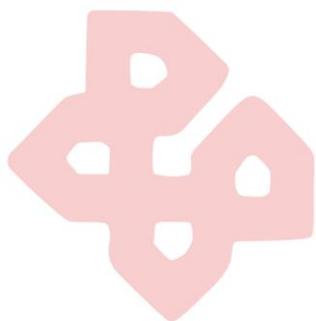


EL SENTIDO DE LA PARTICIPACIÓN DOCENTE EN ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO. UN ESTUDIO DE CASO.

The sense of teaching participation in full time schools. A case study.



Abel Pérez Ruiz
Universidad de Autónoma
Metropolitana- Iztapalapa
E-mail: abe28ruiz@gmail.com

Resumen:

El presente artículo tiene como propósito analizar las elaboraciones de sentido que maestros de escuelas de tiempo completo edifican sobre los alcances de su participación educativa dentro de la organización escolar. A partir de un estudio de caso en dos centros de enseñanza básica ubicados en el oriente de la Ciudad de México, se destaca que el involucramiento de los maestros en la toma de decisiones no sigue una ruta clara, certera y definitiva por cuanto los fines educativos, en el marco de las reformas curriculares llevadas actualmente, están cargados de incertidumbre, desaciertos e inconsistencias. Frente a esta circunstancia, los profesores de estas escuelas defienden una práctica pedagógica construida a lo largo del tiempo que sirve como un ideal autoimpuesto para atender las necesidades formativas de las nuevas generaciones.

Palabras clave: Participación docente, escuela, subjetividad

Abstract:

This article aims to analyze the elaborations of meaning that teachers within full-time schools build on the achievements of its educational participation within the school organization. From a case study on two basic schools located in eastern Mexico City, it is noted that the involvement of teachers in decision-making does not follow a clear, accurate and definitive route because educational purposes, as part of curricular reforms currently carried, are fraught with uncertainty, mistakes and inconsistencies. Given this circumstance, teachers in these schools advocate a pedagogical practice built over time that serves as a self-imposed ideal for meeting the training needs of new generations.

Key Words: Teaching participation, school, subjectivity

Introducción

Como parte de los procesos de reforma educativa emprendidos en años recientes en México, el Programa de Escuelas de Tiempo Completo es una iniciativa de la Secretaría de Educación Pública quien, con fundamento en el Artículo 3º. de la Constitución Mexicana, establece la extensión de la jornada escolar entre seis y ocho horas diarias. A través de este ordenamiento, se pretende un mejor desempeño de los estudiantes de educación básica mediante el uso eficiente del tiempo para reforzar los aprendizajes en distintos campos disciplinares como la lectura y escritura, las matemáticas, el desarrollo físico, la recreación, el arte, la cultura y las tecnologías de la información y la comunicación (SEP, 2013). En cuanto a la población objetivo, dicho programa se dirige fundamentalmente a estudiantes en situación de vulnerabilidad o ubicados en contextos de riesgo social en los que se hace patente la existencia de bajos niveles de logro educativo (SEP, 2014).

Con la ampliación de la jornada se parte del principio de hacer que el estudiante le dedique más horas a su aprendizaje y, del mismo modo, que el docente utilice tiempo efectivo en sus clases para lograr dicho propósito. Esto se enmarca dentro de un modelo de gestión centrado en el mejoramiento de la enseñanza por parte de los docentes a partir de reuniones colegiadas. Mediante este mecanismo se busca establecer una autonomía escolar para la identificación de necesidades o problemas comunes que den como resultado propuestas de mejora en el desarrollo de la currícula. Para docentes y directivos este esquema les exige participar en sesiones de consejo técnico, las cuales se celebran normativamente un día de cada mes para determinar y darle seguimiento a las acciones acordadas en materia pedagógica, curricular, institucional, comunitaria o administrativa. Desde una mirada oficial, con ello se abre la posibilidad de constituir equipos de trabajo docente en los que se manifiesten saberes y reflexiones compartidas.

A la luz de este modelo, el presente artículo expone un estudio de caso a través del cual se analizan las atribuciones de sentido por parte de los maestros frente al imperativo de mejorar su práctica y tener una mayor participación en la toma de decisiones. Para su análisis se parte de dos conceptos clave: *sistema débilmente acoplado* e *intersubjetividad* que permiten comprender cómo se construyen y se comparten en contextos escolares específicos interpretaciones

diversas sobre la práctica docente, el vínculo pedagógico con los alumnos, la observancia de la currícula y el valor otorgado a la profesión.

De esta manera, nuestra pregunta central de investigación es: *¿Bajo qué condiciones los profesores adscritos a escuelas de tiempo completo le otorgan sentido a los requerimientos pedagógico-curriculares y a las exigencias de involucramiento docente en las decisiones escolares?* La relevancia de esto reside en identificar cómo influyen los procesos de cambio organizacional en las escuelas de nivel básico en las elaboraciones subjetivas del profesorado en función de tres ejes de análisis: i) la toma de decisiones; ii) las relaciones jerárquicas y iii) la constitución del ser docente.

1. El marco teórico: Gestión y subjetividad docente

Pensada como organización, la escuela constituye un escenario bajo el cual se establecen formas de comportamiento singulares entre sus distintos participantes alrededor de una intencionalidad educativa. Esta última, por lo general, se traza con base en determinados ordenamientos institucionales que le confieren un carácter prescriptivo y regulador al trabajo cotidiano de maestros, alumnos, directivos y demás miembros organizados en torno a la labor pedagógica. En tal sentido, en fechas recientes asistimos a nuevos marcos de regulación institucional centrados en la planificación de la enseñanza y la evaluación docente como criterios básicos del desempeño profesional (Fardella & Sisto, 2015; Rojas & Leyton, 2014). Pero este proceso, lejos de ser claro, coherente y definitivo, presenta más bien vacíos e inconsistencias de diversa índole. Desde esta perspectiva, se sostiene la idea de que los centros escolares no responden mecánicamente a imperativos funcionales basados en el orden preciso, la congruencia de las acciones o la claridad de los propósitos. En ello se retoma el planteamiento de Weick (2009), para quien las organizaciones funcionan, por lo común, con base en criterios difusos o contradictorios, con objetivos ambiguos y con acciones múltiples e indeterminadas. A esta condición le llama “sistema débilmente acoplado” por manifestar un tipo de agrupamiento donde las preferencias presentan variadas indefiniciones, lo cual imposibilita la satisfacción de los requerimientos de la organización.

Esta formulación sugiere que los modelos correctivos para hacer más eficiente el funcionamiento escolar están sujetos a interpretaciones y acciones diversas. En consecuencia, la promoción de prácticas docentes estandarizadas y sometidas a mayores niveles de control institucional no escapa a los marcos interpretativos de quienes participan cotidianamente en las labores de enseñanza. Ello es posible por cuanto en la escuela entran en relación variados órdenes de significación alrededor de lo educativo, cuyas implicaciones en el terreno de la enseñanza-aprendizaje propician la recuperación de contenidos diversos y contrastantes acerca de lo útil o valioso del conocimiento transmitido.

Dicha consideración plantea la necesidad de examinar los procesos de codificación de los dominios culturales que estructuran una visión educativa dentro de un particular contexto. Sobre la base de estos dominios se instituyen esquemas colectivos que dan pie a la conformación de prácticas docentes, estilos de enseñanza, modos de interpretar y operar el currículo, así como distintas convenciones sobre cómo organizar las actividades escolares; todo ello como parte de un entramado de significados con diferentes grados de arraigo sobre los que opera un específico campo de saberes. Como advierte Sacristán (1999), la presencia de estos esquemas, junto con sus manifestaciones prácticas, adquiere tal poder que llega a actuar como una prevención contra los modelos de innovación voluntaristas existentes en educación que descuidan, de manera frecuente, el elemento humano y cultural enraizado en el quehacer educativo.

Acorde con esta idea, se considera que la multiplicidad de los intercambios hace de los centros escolares lugares donde se combinan distintas actividades ordinarias que mantienen una cierta regularidad a lo largo del tiempo (Foudrait & Immiel, 1996), las cuales se acompañan de determinadas narrativas docentes para hacer comprensible el mundo de la educación. A partir de estos discursos, se ponen en juego supuestos, creencias, estereotipos o mitos acerca del cambio educativo, creándose nuevos repertorios de experiencia con efectos directos en la constitución de subjetividades e identidades de los profesores en torno a su “ser profesional” (Groppa & Mussi, 2001). La jornada escolar se vuelve, de este modo, en un conglomerado de actos y significaciones sobre el cual se organizan las relaciones sociales que estructuran lo cotidiano al interior de los establecimientos. Es esto lo que viene a representar su *trama cultural*; esto es, la producción de una forma simbólica de vivencia cotidiana sobre la cual se da una particular implicación laboral y educativa (Maslowski, 2001; Rivas, 2003).

En términos epistemológicos, lo anterior supone concebir la realidad escolar como un proceso de *construcción social* (Berger & Luckmann, 2003) en el que los individuos elaboran y recrean significaciones diversas a fin de darle sentido a su orientación cotidiana. Estas elaboraciones poseen la particularidad de construirse en contextos específicos y ser susceptibles de interpretación por quienes intervienen en los propósitos de la enseñanza. Gracias a esta facultad, las acciones sociales al interior de las escuelas se estructuran no sólo a partir de determinadas condiciones objetivas, sino además por elementos expresados en códigos, encuadres significativos, normas de comportamiento y formas de validación producto de esquemas intersubjetivos asociados a lo educativo (Bertely, 2013). Sobre esa base, el sujeto docente hace comprensible para sí el acumulado de experiencias que conforman su proceso formativo a partir de la interpretación de los significados objetivados mediante la tradición y la cultura (Jiménez, 2014).

Estas formulaciones se encuentran en línea directa con los fundamentos de la corriente fenomenológica, en particular lo desarrollado por Alfred Schütz. Para este autor nuestro conocimiento primario del mundo supone construcciones de sentido común. A través de estas construcciones los seres humanos seleccionan e interpretan

el mundo, obteniendo de él un conjunto de experiencias por medio del cual orientan su conducta dentro de un determinado ambiente sociocultural. Toda interpretación sobre el amplio mundo de la realidad cotidiana -nos dice Schütz- se basa en experiencias previas, las cuales son nuestras o nos han sido heredadas, funcionando como un esquema de referencia o “conocimiento a mano” (Schütz, 1995). Esto es posible debido a que cada individuo se sitúa en la vida de maneras específicas en función de su situación biográfica por medio de la cual se construyen particulares motivos, intereses, deseos y aspiraciones que conforman el sedimento de sus experiencias subjetivas en íntima relación con otros individuos con quienes se comparten diversas vivencias cotidianas.

Lo anterior nos conduce a advertir que las construcciones de sentido común se efectúan de cara a la presencia de los otros. Para Schütz esta circunstancia nos habla de un *mundo cultural intersubjetivo*. Es cultural porque la vida cotidiana es un universo de significación para quienes se orientan al interior de ella, y es intersubjetivo por cuanto “la cultura se origina y sedimenta en acciones humanas ejercidas por nosotros mismos y por nuestros semejantes, tanto contemporáneos como predecesores” (Schütz, 1995, 41). A partir de esta condición, el conocimiento es resultado de procesos de socialización, los cuales permiten la apropiación de los objetos culturales (herramientas, símbolos, sistemas de lenguaje, instituciones sociales), cuyo origen y significado reside en actos producidos por seres humanos. Ello favorece, entre otras cosas, ser conscientes de la historicidad contenida en las creencias, costumbres y tradiciones que le otorgan un sentido particular a los actos sociales.

Desde este plano general, la socialización del aprendizaje -podríamos añadir- señala un tipo de acción social que guarda sentido para los participantes al servir como un elemento de interacción cotidiana en un tiempo y espacio específicos. De esta manera, el proceso educativo conforma una realidad intersubjetiva y sociocultural de naturaleza múltiple, compleja y contradictoria por cuanto convergen diversas formas de codificación acerca de lo útil o lo conveniente en torno a la enseñanza y sus respectivos mecanismos de organización institucional. Es así como los distintos agentes educativos establecen una relación particular entre sí y con lo que hacen, reconociéndose en este proceso como parte de un “nosotros” en referencia continua a un “ellos”.

En este proceso, la subjetividad -como lo advierten Peiró & Beresaluce (2012)-, es un producto que se construye a partir, por un lado, del interior mismo de los sujetos y, por otro, de lo que externamente sirve de fuente para la generación de nuevas impresiones; de tal suerte que a través del componente subjetivo los individuos conforman posiciones con contenidos de pensamiento y reflexión que permiten organizar y conceptualizar un sentido general del mundo, de la vida y de la cotidianidad en co-existencia con diferentes tipos de personas. Así, la subjetividad, como fenómeno psicológico, está ligada fuertemente a un movimiento continuo, a un particular contexto de tiempo y espacio propios y a una vinculación estrecha con el mundo de los sentidos.

En tal perspectiva, al ser la escuela un agrupamiento social con intencionalidades prácticas de carácter general, se incorporan mecanismos para regular los usos del tiempo y del espacio. Por una parte, existe una racionalidad administrativa que prescribe la forma de realizar las distintas actividades escolares, los tiempos concedidos para su concreción, así como los lugares idóneos para ser emprendidas. De este modo, se estructura una concepción del tiempo y del espacio como recursos de carácter neutral, idénticos para los distintos participantes y asignados intencionalmente para cumplir de manera óptima los propósitos educativos. Esto hace de la escuela un escenario en el que se llegan a estandarizar los procesos en pro del cumplimiento de una currícula, desde la forma en cómo el docente organiza su asignatura en el salón de clases, hasta el modo en que el directivo se dirige a los maestros o padres de familia. Pero por otra parte, se presentan apropiaciones del tiempo y del espacio desde las experiencias vividas por parte de los actores. A la disposición técnica e instrumental de las labores de la enseñanza que norma un aprovechamiento del tiempo, se opone un *tiempo fenomenológico* (Hargreaves, 1992) como expresión de un elemento susceptible de ser vivenciado de singulares maneras, con duraciones múltiples, con fases discontinuas y con posibilidades abiertas. Del mismo modo, el *lugar* es un referente de construcción cotidiana, abierto a diversos cursos de acción mediante los cuales los agentes educativos ejercen su propio campo de saberes.

Bajo esta última concepción, las acciones espacio-temporales se imbrican en códigos culturales que dan pie a motivaciones, expectativas e intereses de variada índole con efectos directos en la forma de entender el proceso escolar. Es así como en la escuela se hacen presentes a un tiempo la divergencia y lo convergencia en tanto componentes de una realidad social organizada a partir del aprendizaje. Cada sujeto escolar construye, desde su acervo formativo y biográfico, un agregado de representaciones en torno a la idea de educación así como de los alcances de su propia acción al interior de la institución educativa. Esta circunstancia exige distinguir claramente entre el <<sujeto social>> representado por las instituciones, en este caso expresado en el perfil del docente, del directivo, del alumno, etc. dado por un condicionamiento idóneo; y el <<sujeto individual>> representado en la persona concreta, por medio del cual se logra identificar al actor en función de su propio contexto educativo, inmerso en situaciones contingentes y susceptible de indeterminaciones y desaciertos al momento de emprender su quehacer cotidiano.

2. El tipo de acercamiento metodológico

La presente investigación constituye una aproximación cualitativa de corte descriptivo e interpretativo con el fin de dar cuenta de las apreciaciones docentes en relación a la importancia de su práctica dentro de una jornada escolar de tiempo completo. Esto a partir de un estudio de caso iniciado en agosto de 2013 en dos escuelas que operan bajo esta modalidad: la escuela primaria “Xóchitl Palomino” y la escuela secundaria 321 “Acamapichtli,” ambas ubicadas en la colonia Paraje San Juan de la delegación Iztapalapa, dentro de la zona oriente la Ciudad de México. La

selección obedece, por una parte, a que la Unidad 098 de la Universidad Pedagógica Nacional, institución a la que pertenece el equipo de investigación, se encuentra situada en la zona oriente de la Ciudad de México, y una de sus áreas de impacto en la formación académica de maestros en activo es precisamente esta última. De ahí la conveniencia de realizar la investigación en escuelas enclavadas en este punto geográfico con la intención de hacer una labor de vinculación interinstitucional que permita compartir experiencias y conocimientos sobre los asuntos educativos. Por otra parte, el analizar una primaria y una secundaria parte de la necesidad de establecer elementos coincidentes y divergentes en cuanto a las apropiaciones docentes relativas a su práctica en escuelas de tiempo completo bajo condiciones laborales e institucionales diferentes.

A través del componente narrativo, producto de entrevistas semiestructuradas *in situ* a los docentes de ambos centros educativos,¹ es como se tratan de identificar los códigos interpretativos que los profesores construyen -producto de sus experiencias- alrededor de su práctica en relación con el tipo de organización escolar. Dichas entrevistas abordan diferentes dimensiones de análisis, tales como las trayectorias profesionales, las prácticas pedagógicas, los cambios curriculares, la jornada escolar, la participación en las decisiones, el grado de organización colegiada, la relación jerárquica y los mecanismos de comunicación. En lo relativo a la estrategia analítica, esta última se centra en el análisis de contenido mediante procesos de codificación que den lugar a la construcción de categorías empíricas que puedan ser articuladas y contrastadas con los referentes teóricos (Bertely, 2013).

a) Las escuelas: una descripción general

Como ya se advirtió, los centros escolares de la presente investigación se encuentran ubicados en la zona oriente de la Ciudad de México. El primero de ellos es una escuela primaria de nombre “Xóchitl Palomino”, la cual cuenta con una infraestructura para albergar una población de 400 alumnos distribuidos en 12 salones. La escuela posee un comedor, un aula específica para que se realicen las actividades de la biblioteca escolar y otra que sirve como aula digital. La jornada escolar es de 8 de la mañana a 4 de la tarde y es cubierta por 12 maestras cuyas edades oscilan entre los 29 y los 54 años, siendo el promedio de edad de 44 años, lo cual indica que poseen un cierto nivel de experiencia en el ejercicio de su profesión, ya que el promedio de años de servicio es de 20, aunque cabe señalar que sólo tres profesoras tienen entre 8 y 10 años trabajando para el plantel, las demás no rebasan los 4 años. La segunda escuela es una secundaria de nombre “Acamapichtli” (manejo de cañas” en náhuatl) en la que se alberga una población estudiantil de 600 adolescentes. Al igual que el caso anterior, cuenta con un comedor donde, de manera escalonada, los estudiantes disponen del servicio de comida entre las 13 y las 16 horas. La jornada es de 7 de la mañana a 6 de la tarde mientras que el total de

¹ Se realizaron un total de 27 entrevistas (12 en la escuela primaria y 15 en la secundaria). Cabe agregar que en una primera etapa, la incursión a las escuelas se abocó a obtener información general de las mismas así como un perfil general de los docentes a través de la elaboración de fichas de registro.

profesores es de 44 (36% hombres y 64% mujeres). El promedio de edad es casi de 42 años, mientras que el promedio de años de servicio es de 15; es decir, los maestros disponen, en lo general, de varios años de experiencia en el ejercicio de la profesión. Sólo el 18% cuenta con 5 o menos años de servicio, lo que deja entrever un limitado relevo generacional al interior del plantel.

Un rasgo común en ambas escuelas es la forma en cómo están organizadas las actividades escolares a lo largo de la jornada; es decir, por una parte las realizadas en el turno de la mañana con labores esencialmente teórico-disciplinarias y, por otro, las desarrolladas en el turno de la tarde, después de la ingesta, con tareas de carácter más práctico a manera de talleres. Una diferencia importante es que mientras en la primaria las maestras deben cubrir la totalidad de la jornada, en la secundaria los profesores no están sujetos a esta condición dado que trabajan por horas y una buena parte de ellos están contratados sólo por 10 horas a la semana; de ahí que las posibilidades de arraigo o vinculación institucional se vean notablemente restringidas. Sobre estas circunstancias, los docentes de ambos centros educativos elaboran particulares significados sobre la definición del ser docente y de su papel dentro de la escuela, aspecto que se expondrá en las líneas siguientes.

3. Participación docente y gestión escolar

Las implicaciones del trabajo docente no se quedan en los límites del escenario áulico, tienen además impacto directo en la forma en cómo la institución escolar organiza diversos procesos a su interior y hacia el ambiente social externo. Desde esta perspectiva, la enseñanza debe visualizarse también como una *práctica relacional* desde el momento en que incorpora la actuación de diversos agentes implicados institucionalmente en la consecución de determinados propósitos educativos. En este marco, las disposiciones docentes -unidas en un esquema de relaciones recíprocas-, moldean un tipo de escenario social sobre el cual se generan o recrean significados culturales sobre la naturaleza de la participación de los maestros, así como de los modos de socialización que se moldean al interior de la dinámica escolar.

En este punto, es conveniente advertir que se parte de una mirada que ubica a la escuela como una trama social viva y compleja, compuesta de redes de información y comunicación tanto formales como informales, con procesos de toma de decisión propios, con esquemas socioculturales característicos y configurados a través de formas de comportamiento y sistemas de pensamiento distintivos (Rivas, 2003). Visto así, el centro escolar constituye un escenario cultural de <<producciones simbólicas>> traducido en creencias, concepciones, ideas y representaciones acerca del compromiso educativo y del papel reservado a cada uno de los participantes de la organización. De ahí la necesidad de adentrarse a las partes sustantivas que estructuran y le dan sentido a la generación de voluntades en torno a la labor educativa.

3.1 La toma de decisiones: simulación colegiada

Un aspecto relevante en la ordenación del trabajo escolar es el relativo a la toma de decisiones dado que supone un mecanismo organizacional básico para procurar el logro del objetivo sustancial de todo centro, es decir, la obtención de los aprendizajes. En el caso de las dos escuelas abordadas, al igual que toda escuela oficial en México, las instancias de decisión vienen organizadas a través del denominado Consejo Técnico Escolar (CTE); un dispositivo institucional orientado a integrar a los colectivos escolares para discutir y tomar resoluciones plenarios en función de las necesidades o preferencias del plantel. Mediante este mecanismo, la participación docente en los asuntos del centro se convierte en un imperativo debido a que, por normatividad, cada último viernes de mes la jornada escolar habitual se suspende para dar paso a este tipo de concentración colectiva. Con esta disposición se busca fomentar una cultura de la corresponsabilidad a fin de asumir compromisos comunes a favor de los aprendizajes de los estudiantes. En tal sentido, se pretende que el diálogo entre docentes dé lugar a la construcción de decisiones internas para alcanzar, de manera conjunta, los objetivos de la educación; alejándose de este modo del modelo centralista y vertical en lo referente al tipo de acciones que se deben emprender para asegurar la calidad educativa.

La definición de la agenda se hace con base en las necesidades o requerimientos institucionales pautados, en parte, por las autoridades educativas, pero también por las particularidades de las propias escuelas. La conducción de las reuniones la lleva a cabo, por lo general, el directivo del plantel quien participa de las acciones y los acuerdos que se llegan a desarrollar como parte de la formalización de las distintas sesiones. En este marco, las líneas temáticas se vinculan con las prioridades de calidad y mejora educativa que normativamente organizan la lógica de actuación grupal; es decir, las referentes a los programas de lecto-escritura, matemáticas, ciencias, la currícula, el enfoque por competencias, la implicación de los padres de familia, la atención a los requerimientos docentes, etc.

Esta condición, desde luego, no escapa de las elaboraciones interpretativas por parte de quienes comparten un escenario de trabajo. A partir de esta facultad, es como salen a relucir ciertos códigos de pensamiento y acción que trazan un ambiente escolar desde el cual reposan juicios, razonamientos y posicionamientos sobre lo exigible o deseable en materia de funcionamiento grupal. En ese orden, el profesorado interpreta de modos particulares el grado de involucramiento en las definiciones sobre las formas de actuación más adecuadas o pertinentes para los distintos miembros del colectivo. Es a partir de las experiencias cotidianas como se construye una idea de participación, de autonomía y de resolución de los problemas que se presentan dentro de la organización. Para algunos docentes de ambas instituciones, la oportunidad de reflexionar sobre este punto les permite denunciar los vacíos que se presentan dentro de este esquema organizacional:

..es un punto tras otro, tras otro; muy pesada una junta de Consejo, tanto que yo prefiero estar con mis niños. Desayunamos en la junta porque no tenemos ni ese espacio. Y nada más nos levantamos para darnos la media hora

de comida. La orden del día tiene muchos puntos y es muy pesada la junta de consejo, al menos en esta escuela. (Entrevista 2 escuela Xóchilt Palomino).

Los acuerdos es muy difícil, para que llegues a un acuerdo primero habla todo el mundo, somos varios maestros y todos con visión y necesidad diferente; y es un pelearse hasta que finalmente acuerdas. Pero muchas veces se rompe, no se cumple y en la siguiente junta se retoma, pero también es mucho fingir porque la directora nos pide evidencia de todo. (Entrevista 5 escuela Xóchilt Palomino).

Al principio se lee el acta anterior de Consejo y pasamos a ver los puntos que tenemos en la agenda [...] hay un orden entonces vamos participando, vamos viendo si hay un tema que tenemos que analizar, pero por lo regular nunca terminamos las actividades, muchas veces se nos quedan muchas actividades a veces necesarias. Se nos quedan muchas actividades por ver todo lo teórico, pero lo que en realidad nosotros necesitamos es ver el trabajo de los alumnos, o sea las actividades que se van a hacer y después tenemos que estarlas viendo en recreos y demás porque no nos alcanza el tiempo. (Entrevista 4 escuela Acamapichtli).

En realidad no hay participación, o la dirección o las autoridades plantean algo y pues todos asumen que así debe de ser, entonces bueno, pues falta participación digamos en los docentes ¿no?..(Entrevista 6 escuela Acamapichtli).

A partir del tenor de estos discursos, se advierte una desconfianza y tedio en relación a las posibilidades del colegiado como una vía para la mejora de los procesos educativos. Las contrariedades señaladas tienen que ver, por una parte, con la forma en cómo se evalúan las disposiciones vistas en los otros como parte de un proceso de interacción; y, por la otra, en la organización misma del CTE. De esta manera, la práctica colegiada se enjuicia no por ser irrelevante o innecesaria, sino porque resulta contrastante en sus propios términos con la percepción que se tiene del funcionamiento del centro escolar. Esto por cuanto las maneras de asumir los compromisos responden a la particularidad de los miembros de la organización; de ahí que la toma de acuerdos se conciba como un aspecto, en sí mismo, problemático; todo lo cual da cuenta de lo planteado por Foudriat & Immiel (1996) cuando advierten que en los sistemas organizados existen lógicas de actuación que se mantienen constantes, cuya permanencia en el tiempo vuelve complicada la instauración de los cambios en las mentalidades de los actores.

Junto con las particularidades del trabajo docente integrado en el CTE, las enunciaciones antes referidas expresan además que los mecanismos de integración colegiada no siguen una ruta clara, certera y definitiva en cuanto a la unión de voluntades para alcanzar determinados fines; más bien están cargados de incertidumbre, desaciertos e inconsistencias. El reclamo de que en las juntas del CTE no hay un seguimiento de las actividades emprendidas da cuenta de un escenario en el cual las definiciones escolares ostentan una cierta fragilidad y laxitud;

circunstancia que incide en la posible eficacia de los resolutivos acordados en materia de mejora del proceso educativo. En palabras de Weick (2009), lo anterior es expresión de mecanismos *débilmente acoplados*; es decir, caracterizados por la poca consistencia o claridad de los propósitos, la ambigüedad de las decisiones, la indeterminación de las acciones, la simulación de los procesos, etc. El acoplamiento *débil* o *laxo* supone que las unidades internas de la organización se asocian normativamente, pero cada una de ellas mantiene su identidad y separación física, lo cual conlleva a una fijación limitada, poco frecuente o de respuesta lenta ante situaciones particulares.

Desde la mirada docente, estas orientaciones de acción poseen implicaciones en la forma de concebir y comprender una singular intervención alrededor de las diversas situaciones educativas presentes en ambos planteles. Frente a la racionalidad estratégica basada en la integración colegiada, la descentralización del liderazgo y el trabajo colaborativo, se establecen deliberaciones y razonamientos distintivos mediante los cuales se define un sentido del involucramiento a partir de las experiencias, las capacidades y conocimientos acumulados por parte de los participantes. Es precisamente esta singularidad la que ordena la necesidad de un tratamiento más descriptivo y situacional sobre la forma en cómo los maestros, de manera específica, se relacionan con la situación escolar que quieren comprender.

En este punto de referencia, la idea de participación no parte necesariamente de tomar siempre la palabra o tener un papel protagónico en las deliberaciones colegiadas; también supone una actitud más reservada o discreta, pero no por ello menos interesada en las resoluciones compartidas a problemáticas comunes. De este modo, se deja que otros sean los que *tomen la batuta* como parte de una comprensión personal sobre cómo se pone en funcionamiento la toma de decisiones. Esta circunstancia permite advertir las singulares valoraciones que adquiere el involucramiento docente, lo cual deja constancia de los modos en que los maestros establecen criterios propios para hacer visible el carácter de su desempeño profesional. Dicho en otros términos, no existe una sola manera válida e irrefutable de hacer participar al docente, sino más bien este último es capaz de atender el proceso colegiado más por el significado que representa que por el mandato instrumental o técnico que le sirve de soporte. He aquí algunos testimonios docentes sobre el particular:

La mía es una participación un poco más reservada, pero si participo. Es reservada porque a veces como dicen por ahí “se defiende uno más calladito”... a veces son cosas que no hay necesidad de hacerlo más grande, de refutar o de adherir algo. (Entrevista 9 escuela Acamapichtli).

No hablo mucho pero, este, pero trato de apoyar a la mayoría sí es que no estoy de acuerdo trato de apoyar y si lo estoy este pues lo hago, este, no soy muy participativa, a lo mejor porque todavía no tengo mucha confianza... (Entrevista 7 escuela Acamapichtli).

Ahorita no he tenido mucha participación porque tengo muy pocas horas en la mañana y en la tarde solo vengo a dar la clase. Pero si es necesaria la participación lo hago pero en actividades pequeñas. (Entrevista 3 escuela Acamapichtli).

3.2. La relación jerárquica: entre la autonomía concedida y el control burocrático

Parte fundamental de toda organización, incluida desde luego la escolar, reside en la conformación de una estructura jerárquica a partir de la cual se entablan relaciones de autoridad y subordinación entre sus distintos participantes. Esta circunstancia moldea un tipo de relación social al interior del plantel definida por los criterios normales de regulación que caracterizan a los centros educativos oficiales; es decir, la observancia general a la cadena de mando que se desprende del jefe de inspección de zona, pasando por el supervisor hasta llegar a los asesores técnicos, la dirección y los docentes de la institución. En este escenario, el papel del directivo adquiere particular relevancia en los mecanismos de control y regulación de las diversas actividades no sólo por la formalidad asociada al cargo, sino además por las formas de interacción que se edifican hacia el cuerpo docente. Desde este ángulo, la apreciación docente sobre el procedimiento directivo, en lo general, es de mantener una relación cercana como parte de una intención por garantizar que los resultados se den. En voz de algunos docentes:

Mi directora es muy accesible [...] nos da la libertad, nos da las pautas para ser creativas, para ser innovadoras, o sea, siempre nos está motivando, este, igual a tomar los cursos, o sea es una persona que está siempre atrás de nosotros acompañándonos, pero que además nos da esa libertad, o sea cuando ha tenido que hacer alguna, no sé, no una llamada de atención, más bien algún comentario de cómo podríamos mejorar alguna cosa, pues también lo hace en el momento pertinente ¿no? (Entrevista 8 escuela Xóchitl Palomino).

La directora nos dice que si alguna actividad no la vemos adecuada a nuestro grupo, porque cada grupo es diferente, entonces que nosotros implementemos una nueva que cumpla con esos aprendizajes esperados [...] podemos hacer cambios y nada más nos dice la directora que nosotros anotemos esos cambios en la planeación, ella le llama “adecuaciones”. (Entrevista 6 escuela Xóchitl Palomino).

No me satisface, creo que es la escuela más burocrática que he conocido, yo recibo como dos circulares o tres circulares al día que tengo que firmar de enterado, no recibo copia, a veces no me doy cuenta ni de lo que firmo...(Entrevista 2 escuela Acamapichtli).

En el primer caso, las posibilidades de acción docente dentro de un esquema organizacional se desarrollan a partir de una “autonomía concedida”; es decir, un tipo de actividad en el que el profesorado posee un margen de libertad para tomar definiciones en su ejercicio pedagógico pero bajo una dispensa directiva, quien mantiene un papel de seguimiento en cuanto al desarrollo de las labores

emprendidas. A partir de ello, la relación con la autoridad escolar implica un acuerdo tácito; esto es, se les concede a las maestras por parte de la directora una libertad de acción sin que esto signifique para ellas un *dejar hacer* absoluto, ni para esta última una renuncia expresa a ejercer su autoridad según las circunstancias. Esto da cuenta de una práctica en la que la relación entre maestras y directora, en términos del compromiso educativo vinculante, conlleva a la presencia de reglas implícitas que gobiernan los significados y formas de interacción docente a modo de responder a los requerimientos que les plantea su propia condición institucional.

En el segundo caso, encontramos la noción de una organización escolar formalizada y burocrática en su funcionamiento, especialmente en lo relativo al tipo de comunicación establecida entre el cuerpo directivo y los docentes. Dicha formalidad bien puede estar auspiciada por el imperativo de reducir la incertidumbre y dejar constancia de que las informaciones sean efectivamente recibidas por todos los participantes; pero también puede generar sensaciones de tedio y desaprobación por quienes han tenido otras experiencias organizacionales. Pero esta situación de rigidez se extiende al tipo de ambiente percibido en la relación que se da entre profesores y alumnos, tal y como la siguiente descripción deja ver:

Es un ambiente muy rígido y yo la verdad si lo siento muy autoritario, porque con esa cuestión que yo les decía que los niños deben estar sentados, alineados y callados, bueno también es un ambiente que les parece agradable a los padres de familia, que las autoridades lo piden y que los maestros tratamos de seguir con eso. (Entrevista 10 escuela Acamapichtli).

3.3. El ser docente como ideal autoimpuesto

En la organización escolar también se hacen presentes elaboraciones que apelan al valor de una trayectoria profesional y de vida con efectos directos en la forma en cómo se entiende la enseñanza, el papel del maestro y tipo de vínculo construido con los alumnos. Para entender cómo se asumen ciertas posiciones docentes en este sentido, habría que partir del hecho de que las exigencias hacia el trabajo de los profesores tienen en la operación del programa de estudios su punto de referencia para la obtención de los aprendizajes esperados. Es en función de estas finalidades educativas como su ejercicio profesional encuentra un esquema de regulación que entra en diálogo directo con las razones, motivaciones, presunciones y creencias organizadas alrededor de un sentido de la enseñanza.

Parte sustancial de este ordenamiento curricular reside en la necesidad de desarrollar competencias en los alumnos mediante la articulación de conocimientos, actitudes, capacidades y valores para enfrentar diversas situaciones en el ámbito cotidiano desde un ángulo pedagógico más reflexivo y menos expositivo o repetitivo, lo cual evidentemente implica reformular las tradiciones formativas centradas, en lo fundamental, en el control pedagógico del docente. Esto obliga a redefinir una acción didáctica en el seno de la clase y, por extensión, una idea del ser maestro. Una de las profesoras de la escuela primaria con más años de experiencia nos da su opinión al respecto:

La Reforma [...] nos prohíbe hacer planas, practicar, y no me encuentro y le digo a la directora: “maestra, me acuso que estoy en contra de la Reforma”, aquí digo, aquí está mi cuaderno, ¡véalo! para que no venga alguien y diga: “ella no está respetando, ella no sabe”. A lo mejor no sabré mucho de la Reforma, tomo lo que me está diciendo porque lo debo de tomar, pero no lo llevo tal cual me lo está pidiendo, porque yo no siento la lógica y mucho menos los niños. Los voy a confundir. (Entrevista 1 escuela Xóchitl Palomino).

Como se puede apreciar, en este ejemplo se evidencia un sentido de <<despojo>> por parte de la nueva propuesta curricular sobre el modo de conducir un tipo de enseñanza construido a lo largo del tiempo. A partir de esta reflexión, el ejercicio docente se refrenda por su sentido práctico como parte de un *dominio personal* que actúa independiente de la transitoriedad de las disposiciones curriculares. La validez de la enseñanza, por ende, está en lo que es capaz de movilizar en el estudiante desde una dimensión instruccional, dirigida y pragmática. Desde tal ángulo, la defensa hacia la labor pedagógica descansa en función de lo ya conocido en términos didácticos y no en lo que normativamente es posible conocer. La reforma curricular se percibe como ajena en tanto se reconoce un desconocimiento íntegro de la misma, pero especialmente porque contraviene un actuar validado por la propia experiencia.

En este orden de ideas, la actualización de un programa en términos de contenido no conduce en automático a una actualización en las formas de ejercer la acción docente; esto por cuanto la organización de la enseñanza es resultado de procesos más amplios insertos en una “cultura pedagógica” a partir de la cual las maestras conceptualizan, representan, definen y defienden su relación con el conocimiento a transmitir. Consecuentemente, el lineamiento curricular adquiere un tamiz interpretativo por el que se despliega un campo de decisión y actuación profesional vinculado a una realidad escolar específica. Con ello, la docencia se establece como una práctica socialmente situada, cuya responsabilidad está dada por las posiciones de valor, los compromisos personales o las convenciones implícitas más allá de una certificación formal y públicamente validada. Los siguientes pronunciamientos dan cuenta de lo anteriormente mencionado:

...hay muchas veces que [los cambios curriculares] no favorecen porque nos los presentan ya cuando estamos aquí dentro de lo que es la realidad, pues nosotros tenemos que hacer muchas modificaciones. (Entrevista 4 escuela Xóchitl Palomino).

Bueno yo sigo realizando mi planeación igual, siempre con el inicio, desarrollo y cierre, entonces siento que siguiendo estas partes de alguna forma pues no he visto gran modificación...(Entrevista 6 escuela Acamapichtli).

Paralelo a estas formulaciones, se presentan enunciaciones que refrendan el sentido de compromiso y el cumplimiento de un *deber* como ingredientes básicos para otorgarle un valor al desempeño profesional, lo cual se vincula con una idea de calidad centrada en las necesidades *reales* de los alumnos y en su posibilidad de

aprender para manejar las distintas situaciones de la vida cotidiana. El imperativo de formar a los alumnos, bajo ciertos principios educativos, es indisoluble de una apropiación prescriptiva sobre los modos de actuación ejemplares o esperados por parte de los docentes.

Requerimos capacitación, si requerimos espacios para compartir maneras de trabajar, por ejemplo en mi caso yo no tengo mucho tiempo trabajando, pero me sirve mucho el platicar con otros maestros de cómo han logrado transmitir el conocimiento a los alumnos. (Entrevista 10 escuela Acamapichtli).

Se necesita capacitación y actualización, creo que.. las escuelas normales han sido abandonadas desde hace mucho tiempo, y tenemos, se tienen demasiadas carencias a la hora poner nuestra práctica en funcionamiento .. no creo que a través de un examen, como ellos [las autoridades] están planeando se pueda conseguir, modificar, sobre todo la actitud del profesor...(Entrevista 9 escuela Xóchitl Palomino).

La calidad educativa no se alcanza de un día para otro, ninguno lo puede... yo digo que no, ningún país ha podido alcanzar la calidad educativa, lo que se tiene que hacer es ir sembrando poco a poco... ir actualizando al profesor y capacitarlo. (Entrevista 12 escuela Acamapichtli).

Estas narrativas dejan al descubierto un “ideal autoimpuesto” a partir del cual el profesor reconoce la importancia y trascendencia de su labor así como la necesidad de ver en la enseñanza un proceso inacabado que exige una particular disposición para ser ejercido cabalmente. Sobre la base de las exigencias a que están sometidos los docentes para ampliar su profesionalización, se asumen discursos orientados a dar cuenta del perfil requerido en los distintos niveles educativos. Dentro del espacio institucional de la escuela, las percepciones sobre la encomienda y responsabilidad del profesor se nutren de valoraciones que, así como tienden a resaltar los alcances de la práctica docente en función de las aspiraciones ideales que la envuelven de ordinario, también reiteran los vacíos o insuficiencias presentes en la tarea pedagógica. De manera particular, sobresale una denuncia implícita de sentir que los conocimientos incorporados en la formación inicial se “quedan cortos” frente a la complejidad de las necesidades de aprendizaje reales al interior de los escenarios escolares, de ahí que la idea de la capacitación, incorporada por los propios maestros dentro de su esquema de significados, actúe como la respuesta infalible para afrontar los fallos percibidos en el desempeño de los estudiantes. Por lo demás, esta apreciación les permite a los docentes tener un referente de certeza sobre el cual sustentar su confianza en la viabilidad misma de su acción profesional cotidiana. Con ello, los supuestos y creencias acerca de su saber se asumen como aspectos susceptibles de revisarse y confrontarse con las realidades emergentes de aprendizaje generadas dentro del centro educativo.

4. Conclusiones

Con base en el estudio de caso presentado, se derivan algunos elementos de reflexión en torno a las percepciones docentes en cuanto al sentido de su participación escolar en el marco de procesos de renovación educativa tendientes a hacer de las escuelas espacios abiertos a la reflexión, flexibles, con un mayor aprovechamiento del tiempo y centrados en la mejora de la enseñanza. Un primer punto reside en la forma en cómo los maestros interpretan su involucramiento en la toma de decisiones, destacándose en ambos centros una sensación de simulación, acompañada de desconfianza, alrededor de la vía colegiada para enfrentar los retos educativos. En el mismo sentido, se manifiesta un malestar por la inconsistencia de los acuerdos y la poca claridad de sus implicaciones prácticas. Esto refuerza el planteamiento de Weick (2009) sobre la indeterminación o la poca certeza de las acciones en los agrupamientos y, de algún modo, reafirma también el estudio hecho por Fonseca (2003) quien apunta la presencia de una “simulación modernizante” en las escuelas que exhiben, en el mejor de los casos, aplicaciones parciales de las políticas educativas emergentes que no rompen con las verdaderas causas del fracaso escolar, ni tampoco atienden con plenitud las cuestiones pedagógicas. En el mismo tenor se pronuncia Adelman (1996) quien refiere que de poco sirve agregar mayores horas en los centros educativos si cualitativamente no hay una mejora del tiempo emprendido para tener nuevas aproximaciones al currículo, al aprendizaje y a la evaluación.

Por otra parte, en lo relativo a la interpretación docente sobre la relación directivo - maestros, se presenta para el caso de la primaria la existencia de reglas tácitas que gobiernan los significados y las interacciones para responder a los requerimientos que plantea la propia condición institucional. Para el caso de la secundaria, en cambio, se visualiza más una formalización de los intercambios que conlleva a una rigidez y un disciplinamiento burocrático que se extienden, incluso, a la propia práctica áulica. Estos contrastes reflejan los modos específicos en que los sujetos llevan sus relaciones recíprocas y sus acuerdos mutuos como parte de sus intenciones prácticas. Es parte de la configuración propia de los centros que, de acuerdo con Foudriat & Immiel (1996), refleja las lógicas de actuación que van moldeando una idea de organización a lo largo del tiempo.

Por último, en lo tocante a las elaboraciones sobre el ser docente encontramos que los saberes construidos, producto de particulares trayectorias formativas, actúan como elemento de defensa frente a las modificaciones curriculares de carácter transitorio. En ello hay un sentido de autosuficiencia del quehacer pedagógico que se encuentra en línea directa con el concepto de “autoeficacia” propuesto por Bandura (1993) consistente en aquellas creencias sobre las capacidades individuales para enfrentar las acciones requeridas para el logro de determinados resultados. Para los docentes estudiados, la reafirmación de su práctica va más allá de cualquier iniciativa curricular, lo cual se acompaña de ideales autoimpuestos para atender las necesidades formativas de los alumnos y que representan el compromiso moral de quienes tienen la responsabilidad de forjar a las

nuevas generaciones. Este hallazgo concuerda con lo planteado por Rojas & Leyton (2014) para quienes los esquemas de la nueva gestión escolar provocan en los maestros “prácticas de cuidado de sí”; es decir, mecanismos orientados a mantener o resignificar la imagen del profesor a partir de resistencias, aspiraciones y apegos emocionales que actúan como resguardo frente al imperativo oficial de crear un perfil “moderno” del ser docente. Por todo esto, creemos conveniente continuar con esta línea de investigación a fin de darle seguimiento a los impactos de las propuestas de reforma educativa en las experiencias de quienes son un factor clave en el proceso educativo: los profesores.

Referencias bibliográficas

- Adelman, N. (1996). The uses of time for teaching and learning. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED397562.pdf>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrurtu.
- Bertely, M. (2013). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Fardella, C. & Sisto, V. (2015). Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia. *Psicología & Sociedade*, 27(1), 68-79.
- Fonseca, M. (2003). O projeto político-pedagógico eo plano de desenvolvimento da escola: concepções antagônicas de gestão escolar. *Cad. Cedes Campinas*, 23 (61), 302-318.
- Foudriat, M. & Immiel, B. (1996). La renovación de la estructura de los juegos de poder y las identidades en los procesos de cambio organizacional. Elementos para una reflexión general sobre los cuadros para las intervenciones en las organizaciones. *Investigación y Desarrollo*, 4, 27-42. Recuperado de http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/invest_desarrollo/4/la_renovacion_de_la_estructura_de_los_juegos_de_poder_identidades.pdf
- Groppa, J. & Mussi, M.C. (2001). As vicisitudes de formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. *Educação e Pesquisa*, 27(2), 211-227.
- Hargreaves, A. (1992). El tiempo y el espacio del profesor. *Revista de Educación*, 298, 31-53.
- Jiménez, M. A. (2014). En los márgenes de la hermenéutica. Cuidado de sí, sujeto, verdad y educación. En Beuchot, M. y Pontón, C. (Coords.), *Cultura, educación y hermenéutica* (71-123). México: IISUE-UNAM.

- Maslowski, R. (2001). School culture and school performance. *Twente University Press*. Recuperado de <http://www.tup.utwente.nl/uk/catalogue/educational/school-culture>
- Peiró, S. & Beresaluce, R. (2012). Subjetividad y educabilidad. Orientaciones para la praxis docente. *Exedra*, 6, 105-122. Recuperado de <http://www.exedrajournal.com/docs/N6/07-Edu.pdf>
- Rivas, J. (2003). La perspectiva cultural de la organización escolar: marco institucional y comportamiento individual. *Educar*, 31, 109-119.
- Rojas, M. T. & Leyton, D. (2014). La nueva subjetividad docente. Construcción de subjetividades docentes en los inicios de la implementación de la Subvención Escolar Preferencial en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 205-221.
- Sacristán, J.G. (1999). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Schütz, A. (1995). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrurtu.
- SEP (2014). Acuerdo número 21/12/14 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Escuelas de Tiempo Completo para el ejercicio fiscal 2015. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/ro2014.html>
- SEP (2013). Escuelas de Tiempo Completo. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/tiempocompleto/>
- Weick, K. (2009). Las organizaciones educativas como sistemas débilmente acoplados. *Revista Gestión y Estrategia*, 36, 93-110.