

Los rituales de interacción para la comprensión de las escuelas eficaces. Un estudio de caso en México

Interaction rituals for understanding effectiveness schools. A case study in Mexico

Giovanna Valenti Nigrini,* Laura Patricia Briseño Fabián**

Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial
(CC BY-NC) 4.0 Internacional

Perfiles Latinoamericanos, 28(56) | 2020 | e-issn: 2309-4982

doi: <http://doi.org/10.18504/pl2856-012-2020>

Recibido: 11 de diciembre de 2019

Aceptado: 24 de febrero de 2020

Resumen

El enfoque teórico de escuelas eficaces resalta la importancia de estas en la disminución de inequidades, sobre todo ante resultados positivos en casos de contexto social desventajoso. En este artículo interesa comprender los procesos que hacen posible la eficacia escolar, y para ello se analizan los valores y actitudes que se traducen en prácticas escolares exitosas que generan sinergias colectivas y sentimientos de pertenencia entre agentes escolares. Desde la perspectiva de los rituales de interacción, nuestros hallazgos destacan que entre los docentes predominan el orgullo y la emoción por los aprendizajes y éxitos de sus alumnos, y el compartir su satisfacción de otorgar atención adicional a estudiantes con mayores problemas de rezago.

Palabras clave: rituales de interacción, eficacia, valores, prácticas docentes, sinergia, pertenencia, identidad.

Abstract

The theoretical approach to effective schools highlights their importance in reducing school inequities, especially with positive results in disadvantaged social contexts. This research seeks to understand the values and attitudes that become successful school practices, those that generate collective synergies among school agents and feelings of belonging. From the interaction rituals perspective, findings show a constant amongst teachers, they feel proud and excited about their student's achievement, and they have a shared satisfaction of being able to provide additional support to underachieving students.

Keywords: interaction ritual, effectiveness, values, teacher practices, synergy, social belonging, identity.

* Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Iberoamericana. Profesora-Investigadora de Tiempo Completo, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, y Tiempo Parcial, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede México | gvalenti@flasco.edu.mx

** Doctora en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede México. Investigadora de postdoctorado, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (México) | laura.briseno@flasco.edu.mx

Introducción

Este artículo profundiza en el estudio de las llamadas escuelas eficaces, pero a la luz de un abordaje microsociológico. Se parte de la teoría de los rituales de interacción que Goffman (1970) y Collins (2009) proponen, así como de la perspectiva sociológica de Parsons (1999) sobre los valores en la sociedad.

Actualmente es abundante el acervo de investigaciones sobre las escuelas eficaces, que, de manera general, han tenido por objetivo identificar los factores que permiten que las escuelas logren buenos resultados académicos pese a estar en contextos adversos (Murillo, 2008). Así, han reforzado la idea de que las escuelas sí importan y que pueden tener un significado mayor entre los estudiantes que provienen de hogares desfavorecidos porque los apoyan para superar algunos de los rezagos culturales. Los factores explicativos de dicho acervo de investigaciones se agrupan en tres dimensiones: gestión institucional, gestión pedagógica, e involucramiento familiar en los asuntos escolares (Acevedo, Valenti & Aguiñaga, 2017). No obstante, este cuerpo de literatura ha recibido varias críticas que van desde su fuerte acento empírico en detrimento de lo teórico, su carácter *sui generis* y poca capacidad para generar explicaciones generales, hasta problemas metodológicos por la ausencia de casos de control, por mencionar algunos (Fernández, 2002; Blanco, 2009).

Esta investigación se propone la comprensión de los procesos de interacción en las escuelas eficaces a través del marco analítico microsociológico de los rituales de interacción, a fin de desentrañar la configuración de las prácticas escolares exitosas y los valores y actitudes que las sostienen. En otras palabras, se pretende contribuir mediante una explicación sociológica y centrada en los procesos escolares; cabe subrayar que con este propósito cognitivo se toma distancia de varias cuestiones centrales de la teoría del currículo que, como explica Silva (1999, pp. 5-7), están principalmente enfocadas a encontrar respuestas a “qué conocimientos deben ser enseñados”.

Aquí se parte del supuesto de que en las interacciones se gestan procesos escolares eficaces y que la comprensión de este fenómeno es posible cuando se conecta el análisis con los resultados que arrojan los métodos estadísticos que explican cuáles son las dimensiones mayormente asociadas a los aprendizajes efectivos. Investigaciones recientes han demostrado que el involucramiento docente suele elevar la probabilidad de que los alumnos consigan mejores aprendizajes, al igual que el compromiso de las madres y padres de familia con el avance de sus hijos, aunque en menor medida. Ambas dimensiones siempre están asociadas al liderazgo y la gestión institucional directa o indirectamente (Arnaiz, 2012; Murillo, 2008; Peñalva *et al.*, 2013; Acevedo & Valenti, 2016; Horn, 2013).

Estos hallazgos ponen de manifiesto la importancia de la investigación educativa a nivel escolar y áulico y dan luz sobre la necesidad de profundizar en el análisis para comprender las interacciones que subyacen a las asociaciones con validez explicativa.

El artículo se organiza en cuatro secciones, aparte de esta introducción. La primera reseña los enfoques con que se ha estudiado a las escuelas eficaces. En la segunda se justifica y presenta la propuesta analítica. La tercera se aboca al estudio de caso en una escuela pública primaria del estado de Hidalgo en México, que distinguimos como eficaz. Finalmente, se presentan unas breves reflexiones.

Reseña de los principales enfoques para el estudio de las escuelas eficaces

Las escuelas eficaces han sido estudiadas desde diferentes perspectivas y enfoques analíticos desde hace más de cincuenta años; los primeros esfuerzos surgieron en el mundo anglosajón, pero actualmente también son abundantes en Iberoamérica.

Inicialmente aparecieron dos perspectivas contrapuestas: 1) aquellas que no le daban ninguna capacidad explicativa a las escuelas para determinar el logro escolar de los alumnos, como la teoría de la reproducción de Bourdieu & Passeron (1996) y el reporte Coleman de 1966,¹ y 2) las que enfatizaron en la escuela y su influencia en el nivel de aprendizaje de los alumnos. En esta concepción de dos perspectivas surgieron varias propuestas que se diferenciaban según el acento de sus explicaciones, algunas fueron más teóricas, como el movimiento de escuelas eficaces (Weber, 1971² y Edmonds, 1979.³ Citados en

¹ Ambos acercamientos señalaban que la desigualdad escolar se explicaba por el origen familiar —fuente de provisión de recursos económicos y culturales—, que la escuela poco ayudaba para superar esta condición, que más bien la reproducía o contribuía a mantener e incluso a acentuar la segregación social. De Silva (1999, pp. 15-16) menciona que “Bourdieu y Passeron veían el funcionamiento de la escuela y de la cultura a través de metáforas económicas” y su análisis supone “una correspondencia entre las relaciones sociales de la escuela y las relaciones sociales de producción de la sociedad capitalista”, contribuyendo con ello a la reproducción social de la dominación.

² Weber (1971. Citado en Báez, 1994) resaltó la importancia de la individualización de la enseñanza, de la evaluación del progreso de los alumnos, de las altas expectativas del profesorado sobre los alumnos, el liderazgo fuerte, y la atmósfera positiva entre profesores, entre otros.

³ Edmonds (1979. Citado en Báez, 1994) propone cinco factores: fuerte liderazgo instructivo de la directora, altas expectativas entre los profesores sobre los alumnos, atmósfera ordenada y segura, enfatizar en la adquisición de las habilidades básicas, y frecuentes evaluaciones para mejorar los programas educativos.

Báez, 1994); otras más prácticas, como el movimiento de mejora de la escuela, y algunas más neutras, como la teoría de las organizaciones (Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston & Smith, 1979).

La segunda ola de debates se dio en la década de 1990 aproximadamente, y su centro fueron los docentes como medios para mejorar los resultados de los alumnos (*teacher effectiveness research*). La principal característica de estos últimos acercamientos fue la utilización de modelos estadísticos más sofisticados basados en grandes muestras representativas —destacaron las universidades de Chicago, Michigan y Wisconsin—. En América Latina sobresalieron los estudios de Uruguay y México en los que se incluyeron técnicas cuantitativas y cualitativas (estudios de caso) (Fernández, 2004).

Más recientemente surgió el enfoque de la calidad de la educación con gran influencia a nivel internacional, el cual incorpora el entorno de la escuela y la particularización de los procesos de enseñanza de cada centro escolar (UNESCO, 2003;⁴ OCDE, 1991⁵).

Estos enfoques poseen debilidades y limitaciones, Fernández (2004) y Blanco (2009) coinciden en que es frecuente la poca claridad y homogeneidad conceptual: en ocasiones se confunde el término eficacia con equidad (inclusión) o con efectividad (productividad); o se da la imposición de los enfoques empíricos sobre los teórico-sociológicos. La mayoría de los estudios termina enlistando factores sin observar configuraciones sistémicas presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, a gran parte de estas investigaciones se les imputa problemas metodológicos, lo que ha dificultado la generalización de los resultados⁶ (Fernández, 2004).

Por lo anterior, parece obligado seguir avanzando en el desarrollo de marcos analíticos más adecuados para el estudio de las escuelas eficaces donde el centro de análisis recaiga en las interacciones de los agentes escolares, pues es ahí donde, a final de cuentas, se gestan los procesos escolares exitosos.

⁴ La UNESCO lleva varias décadas insistiendo en la calidad de la educación. En 1996 y 2003 promovió un marco para su conceptualización, monitoreo y mejora, además de considerar el concepto desde una perspectiva de derechos (UNESCO, 2003).

⁵ La OCDE visualiza la mejora de la calidad educativa en América Latina y el Caribe en la formación docente inicial y en servicio puesto que “los profesores deben ser capaces de preparar a los estudiantes para una sociedad y una economía que esperarán de ellos autonomía en el aprendizaje, aptitud y motivación para seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida” (Donaire, 1992).

⁶ Ausencia de casos de control en los estudios, lo que invalida la imputación causal de estos. En otros casos, no se controlaban los resultados por la variable contexto social, lo que impedía corroborar si los efectos de la escuela no estaban correlacionados con los del contexto (King, Keohane & Verba, 2000. Citados en Tabaré, 2002).

Diseño metodológico

El estudio de caso que se presenta en este artículo es cualitativo. La selección de la institución derivó de un análisis estadístico de los puntajes para evaluar el logro escolar de los alumnos de sexto grado de primaria en español/Lenguaje y comunicación y matemáticas en escuelas públicas generales en México. Las bases de datos utilizadas fueron las de ENLACE 2012 y su encuesta CONTEXTO y PLANEA de 2015 y 2016. La condición fue elegir alumnos que provinieran de hogares con condiciones sociofamiliares y económicas desfavorecidas, pero con resultados educativos sobresalientes —una y media desviaciones estándar sobre el promedio nacional— de manera sostenida para 2012, 2015 y 2016. De dicho análisis surgieron cuarenta escuelas con estas características, de las cuales se eligieron aquellas representativas de las regiones norte, centro y sur de la república mexicana. En esta última zona destacó la escuela “Miguel Hidalgo”, tanto por tener altos puntajes de manera constante en el periodo analizado, como porque ha sobresalido en las competencias culturales a nivel local y estatal.

Participantes. Se decidió que la fuente de información fuera el personal docente y directivo de la escuela, así como las madres y padres de familia y autoridades escolares. En total se entrevistaron a doce profesores, un bibliotecario, la directora, el subdirector (docente de 6º grado), al supervisor del plantel y ocho padres de familia.⁷

Instrumentos de obtención de información. Las herramientas de recolección de datos fueron entrevistas en profundidad, grupos focales, observación directa y revisión de material documental provisto por la escuela. De gran utilidad fueron las notas de campo del equipo de investigación, así como la grabación en audio y video de las entrevistas y material fotográfico.

Trabajo de campo. Durante los años 2018 y 2019 se realizaron dos visitas a la escuela, se observaron las acciones cotidianas de los agentes escolares en su propio ambiente, se asistió a las salas de clases en varias ocasiones, a las Juntas de Consejo Técnico Escolar, a las Asambleas de Padres de Familia, y demás actividades escolares, como la entrada y salida, los recreos, algunas reuniones informales entre maestros y del director de la escuela con padres de familia, entre otras.

⁷ Los estudiantes solo fueron considerados en su relación con los docentes, por lo que no se estimó pertinente entrevistarlos, aunque se hicieron observaciones en las aulas para verificar y ampliar la información que los otros actores nos habían proporcionado.

Análisis de datos. Las entrevistas realizadas fueron grabadas, transcritas y procesadas mediante el *software* Atlas.ti. Se categorizaron (codificaron y etiquetaron) las dimensiones y niveles contemplados y se analizaron los contenidos de cada una de ellas.

Propuesta analítica de la teoría de los rituales de interacción para el estudio de las escuelas eficaces

Justificación

Las investigaciones producidas hasta ahora sobre escuelas eficaces han logrado explicar parcialmente algunos elementos presentes en este fenómeno, pero no profundizan en cómo los valores y actitudes comunes conforman prácticas y mecanismos exitosos que derivan en sinergias colectivas. También se desconoce por qué estas escuelas son heterogéneas entre sí a pesar de haber elementos que la literatura ha encontrado comunes entre ellas; o bien, qué hace que las escuelas sobresalientes se mantengan o desaparezcan en el tiempo.

La teoría de los rituales de interacción parte de la premisa de que el origen de la acción social tiene lugar en la interacción de las personas a mínima escala, es decir, cara a cara en una situación determinada.⁸ En tal virtud, nuestro interés se centra en explicar de qué manera en las interacciones entre los agentes escolares se conforman valores y actitudes comunes que posteriormente se materializan en prácticas que favorecen que estas escuelas logren resultados destacables constantes. El contexto se incluye como un elemento que condiciona la configuración o estructura social que se analiza a nivel micro (Rizo, 2011) y la influencia recíproca que él tiene sobre el fenómeno explorado.

La hipótesis es que mientras más compartidos sean los insumos de las interacciones (objetivos, valores, actitudes, expectativas, motivaciones), los resultados (prácticas, acciones, identidad, pertenencia) serán más exitosos porque se genera una comunión de sentimientos y energía colectiva duradera. Derivado de lo anterior, la propuesta analítica del estudio de las interacciones en las escuelas eficaces tiene el objetivo de desentrañar la manera en que los valores, actitudes, prácticas y sentimientos comunes a todos los actores, explican el origen, la heterogeneidad y sustentabilidad de la eficacia escolar.

⁸ La teoría de los rituales de interacción se enmarca en el interaccionismo simbólico que sostiene que es posible explicar un fenómeno macrosocial o actos sociales de mayor magnitud si se analiza lo que sucede en la interacción más básica (entre al menos dos personas) en un momento y lugar determinados (Collins, 2009).

Propuesta analítica

Goffman (1981. Citado en Collins, 2009) señala que la vida cotidiana está conformada por ritualizaciones que ordenan nuestros actos. En el mismo sentido, Collins afirma que los rituales son “patrones de conducta repetitivos que constriñen al individuo generando en él un compromiso emocional hacia los símbolos que implican” (Collins, 2009, p. 64). Para ambos autores, como se observa, importan las interacciones cotidianas y repetitivas ya que es ahí donde se cargan de contenido las prácticas sociales.

Siguiendo a estos mismos autores, es posible decir que los rituales implican “un mecanismo que enfoca una emoción (valor para nosotros) y una atención (objetivo) conjunta, generando una realidad temporalmente compartida” (Collins, 2009, p. 21). Para efectos de esta investigación, se equipara el concepto de *emoción* al de *valor* en el sentido que Parsons utiliza, esto es, los valores como una referencia social (cultural), que puede servir de criterio para la selección entre las alternativas de orientación que se presentan intrínsecamente abiertas en una situación y que obligan a su cumplimiento por un compromiso de solidaridad (Parsons, 1999).⁹

Los valores y actitudes (que se conciben como expresión de aquellos), así como los objetivos que están presentes en las interacciones de los agentes escolares, son el núcleo central de nuestro análisis al considerarlos como los insumos con los que se configuran las prácticas escolares exitosas. En este sentido, se sostiene que estos insumos son el cimiento sobre el que se construyen las acciones, prácticas, procesos, acuerdos y que, en última instancia, es donde se gesta la identidad y membresía de los agentes escolares.

En consecuencia, conciernen a este análisis los agentes escolares —docentes, alumnos, directivo y madres/padres de familia—, pero dentro de su contexto particular —la escuela y el aula— y en sus relaciones cotidianas y únicas, mismas que están condicionadas por un entorno externo singular que influye recíprocamente con los aspectos recién mencionados.

El objetivo es develar el proceso microsociedad que hace que una escuela en contexto específico prefigure sus propios componentes para generar determinados resultados. El marco analítico que se propone consta de insumos, por un lado, y resultados, por el otro. Esquemáticamente se puede visualizar como en la figura 1.

⁹ Parsons (1999) afirma que compartir pautas de valores comunes conlleva un sentido de responsabilidad para el cumplimiento de las “obligaciones”, creando por ello una solidaridad entre aquellos que se encuentran mutuamente orientados hacia tales valores comunes.

Figura 1. Esquema analítico de los rituales de interacción para el análisis de las escuelas eficaces

Insumos	Resultados
<ol style="list-style-type: none"> 1. Situación cotidiana donde se lleva a cabo la interacción. Implica la identificación del campo de acción, análisis del perfil de los participantes, jerarquías y sus posibles consecuencias. 2. Naturaleza/tipo de interacción: formal o informal. Conlleva distinguir al "convocante", a los "invitados" y sus expectativas. Además de distinguir si es un evento nuevo o cotidiano. 3. Valores y actitudes coincidentes. 4. Objetivos o propósitos compartidos (foco común). 	<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas y acciones colectivas • Identificación y pertenencia con los distintos componentes de la escuela

Fuente: Elaboración propia con base en Collins (2009).

La figura 1 sintetiza la teoría de los rituales de interacción con la que se aborda el presente estudio de caso. Son varios insumos los que forman parte del análisis: *a)* una situación cotidiana; *b)* la presencia de al menos dos tipos de actores que definen la naturaleza de la interacción; *c)* valores y actitudes comunes, y *d)* objetivos o propósitos compartidos.¹⁰

En los resultados se busca distinguir si los elementos subjetivos de las interacciones —los valores, actitudes, expectativas— se materializaron en prácticas y acciones observables y se distingue si surgió algún sentimiento de identidad y pertenencia con los diversos componentes escolares. Enseguida se abunda en el planteamiento analítico propuesto.

Insumos de los rituales de interacción en las escuelas eficaces

Situación cotidiana, ámbito donde se lleva a cabo el encuentro y perfil de los participantes. El foco de análisis son las interacciones más habituales que se llevan a cabo en la escuela y en el aula. Al respecto se han identificado cinco: *a)* entre docentes y directora, *b)* entre docentes, *c)* entre docentes y sus alumnos, *d)* entre docentes y madres/padres de familia, y *e)* entre director y madres/padres de familia. De cada relación se describe el ámbito o escenario donde sucede (aula o escuela) y se analiza si existe algún tipo de jerarquía entre participantes y las consecuencias que esto implica.

Naturaleza o tipo de ritual: formal o informal. La naturaleza del ritual se relaciona con el grado de formalidad o informalidad con que surgen las interacciones¹¹

¹⁰ Cada uno de los ingredientes o insumos pueden equipararse a etapas y cada una de estas implica una serie de pasos y acciones analíticas a desarrollarse, las cuales se demostrarán en la aplicación del estudio de caso que se presenta más adelante.

¹¹ En cuanto a la naturaleza, Collins enfatiza que cualquiera de los dos tipos de rituales puede ser exitoso y generar valores, actitudes y prácticas colectivas. Sin embargo, señala el autor que en ocasiones un ritual formal llega a ser más eficaz que los que surgen espontáneamente, pero todo dependerá de que

y su frecuencia. Asimismo, se destacará si hay algún individuo “convocante” o que emprenda el encuentro identificando sus expectativas, así como la de los “invitados”.

(Estos dos primeros insumos son relevantes porque definen en gran medida los encuentros, los enmarcan en un contexto o entorno específico, construyen las actuaciones de los involucrados y los predisponen a ciertas actitudes durante el ritual.)

Valores y actitudes compartidas. Este insumo es, junto con los objetivos, uno de los más relevantes de la propuesta analítica. Los valores y actitudes cohesionan a los agentes escolares y son la base sobre la que se gestan y orientan los objetivos y las prácticas escolares eficaces.

Objetivos o propósitos comunes (foco de atención compartido). Una vez que hay coincidencia en los valores y actitudes que se dan en los encuentros surge, casi naturalmente, un foco de atención compartido en torno a objetivos o propósitos comunes implícita o explícitamente manifestados, esto se presume como un punto intermedio entre los componentes subjetivos (valores y actitudes) y los materiales (las prácticas). La coincidencia en los objetivos y propósitos —así como en los valores y actitudes— produce la motivación suficiente para reificarlos, es decir, convertir el contenido subjetivo o inmaterial del ritual en prácticas visibles y, en ocasiones, hasta medibles.

Estos cuatro insumos derivan de la propuesta original de Collins (2009), quien señala que el mecanismo central del ritual de interacción implica un alto foco de atención compartido —esto es, un nivel elevado de intersubjetividad— con un alto grado de consonancia emocional. Analizar la situación permite conocer el escenario y la naturaleza del encuentro, lo cual sirve de antecedente para conocer las actitudes, ideas y valores con que previamente van cargados los individuos. Por otro lado, los valores, actitudes y objetivos comunes, permiten la generación de la energía emocional compartida que Collins concibe como definitoria para el éxito o fracaso de un ritual de interacción, y determinante para su permanencia en el tiempo: “[...] la energía emocional que los participantes sienten, les instila sentimientos de seguridad en sí mismos, entusiasmo y deseo que sus actos sigan la senda de lo que juzgan moralmente correcto” (Collins, 2009, p. 65).

los ingredientes del ritual se cristalicen y perduren en forma de símbolos en cuyo caso tenderán a incrementar la formalidad de los rituales de interacción subsiguientes (Collins, 2009, p. 75).

En otras palabras, al combinarse una elevada valoración y el convencimiento racional se gesta una situación de reconocimiento de determinados símbolos o prácticas que adquieren significados positivos para los participantes, al concordar en que ciertas acciones o procesos son correctos o adecuados para el cumplimiento de los objetivos consensuados. En la medida en que estos elementos —convertidos en energía emocional— se mantengan elevados, mayor es la probabilidad de que las cadenas rituales de interacción se sostengan en el tiempo. En consecuencia, estos insumos se consideran necesarios para que se produzca un ritual de interacción exitoso y duradero.

Resultados de los rituales de interacción

El fin último de una interacción es producir una sinergia colectiva entre los participantes que se traduzca en prácticas y acciones visibles, pero, además, que genere sentimientos de identificación y pertenencia con la escuela y sus componentes. Y es aquí donde radica la distancia de nuestro marco analítico respecto de otras propuestas que ven en los insumos una variable *sine qua non* de las escuelas eficaces, sin considerarlos como componentes necesarios de un proceso que se consolida cuando los agentes se vinculan emocionalmente con la escuela, lo que significa que el ritual llegó a su más alto nivel de éxito. Cuando esto se produce los participantes desean repetir y reavivar los encuentros, originándose así una cadena ritual de interacción exitosa (Collins, 2009), lo cual se convierte en un factor predictivo de que la eficacia pueda ser sostenida por más tiempo por la escuela. A continuación, ponemos a prueba nuestra propuesta analítica.

Estudio de caso: análisis de la escuela “Miguel Hidalgo” desde el enfoque de los rituales de interacción

La escuela “Miguel Hidalgo” pertenece a la comunidad otomí del estado de Hidalgo, específicamente a la región Valle del Mezquital. Sus integrantes poseen un sólido espíritu de comunidad e identidad mediante la autodenominación de *hñābhñú*, que simboliza, entre otras cosas, una etnia trabajadora, pacífica, solidaria, amable, amistosa, organizada y progresista. Entre 2018 y 2019 ha atendido a un promedio de 310 alumnos y funciona con dos grupos por grado, con un cupo de alrededor de 26 estudiantes por aula.

La forma de organización de esta escuela, basada en comisiones, ha sido muy eficiente para satisfacer sus necesidades y resolver sus problemáticas sociales. El acuerdo de cooperación implícito conlleva sanciones para quienes lo incumplen o transgreden.

La escuela nació de las demandas de la comunidad, y su forma de organización es reflejo de la sociedad en general. Las comisiones se conforman por miembros de la comunidad y madres/padres de familia, quienes se encargan de comunicar, organizar y gestionar las demandas escolares tanto al interior como al exterior de la institución.

La escuela refleja el significado de ser hñähñú, se ha convertido en un símbolo “sagrado” que los representa e identifica. Siguiendo a Collins (2009), se puede pensar que dicha identidad dio pie a una “serie de circuitos ulteriores” al interior de la escuela que se cargan continuamente de significados y energía emocional compartida por la comunidad.

Para el análisis de las interacciones dentro de la escuela, se han distinguido cuatro actores principales: los docentes, la directora, los alumnos y las madres y los padres de familia. A continuación, se identifica a cada uno de ellos.

Los docentes son, sin duda, la figura central del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de un cuerpo con gran estabilidad en esta escuela en los tiempos más recientes, el miembro de menos antigüedad ingresó hace seis años. La mayoría de estos profesores vive en Tunititlán o en las localidades cercanas, característica que les ha facilitado su identificación con los elementos de la escuela, con la forma de trabajo y su organización. Saben de antemano que las expectativas sobre ellos son altas tanto por parte de la comunidad, como de sus propios compañeros. Su formación: licenciaturas de escuelas normales y universidades y un docente con grado de maestría, y trayectoria profesional han ocurrido en la región lo que, junto con la experiencia de alrededor de veinte años en promedio que tienen frente a grupo, resultan en un vasto conocimiento e identificación con su entorno y del tipo de alumnos que asisten a la escuela.

La directora tiene una larga trayectoria laboral de más de 35 años de servicio. La mayor parte del tiempo trabajó como docente frente a grupo y en otros cargos administrativos al interior de la Secretaría de Educación Pública de la entidad. Radica en Tunititlán desde hace mucho tiempo, y lleva cuatro años al frente de esta primaria.

Los alumnos y sus familias provienen de hogares muy heterogéneos, aunque en su mayor parte son de escasos recursos. Las madres y los padres de familia de bajo nivel educativo tienen empleos precarios —en el comercio, empleados, campesinos, obreros y trabajadores del hogar—, con extensas jornadas de trabajo. Algunos otros, sobre todo los más jóvenes, han mejorado en estos indicadores, han estudiado una licenciatura y podrían ubicarse en un nivel socioeconómico medio-bajo. En ciertos casos, las madres y padres de familia estudiaron en esta primaria. Para ellos entonces es una tradición que sus hijos asistan también a ella, ya que conocen su forma de trabajo y a los docentes, confían en que sus hijos están seguros en esta escuela y tienen grandes expec-

tativas sobre su futuro académico debido al prestigio de esta institución y por su propia experiencia en ella.

En general la comunidad de Tunititlán se esfuerza por transmitir a las generaciones más jóvenes su identidad indígena; tanto al interior como fuera de la escuela se observan pocos conflictos o diferencias entre los alumnos y sus familias, incluso hay una estrecha relación entre madres/padres de familia, directora y docentes. El espíritu de la escuela es el de ser de puertas abiertas, así que la comunidad se siente con libertad de acercarse a los docentes y a la directora, lo que refuerza su identidad y pertenencia con esta escuela, favoreciendo las interacciones y con ello las emociones y los sentimientos colectivos.

Interacción entre docentes

A nivel escolar sobresalen los encuentros cotidianos y fortuitos entre docentes, en los que no se percibe latente a un líder o convocante. El escenario es el patio, la dirección, la hora de entrada o salida de clases o el recreo. En estos momentos se percibe un ambiente de respeto, sin tensión entre los miembros; las charlas en grupos son comunes, hay intercambios de saludos, bromas y, en ocasiones, solicitudes de opiniones sobre cuestiones pedagógicas.

La naturaleza de estas interacciones comúnmente es informal,¹² en aquellas más cerradas (donde solo un par de miembros participa) los fines versan sobre dudas y sugerencias pedagógicas, lo que implícitamente marca un interés centrado en el aprendizaje de los alumnos. En estos encuentros hay un alto grado de empatía entre docentes, cooperación y solidaridad para ayudarse mutuamente. En palabras de Stenhouse (1985), los profesores interactúan no solo para mejorar el currículum o la manera de exponer un tema, sino que el ejercicio de intercambio se dirige a la transformación de los métodos de enseñanza docente, de su práctica y, finalmente, del aprendizaje de los alumnos.

En cuanto a valores y actitudes, se encuentran diversas coincidencias. En primer lugar, en el significado compartido de la docencia y la escuela en particular que tiene para ellos. Coinciden en su responsabilidad como educadores, en la vocación por la docencia, la preocupación y el interés por los infantes que abarca tanto sus aprendizajes como su bienestar general. Todo ello enmarcado por el compromiso con la comunidad y con el respeto al símbolo “sagrado” de esta escuela en el imaginario colectivo.

¹² Para este análisis las Juntas de Consejo Técnico Escolar se consideran como una interacción entre docentes y directivos.

Estos valores se sostienen y refuerzan constantemente por diversos motivos. Destaca, en primer lugar, la exigencia de la propia comunidad y con ello la obligación de mantener el prestigio al interior y exterior de ella: “Hace dos años tuvimos una afluencia de alumnos [...] vinieron hasta acá por el nivel académico que ellos tenían como referencia. [...] esto habla quizás no de que estamos haciendo las cosas bien, pero tampoco lo estamos haciendo mal” (Docente). En segundo, que la labor docente es respetable, que es de las ocupaciones que mayores sacrificios implica, pero a la vez, de las que mayores emociones y retos conlleva, lo que les brinda la oportunidad para superarse continuamente: “Nosotros no trabajamos por trabajar o por venir a cumplir un horario; sino que somos conscientes de que los niños son personitas a las que estamos formando... son a ellas a las que nos debemos. Allí radica la satisfacción que nos va a quedar, que [por medio de nuestro trabajo] podrán ser personas de bien” (Docente). En tercer lugar, por la coincidencia en la autoevaluación que hacen los docentes de sí mismos y de sus compañeros. Se reconocen como “buenos” docentes con capacidad para optimizar su nivel de organización y efectividad para llevar a cabo sus labores cotidianas, a grado tal que se equiparan con una máquina donde cada docente es un engrane, de tal suerte que funcionan armónica y eficientemente: “[...] de los dieciséis elementos que somos, todos se mueven al ritmo: te toca esto, te toca esto. Y los demás no nos preocupamos de lo demás, porque sabemos que en su momento todo va a funcionar. O sea, es un grupo en el que sabemos no hay fallas” (Docente).

Este momento de autoevaluación de su práctica docente de manera individual y colectiva, probablemente influya directamente en la mejora continua de su labor cotidiana. Stenhouse (1985) señala al respecto que para enriquecer la labor educativa las aulas deben convertirse en laboratorios y los propios docentes en sus investigadores.

Estos valores no solo están a nivel discursivo, también los imprimen en sus actividades cotidianas: elaboración de planeaciones, dejar y revisar tareas, evaluar a los alumnos, revisar exámenes, preparar clases, implementar actividades novedosas, mantener la motivación de los estudiantes, fomentar el involucramiento familiar, entre otras. Lo que sumado a la eficiencia —aprovechar la duración de la jornada escolar— y a las altas expectativas que tienen sobre sus alumnos —consideran que la mayoría logrará estudiar una licenciatura— sirven como alicientes para mejorar su práctica cotidiana.

Como resultado de esta convergencia de actitudes y valores —en palabras de Collins (2009), de un alto grado de foco de atención compartido al lado de un alto grado de consonancia emocional—, esta escuela externa su eficacia de distintas formas, entre las que están los resultados sobresalientes de las pruebas externas aplicadas a los alumnos, obtención de primeros lugares en la

competencia “Olimpiadas del Conocimiento”, o en concursos locales o estatales (bailables, poesía, cuentacuentos, entre otros), así como en la realización de actividades extracurriculares como torneos de fútbol para alumnos y exalumnos que organiza un docente con el propósito de fomentar el espíritu deportivo, la unidad y la identidad; sumado todo a las clases de regularización que algunos docentes llevan a cabo los fines de semana para mejorar el rendimiento escolar de sus alumnos.

Los éxitos derivados de estas actividades producen en los docentes sentimientos de orgullo, emoción y alegría, dado que se reconocen copartícipes de los mismos, con lo cual se fortalecen los sentimientos de membresía con la comunidad y sus símbolos, lo que los recarga de energía emocional para repetir los procesos que los llevaron a tales resultados, constituyéndose así una cadena ritual de interacción entre los docentes. Esto fue constatado al indagar sobre dónde creían ellos que radicaba la razón de los buenos resultados de la escuela, a lo que algunos docentes respondieron: “Se debe a mi responsabilidad, a que asumo mi papel, yo no me considero un maestro del montón...” (Docente).

Reconsiderando: los sentimientos de orgullo, emoción, satisfacción y pertenencia sobre su propio trabajo docente, aunado a que reconocen su efectividad para alcanzar logros destacables en distintos ámbitos, favorece el mantenimiento de las formas en que interactúan, lo que presagia la continuidad de sus rituales por más tiempo, incluso a través de las renovaciones o cambios directivos.

Interacción entre docentes y personal directivo (directora y subdirector pedagógico)

La directora ocupa la figura de liderazgo en la escuela, aunque la comparte en ciertos ámbitos con las madres y los padres de familia en lo que infraestructura escolar se refiere, por ejemplo, y con los docentes en el ámbito pedagógico. De este modo, como es una escuela que cuenta con el apoyo, participación y colaboración de los diversos actores, es posible hablar de lo que Paro (2015) identifica como dirigentes democráticos y legítimos, aunque ello no quiere decir ausencia de conflictos, discusiones y negociaciones entre los miembros de la institución.

Con el ánimo de conservar su legitimidad y la buena conducción de la escuela, la directora ha tratado de mantener las características heredadas de dos gestiones anteriores: trata de promover una cultura colaborativa, fomenta la comunicación con la planta docente y los subdirectores, así como con las familias de los alumnos y la comunidad. El foco de atención de la directora en los últimos

años descansa más en lo pedagógico y un poco menos en lo administrativo,¹³ sin que esto haya modificado la forma de trabajo escolar.

La directora basa su liderazgo en la libertad y autonomía dadas a los docentes para que ellos decidan sobre la forma en que desean llevar a cabo su práctica pedagógica: "...a los maestros yo les doy la facilidad: no te hostigo, eres libre, tienes todo un programa y tiempo para desarrollar tus actividades como te parezca" (Directora).

Esta visión genera entre los docentes reconocimiento y valoración sobre su labor, pero les subraya su responsabilidad para cumplir de la mejor manera posible con su papel educativo; sin embargo, este estilo de dirección no es del todo compartido por algunos de los docentes, lo que produce ciertos conflictos entre las formas de trabajo individual. Esto es lo que Paro (2015) denomina política escolar y define como "la producción de la convivencia entre grupos y personas [...] que poseen voluntades e intereses propios que pueden o no coincidir con los intereses de los demás" (Paro, 2015. Citado por Da Cruz, 2015). De esta forma, se hace evidente que la coordinación del esfuerzo humano colectivo en la escuela para el alcance de los fines educativos está colmada de política. El tipo de interacciones, según Paro, contribuye o afecta los resultados de tales intercambios, y en esta escuela aún prevalece la toma de decisiones consensuada, previo su discusión y negociación.

De manera positiva, a lo largo de la gestión de los directores anteriores y la actual, se han gestado valores y actitudes constantemente, los cuales van desde formas de trabajo tradicionales —prácticas como observación de clases, entrega, recepción y revisión de planeaciones, organización de eventos—, hasta la transmisión de símbolos y significados que están todo el tiempo presentes entre los actores escolares. En este caso concreto se transmite confianza, respeto, aprecio sobre el trabajo de los docentes, y se manifiesta allanamiento, cumplimiento y respeto por las normas y la autoridad por parte de los docentes hacia la directora.

La naturaleza de la interacción entre la directora y su plantilla es formal e informal. Los encuentros formales se dan en las Juntas de Consejo Técnico Escolar (JCTE) que se realizan mensualmente a partir de 2013¹⁴ y se que rigen

¹³ El sistema educativo mexicano se ha caracterizado, entre otras cosas, por la excesiva carga burocrático-administrativa para directivos y docentes, en detrimento de lo pedagógico (INEE, 2018. Citado en Alonso, 2018). Con la reforma de 2013 se prometió disminuir dicha carga, pero varios estudios y opiniones de expertos señalan que los resultados fueron contrarios y acrecentaron el trabajo administrativo para las escuelas.

¹⁴ Los Consejos Técnicos Escolares (CTE) son la instancia colegiada que se encarga de revisar el logro de los aprendizajes del alumnado e identificar los retos que debe superar la escuela para promover su mejora. El antecedente más remoto de los CTE se encuentra en la Ley General de Educación de 1993 (SEP, 2013). Pero fue para el ciclo escolar 2013-2014 que se reconfiguraron como una estrategia de las políticas educativas en la educación básica (Leyton, 2014).

por un orden del día preestablecido por las autoridades educativas. Sin embargo, en esta escuela se deja un buen espacio de tiempo para tratar asuntos particulares de la escuela. La actitud de los participantes en estos encuentros es de optimismo y cooperación, hay entusiasmo por la llegada de este momento, lo que da como resultado un trabajo colectivo eficiente: “[Cada Consejo es para ir mejorando]... Estamos viendo en qué estamos fallando, en qué nos hace falta echarle más ganas. Estamos prácticamente evaluando nuestro trabajo de manera continua y haciendo las cosas mejor. Yo creo que estamos avanzando entre todos, como grupo colaborativo, no nos hemos quedado estancados. Le echamos ganas para salir adelante” (Docente).

El punto culminante de este encuentro es el que escapa de las formalidades y obligaciones que las autoridades educativas imponen a los participantes. Es este breve espacio el que estimula y motiva a los docentes, saben que es el momento de participar, de hacerse visibles, de distinguirse entre los demás miembros, de apoyarse, en suma, de intercambiar preocupaciones y proponer soluciones colectivas a las problemáticas planteadas; es un espacio de innovación y libertad. Es el momento en que se va a evidenciar el trabajo docente colectivamente y es la oportunidad para que cada actor se manifieste sobre sus estudiantes. Paro (2015. Citado por Da Cruz, 2015) señala que, mediante el diálogo entre sujetos se forja la libertad, la democracia y la convivencia pacífica entre los miembros escolares, afirmándose así cada uno como sujeto de la organización.

Ahora bien, por lo que toca a las interacciones de carácter informal entre docentes y directivos, son menos comunes, cuando suceden se dan en los pasillos y durante los recreos, o bien en las mañanas en la dirección. Esta última reunión ya se ha institucionalizado y su objetivo es tratar algún tema pedagógico en específico o alguna problemática particular de los alumnos donde habitualmente está implicado el subdirector.

El subdirector —también docente en un grupo de 6° grado— es una figura clave en esta interacción. Esta persona ejerce funciones de apoyo pedagógico e innovación educativa y también de organización dentro de la institución. Es destacable que los agentes escolares lo consideran como un elemento positivo y a su favor. Verlo como su par, con un mayor nivel de escolaridad (es el único con grado de maestría) y como intermediario entre la plantilla docente y la directora, provoca una doble confianza para que los docentes se acerquen a él (antes que a la directora), para resolver alguna duda o problemática. Del mismo modo la directora valora la posición del subdirector y su preparación académica: “El subdirector es el elemento que tiene más preparación, tiene su maestría. Tengo toda la confianza, él me orienta si es necesario. Es muy responsable, muy directo, pero [también] muy específico [a la hora de actuar] en ‘las situaciones’ que puede atender [...], es un gran apoyo mi compañero” (Directora).

Un elemento destacado en esta relación es el fortalecimiento de la confianza. A simple vista estos encuentros informales parecieran no arrojar resultados materiales visibles; sin embargo, lo que se transmite a nivel subjetivo consolida la relación entre docentes y entre docentes y directivos. El reconocimiento sobre las capacidades de los agentes escolares eleva su autoestima, los hace sentir valorados en su desempeño y les confirma que con sus acciones están haciendo lo “moralmente correcto”.

Yo le atribuyo el éxito de la escuela a la responsabilidad de cada uno de los actores, desde intendencia, personal administrativo, directivos y docentes. Yo creo que es una cadena que debemos de llevar y esos eslabones no pueden romperse, porque si se rompiera uno de ellos yo creo que no llegaríamos a los resultados necesarios. Porque aquí es importante desde el que hace la limpieza hasta el que está en la oficina y todos debemos de ser valorados de la misma manera (Docente).

Cabe destacar que, por los elementos que conforman la escuela, los intereses de estos actores los llevan a utilizar positivamente el entorno, lo cual incluye los lineamientos derivados de programas y políticas federales o estatales. Por ejemplo, de las “Rutas de mejora”¹⁵ surgió el acuerdo de que cada viernes los docentes se quedarían una hora y media al finalizar las clases para atender de modo más focalizado a los alumnos con rezago educativo con la posibilidad de que se integren las madres o los padres de familia. Retomando nuevamente a Stehnowse (1985), al considerar los cambios externos para los propósitos internos, la escuela deja de ser esclava de la presión externa, de forma que el éxito del cambio interno comprometerá al profesor con el éxito del alto aprendizaje alcanzado por los estudiantes.

Esta práctica comenzó siendo unilateral y voluntaria por parte de algunos profesores. Al día de hoy todos los docentes la llevan a cabo y las mejoras en los resultados han sido notorias. Lo anterior consolida sentimientos positivos entre los interactuantes al percibirse como parte fundamental en el logro de resultados escolares sobresalientes: “[Los logros] son un conjunto de todos y no solamente de los maestros, sino también de los padres y de los alumnos. También aquí hay muchos niños muy dedicados, y por eso aquí no se trata nada más de felicitar a los de arriba. Es un proceso que se tiene que ir guiando por todos” (Docente).

¹⁵ Las rutas de mejora son una línea de acción de la política educativa a nivel nacional que tiene un sistema de gestión propio de cada escuela diseñado y consensuado por el CTE, incluye los procesos de planeación, implementación, seguimiento, evaluación y rendición de cuentas (Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa, s/f).

En suma, de estos encuentros entre docentes y directivos destaca el espacio que en la JCTE se deja para la atención a los asuntos generales y de los alumnos. Este momento “sagrado”, donde se reimprimen los significados y se recarga la energía de los participantes, es el espacio donde se visibilizan frente a todos los miembros sus capacidades, sus fortalezas, su espíritu de cooperación, solidaridad y, sobre todo, compromiso colectivo. Todos esperan ese momento porque saben que ahí se fortalecen los “sentimientos de moralidad”¹⁶ y la pertenencia al grupo, lo que los carga de energía suficiente para sostenerse motivados en tanto sucede el próximo encuentro.

Interacción entre los docentes y sus alumnos

Entre las distintas interacciones que se dan en una institución educativa la relación profesor-alumno es la más importante y significativa porque en ella se centra el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bertoglia, 2005). Su escenario principal es el salón de clases, el espacio más emblemático de una escuela. Posee un aura particular cargada de significados y expectativas, y normas morales que no deben violarse por ningún individuo que penetre en ella.

El aula simbólicamente le pertenece al docente, es el lugar donde despliega todo su cuerpo de conocimientos, habilidades y destrezas. El escenario es suyo, la forma en cómo lo organiza, las decoraciones, los materiales, la posición de las sillas, del escritorio, todo está conscientemente acomodado para crear esa mística del conocimiento y del aprendizaje.

En las salas de clases los docentes son quienes ejercen plenamente la autoridad: emiten las directrices de cómo se realizan las actividades de la clase, establecen las formas de evaluación, la dinámica del grupo, las reglas de conducta, entre otras. La interacción en este espacio es de naturaleza formal y rutinaria, y se podría afirmar que son los docentes quienes la “inician”. Sin embargo, con una mirada menos rigurosa, la reunión de los agentes podría estar cargada de un igual interés y motivación porque suceda (los docentes quieren enseñar y los alumnos aprender). Las expectativas y objetivos de los docentes están concentrados en el aprendizaje, en el desarrollo de habilidades, en la transmisión de valores, disciplina, motivación, confianza y en el bienestar general de los alumnos: “[...] qué tal si en casa está viviendo una situación difícil y su único refugio es aquí, vamos a tratar de jalarlo, que se haga mi cuatito y vemos qué podemos hacer con él, entonces si hay desmotivación, luchamos contra eso” (Docente).

¹⁶ La moralidad compartida es la sensación de que sumarse al grupo, respetar los símbolos y defenderlos es hacer lo moralmente correcto (Collins, 2009, p. 73).

Las acciones cotidianas que se llevan a cabo dentro del salón de clases en general están programadas; hay un modo de proceder calculado y racionalizado sobre la base, algunas veces, de indicadores o directrices de las autoridades educativas y, en otras, impuestas en los acuerdos escolares. Sin embargo, lo que convierte estas acciones habituales (profanas) en significativas (sagradas) tiene que ver con lo que subyace a ellas, es decir, el sentido y significado que adquieren al realizarlas mediante la carga emotiva que le imprimen los docentes al estar atentos al estado de ánimo de los niños, a darles el trato adecuado, y la atención en los distintos niveles de aprendizaje.

Acciones como las anteriores, aunado al contagio de las expectativas sobre los alumnos, el sentimiento de responder a las exigencias de la comunidad escolar, la enseñanza basada en valores (respeto por la comunidad, por el medio ambiente, la sana convivencia, solidaridad, unión, integración) y la autovaloración de los docentes despliegan un conjunto de emociones que se traducen en un modo de pertenecer al grupo. Saben de antemano que el que no se involucre de esta manera será “excluido” porque no responde a las expectativas colectivas (u obligaciones morales) que se tienen sobre él, pero, además, porque profana la mística áulica y escolar: “Ahorita me estoy quedando de una a una hora y media diario para empezar a ver a esos niños, atacar su problema, sobre todo en la lectura. Les doy un tiempo extra para ver si logro sacarlos. [...] Quiero hacer lo más que se pueda por esos pequeños, si puedo los sacaré y si no pues ya veremos qué hacemos con los compañeros” (Docente).

Al fundirse estos elementos se genera un círculo virtuoso para el desempeño de los docentes en el aula, conformándose una cadena de interacciones exitosa a la altura de sus propias expectativas individuales y colectivas, las cuales surgen porque derivan precisamente de la idea grupal del significado del compromiso docente en el aula.

Interacción entre docentes y madres/padres de familia

Esta relación se da en dos ámbitos, en el aula y fuera de ella. La interacción en el aula corresponde a la denominada “Junta para firma de boletas”, un evento formal, estandarizado y bimestral. Prima una relación jerárquica ya que es el docente quien posee plena autoridad en cuanto a la dinámica de esta reunión. Estos encuentros tienen un alto grado de formalidad, y su objetivo principal es que los padres conozcan las calificaciones y desempeño escolar de sus hijos, así como solicitar apoyo para la realización de los eventos escolares.

En cambio, la relación que se da fuera del aula, pero en la escuela, a la hora de la entrada o la salida, es de tipo natural o espontánea y la jerarquía tiende a diluirse.

Las personas o convocantes son las madres y los padres de familia, y sus objetivos se acotan a la solución de alguna problemática particular de sus hijos.

En esta comunidad la figura del docente cuenta con un gran prestigio y reconocimiento; por parte de los padres de familia es manifiesto el respeto por la autoridad docente en el salón de clases. Dado que la escuela es un símbolo sagrado para la comunidad, hay un traslado de significados hacia la figura del docente y las familias muestran de diversas maneras acciones de deferencia hacia ellos: se muestran cooperativos, solidarios, tratan de estar al pendiente de lo que les pida el docente; es común que la mayoría se involucre en los aprendizajes de sus hijos, entre otras manifestaciones.

Y si las madres y los padres de familia se encuentran al docente fuera de la escuela, aunque se mantiene el reconocimiento hacia la autoridad, hay una relación más familiar y amistosa entre ellos. Esto refuerza la imagen de la escuela como delimitante de lo que sucede dentro y fuera de esta, sus límites son una demarcación entre lo profano y sagrado que implican los rituales de interacción.

Los valores y actitudes que despliegan los docentes se encaminan a motivar a las madres y los padres de familia para que sean constantes en el involucramiento escolar de sus hijos. Es tal el nivel de apoyo de las familias, y la comunidad en general, que los docentes se sienten comprometidos con responder a esa exigencia. Este valor identifica y motiva a estos agentes escolares para que juntos logren los objetivos que persiguen en común.

Yo creo que esta exigencia [de la escuela] se debe a las mismas necesidades y las exigencias de los padres de familia, ellos se sienten a gusto por los resultados adquiridos, eso es lo que les ha gustado: la exigencia de nosotros a sus hijos, entonces ellos también nos apoyan ampliamente. Nosotros al exigir significa que ellos también nos van a exigir y eso nos obliga a que nosotros tenemos que estar cumpliendo con el trabajo (Docente).

La exigencia se ha convertido en un sello distintivo de esta institución a grado tal que funge como una señalización para aquellos docentes que buscan trabajar en un entorno de alto rendimiento y para aquellas familias que buscan que sus hijos logren aprendizajes efectivos. Adicionalmente, en esta relación prima una actitud de apertura hacia nuevas propuestas que tengan como foco común el bienestar de los alumnos en primer lugar, y de la comunidad en general en segundo, ya que sus acciones no las conciben solo como un bien inmediato, sino como algo que a largo plazo afectará positivamente a la comunidad de Tunititlán y a las generaciones futuras: “[los niños que no saben leer] no reciben el apoyo en casa, entonces digo, tampoco los maestros pueden hacer todo o quererles enseñar si en casa no hay apoyo. De nada sir-

ve que el profe se quede una hora a enseñarles y que en casa no lo refuercen [...]” (Madre de familia).

Recapitulando, la exigencia mutua, la cooperación y el apoyo recíproco entre docentes y madres y padres de familia, los hace compartir una misma energía emocional, con lo cual se garantiza la repetición continua de sus encuentros y el cumplimiento de sus propósitos comunes.

Interacción entre la directora y las madres/padres de familia

A diferencia de lo analizado en la interacción anterior, en la relación entre madres/padres de familia y directora no se comparten los mismos elementos simbólicos que con los docentes, en virtud de que para las familias la directora no es parte del núcleo pedagógico.¹⁷ En su lugar se le aprecia por sus cualidades de “funcionaria” a cargo de las actividades administrativas y laborales del centro educativo. Sin embargo, la directora ha hecho un importante esfuerzo por ser aceptada en la comunidad y apoyar con las solicitudes de las madres y los padres de familia.

Como en un inicio se señaló, para la comunidad de Tunititlán la escuela es una extensión de su identidad, lo que hace que las madres y los padres de familia se asuman responsables de la escuela a través del comité directivo —representantes de las familias elegidos en la asamblea de madres/padres de familia—, el cual en ocasiones asume la iniciativa sobre las acciones a emprender en materia de infraestructura y, en estos casos, el papel de la directora toma un carácter de intermediaria frente a las autoridades municipales, estatales o educativas: “Sí, [la directora] siempre ha tratado de apoyar a la escuela, digamos en gestionar algún proyecto que se tenga, siempre ha apoyado para que se lleve a cabo en conjunto con el comité de la escuela” (Madre de familia).

Los encuentros entre estos dos actores son de doble naturaleza. La interacción formal se da en dos momentos. El primero corresponde a la asamblea general de padres de familia donde, entre otras cosas, se elige al comité representante de madres/padres de familia, y el segundo, a las reuniones de estos últimos con la directora.

En cambio, las interacciones informales se dan cuando madres y padres de familia buscan a la directora para tratar algún asunto particularísimo de sus

¹⁷ Para Elmore (2010), el núcleo pedagógico corresponde al estudiante y el docente en presencia de los contenidos. El autor sostiene que para mejorar los aprendizajes hay que centrarse en el incremento de los conocimientos y las habilidades de los profesores, en elevar el nivel de los contenidos impartidos y responsabilizando a los estudiantes en el proceso pedagógico.

hijos o para plantear nuevos proyectos o mejoras escolares. Este tipo de interacción es común en esta escuela, pues además de que existe la política de ser una escuela de puertas abiertas fomentada por la directora para dar continuidad a lo iniciado por gestiones anteriores, las familias lo aprovechan para hacer propuestas para la construcción, reparación o mejora de algún espacio físico, cumplir faenas de limpieza o mantenimiento de los jardines; y organización de eventos —celebración de festividades como el Día de las Madres, Del Niño, entre otros—. Asimismo, las madres y los padres de familia, así como la comunidad en general se encargan de vigilar y cuidar las instalaciones escolares: “Siempre se ha trabajado en equipo, cualquier evento que se de en la escuela siempre se ha tomado en cuenta a los papás, hay un comité que hace los equipos, organiza y saca adelante el trabajo por medio de la participación de todos los papás” (Madres de familia).

De esta interacción resulta que, lo que sostiene el foco de atención común entre estos agentes y la comunidad en general, son el sentido de pertenencia e identidad con la escuela, elementos indispensables para la generación y conexión de emociones y sentimientos compartidos: “[...] nuestro pueblo siempre se ha destacado porque somos solidarios, siempre que hay algún problema lo enfrenta todo el pueblo y se apoyan y en la escuela aún más” (Madre de familia).

Con el tipo de participación, nivel de acuerdo y trabajo compartido entre la comunidad de madres y padres de familia y la directora (incluidos los docentes), podríamos aventurarnos a identificar algunos signos de lo que ciertos autores denominan democratización escolar y, en consecuencia, a la mejora de los resultados escolares: “Una escuela democrática es la mejor contribución social del sistema de enseñanza a la reducción de desigualdades sociales, para lo que la democratización de las relaciones es un medio” (Libâneo, 2007, p. 23). En este sentido, en esta escuela es notorio el consenso y compromiso de los agentes escolares en torno al objetivo común de que los alumnos alcancen aprendizajes reales para todos y, sobre todo, gocen de bienestar general.

Reflexiones finales

El estudio de las escuelas eficaces desde un planteamiento microsociológico invita a explorar lo que sucede dentro de los procesos internos de las escuelas para comprender la conformación y funcionamiento de sinergias cargadas de valores y actitudes entre los agentes escolares. Este paso va más allá de concluir agrupando dimensiones, variables y valores presentes en este tipo de escuelas.

La aportación consiste en develar el mecanismo por medio del cual tales sinergias se vinculan y traducen en acciones y prácticas cotidianas que, al am-

plificarse y consolidarse, logran construir un espacio escolar cargado de significados compartidos y siempre presentes en cada una de las interrelaciones, tales como el compromiso, la autovaloración, las expectativas sobre el futuro de los estudios y de la escuela misma, con la que están plenamente identificados e involucrados.

Del estudio de caso destaca un alto nivel de compromiso de los docentes (tanto individual como colectivo) por la profesión y hacia los alumnos y la comunidad en general. Reconocen que su labor tiene repercusiones que van más allá de los estudiantes y sus familias, ya que se trasladan también a la comunidad y a las futuras generaciones, lo cual, aunado a las altas expectativas que tienen sobre sus alumnos y la valoración positiva de sí mismos, se autoexigen para ser eficientes en su práctica cotidiana, así como de dotar de sentido y significado sus acciones.

Por otro lado, para los entrevistados en general, no solo es importante gozar de un ambiente de trabajo positivo con autonomía pedagógica y solidaridad, sino que el ejercicio profesional se base en la comunicación, discusión (incluido el disenso), negociación y consenso para la realización de los compromisos adquiridos, donde predomine la confianza mutua de que cada actor, desde sus distintas posiciones, asuma responsablemente las tareas que le corresponden, logrando eficientemente el cumplimiento de su labor cotidiana. Características que se han ido formando y consolidando desde el liderazgo directivo que dura a través de los años y que aun con sus cambios no se altera en lo sustantivo.

Al irse creando estos procesos, se forjan eslabones que consolidan entre los agentes escolares sentimientos de identidad y pertenencia con la escuela; en otras palabras, sentimientos y consonancia emocional compartida que los invita a recrear dichos procesos exitosos permanentemente, permitiendo predecir con mayor contundencia su continuidad.

En suma, estudiar las escuelas eficaces bajo la teoría de los rituales de interacción permite descubrir microprocesos de interacción que explican la particularidad de las realidades escolares, permitiendo no verlas como una entidad inerte, sino como una realidad conformada por personas que interactúan con base en valores, actitudes, prácticas y sentimientos, ya que son ellos quienes construyen los procesos virtuosos que los llevan al éxito escolar, pese a la desfavorecida situación social, familiar y económica de los estudiantes.

Referencias

Acevedo, C., Valenti, G. & Aguiñaga, E. (2017). Gestión institucional, involucramiento docente y de padres de familia en escuelas públicas de México. *Calidad en la Educación*, (46), 53-95.

- Alonso, R. J. (2018, 27 de noviembre). Descarga administrativa: quimera de las escuelas mexicanas. *Educación Futura*. Recuperado el 8 de julio de 2019, de <http://www.educacionfutura.org/descarga-administrativa-quimera-de-las-escuelas-mexicanas/>
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Báez de la Fe, B. F. (1994). El movimiento de escuelas eficaces: Implicaciones para la innovación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (4, Descentralización Educativa y2).
- Bertoglia, L. (2005). La interacción profesor-alumno, una visión desde los procesos atribucionales. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 4(1), 57-73.
- Blanco, E. (2009). Eficacia escolar y clima organizacional: apuntes para una investigación de procesos escolares. *Estudios Sociológicos*, XXVII(80), 671-694.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1996). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Collins, R. (2009). *Cadenas de rituales de interacción*. Barcelona: Anthropos.
- Da Cruz, R. E. (2015). “Diretor escolar: educador ou gerente?”, de Vitor Henrique Paro. *Desidades*, (26).
- Donaire Román, A. (1992). OCDE. (1991). Barcelona: Paidós/Madrid: Escuela y calidad de la enseñanza. *Revista Complutense de Educación*, 3(1), 301. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9292110301A>
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Fernández Aguerre, T. (2004). De las escuelas eficaces a las reformas educativas de segunda generación. *Estudios Sociológicos*, 22(65), 377-408. Recuperado el 6 de julio de 2019, de <https://estudiossociologicos.colmex.mx/index.php/es/article/view/572>
- Goffman, E. (1970). *Ritual de la interacción*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Horn Küpfer, A. (2013). *Liderazgo escolar en Chile y su influencia en los resultados de aprendizaje*. Tesis doctoral en Innovación y Formación del Profesorado, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- Leyton, O. (2014). Tres ejes fortalecedores del Consejo Técnico Escolar y la ruta de mejora. *Correo del Maestro*, (218). Recuperado el 15 de julio de 2019, de <https://www.correodelmaestro.com/publico/html5072014/portada.html>

- Libáneo, J. (2007). Concepciones y prácticas de organización y gestión de la escuela: consideraciones introductorias para un examen crítico de la discusión actual en Brasil. *Revista Española de Educación Comparada*, 0(13), 155-192. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7460>
- Murillo, J. (2008). Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe. En H. Valdés (Coord.), *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe* (pp. 17-61). Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional de la OCDE*. Madrid: Paidós/MEC. Recuperado de www.oecd.org/edu/equity/equityineducation
- Parsons, T. (1999). *El sistema social*. Madrid: Alianza.
- Peñalva, A., Hernández, M. A. & Guerrero, C. (2013). La gestión eficaz del docente en el aula. Un estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 77-91.
- Rizo, M. (2011). El interaccionismo simbólico y la Escuela de Palo Alto. Hacia un nuevo concepto de comunicación. *Portal de la Comunicación InCom-UAB*. Recuperado el 24 de abril de 2020, de http://incom.uab.cat/portalcom/wp-content/uploads/2020/01/17_esp.pdf
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. & Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and theirs on children*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2013). Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. Educación básica: Preescolar, primaria y secundaria. México. Recuperado el 5 de septiembre de 2019, de <https://serviciosasev.files.wordpress.com/2016/04/lineamientoscte.pdf>
- Silva, Tomaz Tadeu de. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*, [2a ed.]. Belo Horizonte: Auténtica Editorial.
- Stenhouse, L. (1985). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa (s/f). *La ruta de mejora*. Recuperado el 5 de septiembre de 2019, de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/263948/Ficha_La_Ruta_de_Mejora_Escolar_puntos_basicos.pdf
- UNESCO. (2003). Mesa redonda de ministros de educación. París, 4-5 de octubre.

