digan una este, un estudio como para que me va a servir (E2/MS, 2015, p. 12).

Los actores institucionales deberán trabajar para cambiar la mentalidad y la percepción de los estudiantes hacia conceptos más amplios y positivos en relación a la formación académica, el desarrollo de los conocimientos, el desarrollo profesional y laboral con el que se puede acceder a través de la educación, para esto, deberá transformarse como institución recuperando la visión y la misión que le son inherentes como formadora de sujetos integrales y sus actores hacer suyo este proyecto institucional.

Como ya se ha mostrado con antelación, estas actitudes mostradas por los alumnos parecen ser producto y reproducción de los valores y la cultura que adquieren en casa y que los padres de familia favorecen en sus hijos y en muchos otros casos del contexto en el que se desarrollan, así lo determinan los comentarios de la maestra:

Son niños de que pues como los dejan hacer lo que se les venga en gana en casa, viene y lo reflejan aquí en la escuela, por qué, porque los papás no tienen la suficiente autoridad para decirles, he te vas a comportar así, o simplemente porque en casa los dejan hacer todo, lo que quieran (E4/MS, 2015, p. 16).

De esta manera, lo expresado por la docente en el extracto anterior da cuenta desde su punto de vista de que las posturas, acciones y actuaciones desfavorables hacia el aprendizaje realizadas por los alumnos son construidas dentro del seno familiar, es decir, los alumnos no pueden mostrar otra cara, pues su esencia y sustancia están conformadas por este contenido.

Esta situación al parecer ha provocado un choque de perspectivas, un conflicto de intereses y de poder dentro de la estructura política del centro escolar, pues mientras que los docentes inciden hacia la presencia y cumplimiento de las normas y reglas institucionales, los alumnos reproducen la actuación que viven en casa donde la disciplina, reglas y valores no figuran.

Por otro lado, el director comisionado y docente de tercero y cuarto grado parece haber contribuido a través del trabajo y la atención que éste ha desarrollado con sus alumnos, por medio de la cual parece haber favorecido la constitución de la mentalidad y actitudes

desfavorables hacia el aprendizaje y la institución escolar, esto lo manifiesta la docente de quinto y sexto año enfatizando la influencia que el docente ya por varios ciclos escolares⁴⁴ ha permeado en los alumnos. Es decir, los alumnos denuncian la falta de atención que han recibido por parte del docente:

Y ya él, este, cuando ya tiene menos este trabajo o ya está un poquito desocupado que es lo que hace, y ya hasta los niños saben, porque dicen ¿maestro hoy si nos va a poner atención?, pero no es porque los desatienda, porque diga a me valen los niños, que hagan lo que quieran no si no que, eso sí afecta, afecta demasiado, y más cuando el maestro que se va a las reuniones y a veces ni llega (E2/MS, 2015, p. 16).

En este sentido, se puede interpretar que los resultados académicos de los alumnos se encuentran en estrecha relación con el trabajo realizado por el maestro a cargo, aunque no sea de forma definitiva, parece repercutir de forma importante a la constitución de los mismos, es decir:

Si los alumnos obtienen buenos resultados, es porque los profesores comprometen ahí una parte considerable de ellos mismos, de su generosidad de su entusiasmo, de sus convicciones. A título individual, van mucho más allá de lo que exige su estatus. Ahí hay, sin duda, un gusto al compromiso y un sentido del sacrificio, pero puede también haber una razón más fuerte y más profunda: sin este compromiso, sin este “uso de sí”, el oficio devendría simplemente imposible por tanta que es la distancia entre las normas del estatus, el ideal profesional y las condiciones reales de su labor (Dubet, 2006, p. 67).

Esta actitud de sacrificio, de compromiso, de dar más de la responsabilidad correspondiente a la labor desempeñada no se observa por parte del docente, y en este sentido, la manifestación de las demandas de sus alumnos quienes se sienten afectados en los derechos y beneficios que les corresponden.

Desde esta perspectiva, la labor docente al parecer se convierte de manera indirecta en un obstáculo a superar por los estudiantes quienes son afectados de manera negativa en este escenario y espacio histórico particular en el desarrollo de su formación académica.

Bajo este escenario y aunado a todas estas situaciones desfavorables para los estudiantes en su proceso de formación se suma una situación más, esta tiene que ver con el hecho de que gran parte de los alumnos provienen de familias conformadas solo por madres solteras, en cuya

⁴⁴ Por la información vertida en las entrevistas el profesor de tercero y cuarto grado y director comisionado ha estado al frente de estos grados por diez ciclos escolares.

situación, las necesidades, las problemáticas y la desatención que sufren los alumnos se multiplican, al respecto la ex docente de primero y segundo año:

Pero porque la mamá salía a trabajar, llega muy noche, llega cansada o fastidiada y este y pues no, los niños no, esos niños no te cumplen con tareas... la desatención de los hijos provoca el incumplimiento de tareas... pero este, pero le digo yo siento que ahí el problema es en que las mamás desatienden mucho a los niños considero yo (E7/MT, 2015, p. 15).

Por consiguiente, las actuaciones de los alumnos parecen estar influenciadas por factores externos que inciden en su persona haciéndola maleable y vulnerable para enfrentar las actuales demandas de un mundo globalizado, donde el enorme flujo de información y conocimiento les rebasa, donde requieren constituirse de forma integral y consistente, elementos que al parecer guardan distancia con las posibles posturas que se observa han adquirido de indiferencia y falta de interés por la formación académica, sino por el contrario, deben investirse con una postura a través de la cual el conocimiento sea el arma para liberarse del yugo de la ignorancia, la individualidad, la miseria y el sometimiento.

En otro sentido, se observa además las bajas expectativas escolares que los docentes en general tienen en relación con el futuro académico de los estudiantes inmersos en este contexto particular de la escuela primaria multigrado Revolución lo que puede interpretarse como un elemento que pudiera favorecer en cierta medida entre otras cosas el bajo aprovechamiento académico de los mismos.

Conclusiones

El proceso vivido a través de mi formación como alumno de posgrado dentro de la Universidad Pedagógica Nacional se convierte en una travesía que me demanda como profesional de la docencia en los tiempos actuales desarrollar de forma permanente los conocimientos, capacidades y habilidades necesarias para hacer frente a los cambios y transformaciones de las sociedades del conocimiento como una demanda indefectible de nuestra formación permanente hacia la constitución de las nuevas sociedades a través de nuevos conocimientos y de la conformación de una contracultura.

En dicho proceso, me enfrente a la situación de no haber realizado investigación de campo de forma formal, puesto que mi formación de licenciatura estuvo enfocada más a un andamiaje teórico que empírico, por ello considero, los recurrentes periodos de angustia e incertidumbre vividos con relación a la forma y el contenido de esta investigación, por otra parte, las dificultades para manejarme de la manera más conveniente con la enorme implicación que representaba el hecho de trabajar en escuelas multigrado y la enorme seducción que representaba para mí el inclinarme al tema de las organizaciones inteligentes como tema de investigación, y por último, como otro de los avatares más importantes por superar y que hasta el momento ejerce gran influencia hacia mi percepción, es en relación al sistema educativo y comprende el hecho de considerar el poco impacto y la devaluada figura que representa la investigación educativa para las autoridades correspondientes y de forma concomitante para la transformación y transcendencia del proceso educativo en sus diferentes contextos, historias y recursos.

El haber concluido mi formación como alumno de posgrado me ha dado la oportunidad de desarrollar mis capacidades para la producción de textos, además, favorecer mis habilidades hacia la redacción, la comunicación y expresión escrita como propósito indefectible del proyecto que conforma el diseño de la MECPE. De esta manera, este proceso de formación me habilitó a agudizar y afinar mis sentidos, interpretar otra realidad, de tal manera que la palabra vertida por los otros ya no me es tan cotidiana, sino que develan lo oculto en ellas.

En este sentido, esta experiencia me permitió mirarme y analizarme en el otro, identificar mis virtudes y mis defectos al desarrollar mi práctica como docente frente a grupo de una escuela multigrado, por consiguiente, en mi labor permanece el trato respetuoso hacia los diferentes

actores educativos, por otro lado, se multiplica el compromiso y la responsabilidad con la que debo asumir mi tarea de educar, así como no permitirme ser sólo un reproductor mecánico de los contenidos de planes y programas, sino trascender hacia el análisis y el significado de éstos hacia un contexto más amplio para su desarrollo y aplicabilidad en beneficio de los estudiantes.

Para este momento, tengo una percepción diferente sobre el proceso y sobre el sistema educativo, ya no lo veo como algo distante o fuera de relación con mi persona o mi quehacer, sino ahora lo vislumbro como el resultado de las acciones de los sujetos que actúan dentro de su constitución de manera global y de los actores externos como la familia y la sociedad pues lo encuentro dibujado como un fenómeno social en movimiento perenne, situación que me hace pensar y actuar la tarea de educar de forma distinta a como antes lo hacía. Además, los recursos obtenidos dentro del proceso investigativo realizado me han convertido en un sujeto que piensa en cambiar, transformar, trascender la realidad del contexto educativo donde se desenvuelve.

Lo que sigue presente en mí persona es el propósito de conseguir nuevas metas en el ámbito académico y profesional puesto que considero que el camino de la preparación y el estudio es el eslabón indispensable para conquistar el cambio y la trascendencia personal y de los sujetos a mi cargo, situación que en un gran porcentaje la UPN lo ha potenciado hasta este momento.

Con relación a lo anterior, la UPN constituyó un recurso fundamental que me permitió a través de la formación que ofrece por medio de los campos sociológico, pedagógico, epistemológico e histórico, adquirir una comprensión más profunda y global del fenómeno educativo, su proceso, su implicación, su trascendencia, su maldad, su fracaso y su éxito. En este sentido, considero que la Universidad me otorgó los elementos necesarios para interpretar la realidad que vivo como docente frente a grupo.

Por otro lado, considero que el diseño, la producción, el desarrollo y ejecución de la investigación educativa se convierten en los fundamentos insoslayables que pueden dinamizar la transformación educativa convirtiéndose en una estructura de fuerza que busque aniquilar de cualquier forma la pirámide conformada y sedimentada por los obstáculos y enfermedades⁴⁵, en

⁴⁵ Para Max Weber (2009) el capitalismo genera tendencias en los sujetos hacia la consecución de los deseos de lucro y poder económico sobre los valores éticos y morales.

este sentido, me refiero a una analogía sobre lo devaluado que están los valores como la honradez, la justicia, la moral y la ética en relación al desenfreno por conseguir un beneficio personal a través de cualquier medio como el de la corrupción, el poder económico, el sometimiento, el servilismo, entre otros, situación que desde mi percepción ha prevalecido dentro del sistema educativo nacional.

Un gran número de generaciones de estudiantes han sido contaminadas con el virus de la burocracia, la corrupción, el mal manejo, la indiferencia, la ignorancia y la incapacidad de las autoridades para contribuir a la transformación educativa de nuestro país, de esta manera, han sido limitados en su desarrollo integral.

Por consiguiente, la investigación educativa con sus resultados y los aventureros apasionados que la persiguen con enorme compromiso son el recurso que puede contribuir a combatir y erradicar el proceso patógeno que ha penetrado la estructura del sistema educativo nacional y que sólo ha propagado la dilapidación, el fraude y la incapacidad, situación que se ha visto limitada para generar alternativas factibles para la solución de las problemáticas existentes.

Bajo este panorama, la educación de las generaciones actuales y futuras convergen en gran medida por las determinaciones de las políticas educativas y públicas establecidas por las autoridades correspondientes, por tal motivo, las autoridades seguirán trabajando para posibilitar la concreción de los proyectos y propósitos determinados por el sistema educativo, es decir, es indispensable pasar de lo teórico a lo práctico, del discurso a los hechos, de los proyectos a la inversión.

De esta manera, este trabajo pretende coadyuvar a la revaloración de la educación como un derecho insoslayable de los individuos y de las sociedades fundamentalmente de los grupos más desfavorecidos como un elemento indefectible hacia su desarrollo y liberación. Por consiguiente, poner énfasis en las necesidades y potencialidades presentes en la modalidad de las escuelas primarias multigrado las cuales forman parte del origen, la permanencia y el futuro de la educación pública en nuestro país y, con ello, vislumbrar los caminos para la mejora del proceso educativo es una tarea pendiente, fundamental y necesaria.

En este sentido, las escuelas primarias multigrado constituyen un porcentaje importante del total de las instituciones básicas que conforman nuestro sistema educativo nacional, por esta

razón, conforman un núcleo importante para el cual se deberá de invertir recursos hacia la constitución de los propósitos que persigue el sistema educativo nacional en su conjunto.

Por otro lado, las instituciones educativas necesitan de líderes efectivos que trasciendan las expectativas puestas en juego en su quehacer, consoliden las trayectorias de los docentes que representan y mejoren los aprendizajes de los estudiantes a los que sirven, impulsando de esta manera el desarrollo de los pueblos, las regiones y por ende de la sociedad.

De esta manera, el liderazgo escolar se convierte en un elemento fundamental sobre el cual descansa en gran medida el éxito de los proyectos y propósitos académicos establecidos de forma general en los planes y programas de estudio y de forma particular en los proyectos institucionales singulares definidos de acuerdo a las necesidades particulares que comparten los actores y el entorno que lo circunda.

El liderazgo institucional constituye un recurso personal y social que influye de manera determinante hacia el desarrollo de los aprendizajes, la conformación de las prácticas al moldear las condiciones sobre las que se desarrolla el proceso enseñanza aprendizaje. Es decir, un líder trasciende las necesidades personales para actuar a la consecución de los proyectos y necesidades de la colectividad, sin embargo, en caso contrario la falta de liderazgo propicia en la mayoría de los casos, la incapacidad para solventar las demandas y necesidades que le son propias, es decir, en lugar de solventar las problemáticas existentes las crea y las reproduce.

El entorno que circunda a la institución educativa en lo político, cultural y social configura de alguna manera la cultura institucional y las actuaciones de los sujetos que la conforman, de esta manera, los diferentes actores que participan en la dinámica y la trama institucional asumen de forma singular y única la tarea de educar.

En este sentido, la actuación de los actores institucionales juega un rol fundamental hacia la constitución de la dinámica institucional de las escuelas donde se desenvuelven y éstas se configuran en gran medida por el origen y características particulares del contexto de donde proceden, al final, éstas parecen contribuir al retroceso o la mejora del aprendizaje.

Las problemáticas presente en el entorno educativo estudiado como lo son el bajo aprovechamiento académico, el cambio de alumnado y la percepción negativa de los padres

hacia la organización de la escuela primaria multigrado Revolución, parecen ser resultado del liderazgo, la función desarrollada por los docentes, la cultura y las expectativas de los padres de familia hacia sus hijos, la cultura estudiantil constituida en los estudiantes, el contexto de pobreza y marginación, las familias desintegradas, las bajas expectativas que los docentes tienen de los estudiantes, el bajo capital cultural del contexto donde se desenvuelven los alumnos, la falta de infraestructura y tecnología educativa.

Por consiguiente, las aristas que se abren desde mi perspectiva como posibles temas a investigaren un futuro son: verificar en otras instituciones si el tipo de liderazgo que se ejerce dentro de éstas repercute determinadamente hacia el logro de los aprendizajes en los estudiantes y de qué manera lo hace, verificar si los estudiantes de este centro educativo multigrado Revolución continúan su formación académica y logran terminar en lo subsecuente una carrera universitaria o en qué porcentaje lo hacen como una determinante del contexto, comparar los resultados académicos obtenidos en la escuela primaria multigrado Revolución con los resultados académicos de otras instituciones de organización completa para encontrar las diferencias presentes e identificar su naturaleza, estudiar si en otros contextos institucionales se encuentra presente la categoría analítica de dinámica institucional de simbiosis de ausencia y abundancia.

La educación es un fenómeno multidimensional sobre el que converge de manera simultánea la influencia de las diversas fuerzas y estructuras que conforman a una sociedad y de esta manera la configuran. Por consiguiente, el sistema político, cultural, social, económico de la sociedad son los elementos que trabajan el terreno, siembran las semillas, cultivan el producto y recogen los frutos que el sistema permite o crea de forma más o menos intencional.

Mi formación académica arriba un escalón más dentro de mi desarrollo profesional y personal, esta situación me permite pensar en nuevas conquistas para un futuro cercano, en este sentido, cursar la formación de doctorado parece ser una posibilidad que se podría concretar en lo subsecuente.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, Villanueva, (1993). “Estudio introductorio” La implementación de las políticas, México: Editorial Miguel Ángel Porrúa, pp. 15-94.
- Álvarez, Manuel, (1998). El liderazgo de la calidad total, Madrid, Editorial de la Escuela Española.
- Anzaldúa, Arce Raúl. (2004). “El modelamiento del docente de educación básica por el dispositivo pedagógico” pp. 53-87 en La docencia frente al espejo. UAM-Xochimilco: México.
- Ardoino, Jaques (1997). La implicación. Tr. Patricia Ducoing. Conferencia impartida en el Centro de Estudios sobre la Universidad. México: UNAM.
- Arnaut, Alberto y Giorguli Silvia, (2010) Los grandes problemas de México. –VII- Educación, México D.F. El Colegio de México.
- Berger, P. Y T. Luckman (1993). “Institucionalización: a) organismo y actividad, b) Orígenes de la institucionalización, c) sedimentación y tradición, d) Roles, (66-104). La construcción social de la realidad. Amorrortu, Buenos Aires.
- Bleger, José (1996). El grupo como institución y el grupo en las instituciones” en René Käs y otros La institución y las instituciones. Estudio psicoanalítico, Buenos Aires, Paidós, pp. 68-83.
- Bourdieu, Pierre, (2012). Capital cultural, escuela y espacio social, Siglo XXI, pp. 69-151.
- Bourdieu, Pierre, (1986). La escuela como fuerza conservadora de desigualdades escolares y culturales. La nueva sociología de la educación, México, SEP El caballito, pp. 103-129.
- Bourdieu, Pierre, (1998). La distinción, España, TAURUS.
- Brunner, José Joaquín (2009) “América Latina: El futuro de la educación y los desafíos de la investigación educativa” 19-51. En IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales. México: COMIE.
- Butler, Judith, (2001). Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción. Madrid, ediciones Catedra (grupo Anaya. S. A.)
- Catano Balseiro, Carmen Lucía. Jöm Rösen y la conciencia histórica, SCIELO, 2011, pp. 223-245

- Castoriadis, Cornelio (1989). "Introducción" y "La institución y lo imaginario: primera aproximación" en La institución imaginaria de la sociedad. Tomo I. Barcelona, Tusquets Editores, pp. 7-13 y 197-285.
- Comte-Sponville, André, (2012). Ni el sexo ni la muerte, Barcelona, España, Paidós.
- Crozier, M. y Friedberg, E. (1990). "introducción: las restricciones a la acción colectiva", "Capítulo 1. El actor y su estrategia" y "Capítulo 2. El poder como fundamento de la acción organizada" en El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva. México: Alianza Editorial Mexicana, pp. 13-31, 35-53 y 54-75.
- Delory-Momberger Christinne (2014). "Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía" en Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 19, núm. 62, pp. 695-710.
- Dubet, francoise, (2006). "Sociología de la experiencia escolar" 51-78 En VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales. México. COMIE.
- Durkheim, Émile, (2009). Educación y sociología, págs. 38-63. México, D.F. Colofón S.A. de C.V.
- Durkheim, Émile, (2011). La educación moral, Colofón.
- Durkheim, Émile, (2007). Las reglas del método sociológico, Buenos Aires, Losada. Pp. 39-93.
- Durkheim, Émile. (1990). "La educación su naturaleza y su función" pp. 89-113 "Naturaleza y Método de la pedagogía" pp. 114-131, en Educación como socialización. Ediciones Sígueme: Barcelona.
- Enríquez, Eugene (2002). "3. La institución" en: La institución y las organizaciones en la educación y la formación. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, pp. 41-66.
- Etzioni, Amitai (1993). "Racionalidad y felicidad: el dilema de la organización", "Control y jefatura de la organización" en Organizaciones Modernas. México. UTEHA, pp. 1-8 y 104-121.
- Fernández, L. (1989). El concepto de institución en: El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, Lidia M. (2001). Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas, Buenos Aires, Paidós.

- Fernández, Lidia, (1994). “Introducción. Las Instituciones, protección y sufrimiento” y “2. Componentes constitutivos de las instituciones educativas” en Instituciones educativas. Buenos Aires, Paidós. Pp. 17-52.
- Ferry, G. (1990). “La tarea de formarse” en El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica Paidós Mexicana, México, pp. 43-64.
- Flanders, N. (1977). “Investigación sobre la eficacia basada en el análisis de la interacción verbal de clase” (483-544). En Análisis de la interacción didáctica. Salamanca: Anaya.
- Foucault, Michel (2009). El orden del discurso. México: Fábula y TusQuest Editores, pp. 9-76
- Geertz, Clifford (1992). “Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura” 19-40. En Ibid. La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa.
- Gimeno, J. (1988). “La selección cultural del currículum” 65-105 en El Currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1992). “Qué son los contenidos de enseñanza?” 171-223, en comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.
- Gimeno, Sacristán, José, (2005). La educación que es posible... (et al). (aut) Ediciones Morata, S.L.
- Goffman, E. (1993). Las representaciones de la persona en la vida cotidiana. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 29-87.
- Guber, Roxana (2004). “El trabajo de campo como instancia reflexiva del conocimiento” y “A dónde y con quienes” Preliminares y reformulaciones de la delimitación del campo” 83-119. En Ibid El salvaje metropolitano. Buenos Aires: Paidós.
- Guevara Niebla, G. (2012). “Pensamiento pedagógico mexicano” en Revista educación 2001, núm. 200. México, pp. 16-19.
- Heller, A. (1972). Historia y vida cotidiana, Barcelona, Grijalbo, pp. 123-151.
- Heller, Ágnes, (1987). Sociología de la vida cotidiana, Barcelona. Edicions 62 s/a., Provenca 278, 08008 Barcelona.
- Honoré, B. (1980). “Introducción” y “1. Para una problemática de la formación” en Para una teoría de la formación. Narcea, España, pp. 9-14 y 15-44.
- Jones, D. (2001). “La genealogía del profesor urbano” en S. Ball (comp.) Foucault y la educación. Disciplinas y saber Morata, España, pp. 61-80.

- Kaës, René (1996). “Capítulo 1. Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones” en la institución y las instituciones. Buenos Aires, Paidós, pp. 15-32.
- Kernberg, Otto F. (1999). Ideología, conflicto y liderazgo en grupos y organizaciones, Barcelona, Paidós.
- Kosik, Karel (1985). “El mundo de la pseudoconcreción y sus destrucción” 25-37. En Dialéctica de lo concreto. México: Grijalbo.
- Levis-Strauss, (1999). Claude, Raza y cultura, Altaya, Madrid, pp. 37-104
- Lewis, Óscar, (1961). Los hijos de Sánchez, Grijalbo.
- Max Weber, (2009). La ética protestante y el espíritu del capitalismo. Edición electrónica. www.laeditorialvirtual.com.ar.
- Morin, Edgar, (2003). El Método, pp. 79-105.
- Morin, Edgar, (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, Francia. Santillana. UNESCO.
- Pont, Beatriz, Nusche, Debarah y Moorman, Hunter, (2009). Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1 Política y práctica, pp. 15-33. OCDE.
- Raesfeld, Lidia (2009). “Niños indígenas en escuelas multiculturales Pachuca Hidalgo”, en Trayectorias vol. 11, núm. 28, enero-junio.
- Remedi, Eduardo, “Instituciones educativas.” Sujetos, historias e identidades, México D.F. Plaza Valdés, S.A. de C.V.
- Ricoeur, Paul (1999). “Del lenguaje del símbolo y de la interpretación” 7-21 y “El conflicto de las interpretaciones” 22-35 En Freud: una interpretación de la cultura. México: Siglo XXI.
- Rivera, María Guadalupe (2006). “La negociación de las relaciones de género en el Valle del Mezquital: Un acercamiento al caso de la participación comunitaria de la mujer hñahñus”, en estudios de Cultura Otopame, 249-269.
- Rockwell, Elisie y Garay M. Claudia. (2014). Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente. Revista Mexicana de Historia de la Educación. Vol. II, núm. 3, pp. 1-24.
- Roszak Theodore, (1985). Persona Planeta, España, Kairós.

- Sacristán, Gimeno (Comp.) (2008). “Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación” (15-58) en *Educación por competencias que hay de nuevo*. España, Morata.
- Sancén, Fernando (2010). “La epistemología, base para la investigación en ciencias en ciencias sociales” 117-137 En Juárez, Núñez José Manuel y Sonia Comboni Salinas (Coord) *El arte de investigar*. México: UAM.
- Santamaría, José (2011). *Tradiciones epistemológicas en investigación educativa: paradigmas clásicos. De las leyes subyacentes a la modernidad reflexivas*. En *Revista digital Sociedad de la información*. España: Cefalea.
- Schvarstein, Leonardo, (2002). *Psicología social de las organizaciones*, Buenos Aires, Paidós.
- Senge, Peter, (1992). *La quinta disciplina*, Barcelona, Granica.
- SEP, (2016). *Perfil, Parámetros e Indicadores para Personal con Funciones de Dirección, de Supervisión y de Asesoría Técnica Pedagógica en Educación Básica*.
- SEP, (2011). *Plan de Estudios, Educación Básica*.
- SEP, (2005). *Propuesta multigrado*, México.
- Taba, Hilda (1987) “El análisis de la sociedad”, (53-71), “El análisis de la cultura”, (73-94), “Las teorías de aprendizaje como base del currículo”, (109-123). En *Elaboración del currículo*. Troquel, Buenos Aires.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). “El trabajo con los datos. Análisis de los datos en la investigación cualitativa” 152-176. En S. J. Taylor y R. Bogdan (1992) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós
- Taylor, S. R. y R. Bogdan (1992). “La observación participante. Preparación del trabajo de campo” y “Observación participante en el campo” 31-99. En *Ibid. Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. Paidós.
- Torres, Herrera Moisés. (2005). “Análisis de resultados” (44-68). En *la identidad profesional docente del profesor de educación básica en México*. México. CREFAL.
- Tyler, Ralph (1982). “¿Qué fines desea alcanzar la escuela?” (7-64); “Cómo organizar las actividades para un aprendizaje efectivo?” en *Principios Básicos del Currículum*, (85-106). Troquel, Buenos Aires.
- Vite, Alma Elizabeth at el. (2014). *Hidalgo: noticias, educación, políticas*. En Bertucci, Teresinha y Miguel Ángel Izquierdo (Coord.) *Balance Anual de la Educación*. Distrito Federal, Guerrero, Hidalgo, Morelos y Tlaxcala. México: UPN.

- Voughan, Mary Kay (2001). “Introducción” y “La política cultural revolucionaria” en la política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuela en México, 1930-1940. Fondo de Cultura Económica. México, 2001, pp. 13-48 y 49-84.
- Weiss, Eduardo, (2000). La situación de la enseñanza multigrado en México Perfiles Educativos, vol. XXII, núm. 90, pp. 57-76. Instituto de investigación sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México.
- Woods, Peter (1993). “Análisis” 135-160 y “Teoría” 161-182. En Peter Woods (1993) La escuela por dentro. Barcelona: Paidós.
- Zabala, Antoni (2008). “El aprendizaje de las competencias es siempre funcional” (105-122), “Las disciplinas no son suficientes para aprender competencias” (135-148), “El área común respuesta a la enseñanza por competencias” (149-162) en ideas clave de como aprender y enseñar por competencias. México, Grao, Colofón.
- Zea, Leopoldo, (1985). “Planificación Educativa de Gabino Barreda”. En El positivismo y la Circunstancia Mexicana, 1-ed, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 122-133.
- Zúñiga, Rosa María (1993) “Un imaginario alienante: la formación de maestros” en Revista Cero en Conducta año 8 N° 33-34. México, pp. 15-31.