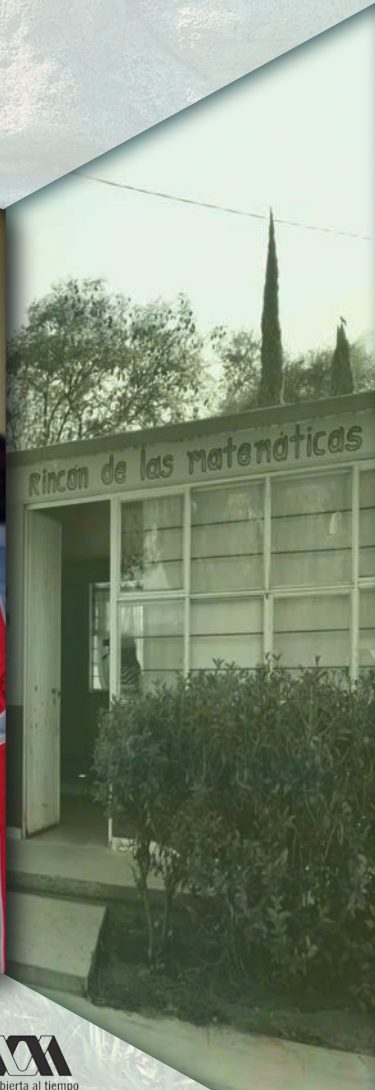


Una aproximación a la equidad educativa en México

a través de las escuelas públicas eficaces de nivel primaria

Giovanna Valenti Nigrini
(coordinadora)

12
Pública
educación



Una aproximación a la equidad educativa
en México a través de las escuelas públicas
eficaces de nivel primaria



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

Rector general, José Antonio de los Reyes Heredia
Secretaria general, Norma Rondero López

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA-XOCHIMILCO
Rector de Unidad, Francisco Javier Soria López
Secretaria de Unidad, Angélica Buendía Espinosa

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
Directora, Dolly Espínola Frausto
Secretaria académica, Silvia Pomar Fernández
Jefe de la sección de publicaciones, Miguel Ángel Hinojosa Carranza

CONSEJO EDITORIAL
Jerónimo Luis Repoll (presidente)
Gabriela Dutrénit Bielous
Álvaro Fernando López Lara

Asesor del Consejo Editorial: Miguel Ángel Hinojosa Carranza

COMITÉ EDITORIAL
Araceli Soní Soto (presidente)
Aleida Azamar Alonso / María del Pilar Berrios Navarro / Joel Flores Rentería
Alfonso León Pérez / Abigail Rodríguez Nava /
Araceli Margarita Reyna Ruiz / Gonzalo Varela Petito

Asistente editorial: Varinia Cortés Rodríguez

Una aproximación a la equidad educativa en México a través de las escuelas públicas eficaces de nivel primaria

Giovanna Valenti Nigrini
(coordinadora)

Laura Patricia Briseño Fabián
Carlos Acevedo Rodríguez
José María Durate Cruz
Eduardo Pérez Chavarría



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD XOCHIMILCO División de Ciencias Sociales y Humanidades

Una aproximación a la equidad educativa en México a través de las escuelas públicas eficaces de nivel primaria / Giovanna Valenti Nigrini, coordinador. -- Ciudad de México : Bonilla Artigas Editores, 2022

384 pp. ; 15 x 23 cm. -- (Pública educación ; 12)
ISBN 9786078838318 (Bonilla Artigas Editores) (impreso)
ISBN 9786078838325 (Bonilla Artigas Editores) (ePub)
ISBN 9786072825871 (UAM) (impreso)
ISBN 9786072825888 (UAM) (ePub)

1. Igualdad en la educación - México.
2. Educación primaria - México.
- I. Valenti Nigrini, Giovanna, coord.

LC: LC213.3M4 ADEWEY: 379.72 A

Los derechos exclusivos de la edición quedan reservados para todos los países de habla hispana. Prohibida la reproducción parcial o total, por cualquier medio conocido o por conocerse, sin el consentimiento por escrito de su legítimo titular de derechos.

*Una aproximación a la equidad educativa en México
a través de las escuelas públicas eficaces de nivel primaria*

Primera edición, septiembre 2022

De la presente edición:

D.R. © 2022
Bonilla Distribución y Edición, S.A. de C.V.,
Hermenegildo Galeana #111
Barrio del Niño Jesús, Tlalpan, 14080
Ciudad de México
editorial@bonillaartigaseditores.com.mx
www.bonillaartigaseditores.com

D.R. © 2022
Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco
Calzada del Hueso 1100, Colonia Villa Quietud,
Alcaldía Coyoacán, Ciudad de México. C.P. 04960
Sección de Publicaciones de la División de Ciencias Sociales y Humanidades.
Edificio A, 3er piso. Teléfono 54 83 70 60
pubcsh@gmail.com / pubcsh@correo.xoc.uam.mx
<http://dcsh.xoc.uam.mx/repdig>
<http://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/index.php/libroelectronico>

ISBN: 978-607-8838-31-8 (Bonilla Artigas Editores) (impreso)
ISBN: 978-607-8838-32-5 (Bonilla Artigas Editores) (ePub)
ISBN: 978-607-28-2587-1 (UAM) (impreso)
ISBN: 978-607-28-2588-8 (UAM) (ePub)

Coordinación editorial: Bonilla Artigas Editores
Diseño editorial y de portada: D.C.G. Jocelyn G. Medina

Impreso y hecho en México

CONTENIDO

Presentación	
<i>Giovanna Valenti Nigrini</i>	11
Introducción	15
MARCO DE LA INVESTIGACIÓN	
Marco analítico: eficacia escolar y enfoques sociológicos de la investigación <i>Giovanna Valenti Nigrini</i> <i>Laura Briseño Fabián</i>	21
Diseño metodológico <i>Giovanna Valenti Nigrini</i> <i>Laura Briseño Fabián</i> <i>Carlos Acevedo Rodríguez</i>	41
ANÁLISIS CUANTITATIVO. FACTORES DETERMINANTES PARA LA EFICACIA ESCOLAR EN MÉXICO	
Un análisis del desempeño académico de los estudiantes en desventaja social de escuelas públicas de nivel primaria desde el enfoque cuantitativo <i>Giovanna Valenti Nigrini</i> <i>Carlos Acevedo Rodríguez</i> <i>Sheila Herrera Xotla</i>	65
LA EFICACIA ESCOLAR EN MÉXICO. ESTUDIOS DE CASOS	
Nota teórico-conceptual y metodológica empleada en los estudios de casos.....	83
Un avance constante y progresivo: el caso de "El Escuelón" en Tabasco <i>Giovanna Valenti Nigrini</i> <i>Laura Briseño Fabián</i>	89

Continuidad, compromiso y liderazgo: elementos clave para la eficacia escolar. El caso de la escuela "Achoapan" en Las Choapas, Veracruz <i>Giovanna Valenti Nigrini</i> <i>José María Duarte Cruz</i>	115
Una escuela de equidad: caso Valle de Santiago <i>Carlos Acevedo Rodríguez</i> <i>Giovanna Valenti Nigrini</i> <i>Sonia Cerda Díaz</i> <i>Fabiola Camacho Rodríguez</i>	139
La escuela "Xochipila", en el municipio de Xicotepec, Puebla <i>Rodrigo Megchún Rivera</i> <i>José María Duarte Cruz</i> <i>Giovanna Valenti Nigrini</i>	165
La escuela primaria "El Cerrito": contrarrestando los estigmas y luchando por el bienestar y los aprendizajes <i>Laura Briseño Fabián</i> <i>Giovanna Valenti Nigrini</i>	183
La escuela "Tuni": desafiando las divisiones y priorizando el bienestar infantil y sus aprendizajes <i>Giovanna Valenti Nigrini</i> <i>Laura Briseño Fabián</i>	209
Las lecciones de la escuela "El Mirador" frente a la desigualdad en un contexto urbano de Monterrey, Nuevo León <i>José María Duarte Cruz</i> <i>Giovanna Valenti Nigrini</i>	235
La escuela primaria "El Mezquite", una escuela eficaz en el centro de la comunidad El Bethí, Hidalgo <i>José María Duarte Cruz</i> <i>Giovanna Valenti Nigrini</i>	255
Escuelas no eficaces: principales hallazgos <i>Laura Briseño Fabián</i> <i>Giovanna Valenti Nigrini</i> <i>José María Duarte Cruz</i>	277
Una alternativa para el estudio cualitativo de la eficacia escolar: análisis cualitativo comparado en las escuelas primarias eficaces de México <i>Eduardo Pérez Chavarría</i> <i>Giovanna Valenti Nigrini</i>	307

CONCLUSIONES GENERALES Y AGENDA DE INVESTIGACIÓN FUTURA

Las lecciones de las escuelas eficaces
y no eficaces en México. Conclusiones generales

Giovanna Valenti Nigrini

Laura Briseño Fabián

José María Duarte Cruz 333

Referencias bibliográficas 349

Anexos

Anexo 1 371

Anexo 2 375

Anexo 3 378

Anexo 4 379

Índice de siglas 381

PRESENTACIÓN

El análisis de las evaluaciones educativas realizadas en México a finales de la década de 1990 y que se hicieron más consistentes y generalizadas al inicio del siglo XXI (primero la prueba EXCALE, después ENLACE y PLANEA) reveló que el Sistema Educativo Mexicano presentaba dificultades serias en los aprendizajes de los estudiantes y que esta problemática se agudizaba más en aquellos que provienen de orígenes socioeconómicos y culturales desfavorecidos.

Al estar México entre los países con mayor desigualdad en el mundo es claro que esto condiciona muchas esferas de la vida social, entre ellas la educación. El sistema educativo nacional no es más que un espejo de lo que es la realidad social del país. Este panorama nos advierte que se enfrenta a una enorme desigualdad educativa y son los niños y niñas –de casi la mitad de la población– los que resienten más las carencias que muchas veces se extienden del hogar a la escuela, provocando que queden atrapados en un círculo vicioso que los condena a un acceso reducido a bienes materiales y culturales. Las escuelas a las que asisten –en su gran mayoría pobres–, con carencias de recursos e infraestructura, con precariedad socioeconómica y laboral de sus familias, aunado a los problemas de violencia y marginalidad que presentan las comunidades donde viven, nos indican que la distribución de los conocimientos es muy inequitativa.

Las desigualdades educativas no son sólo características de México; en muchas regiones del mundo hay grupos poblacionales que en mayor o menor medida están expuestos a este fenómeno, que se manifiesta en fuertes limitantes de acceso escolar, de calidad y oportunidades educativas diferenciadas, que a su vez están asociadas a distintas problemáticas como la pobreza, la baja escolaridad, la discriminación racial y étnica, entre otros, y actualmente a fenómenos emergentes de migración ilegal hacia países más desarrollados.

Numerosas investigaciones en nuestro país y a nivel internacional han estudiado la eficacia educativa. Una gran cantidad de esfuerzos se han concentrado en analizar los insumos, más que los procesos al interior de las escuelas y las aulas, a través de aproximaciones cuantitativas y cualitativas (estudios de casos), y en menor proporción se han hecho comparaciones con centros escolares que no logran que sus estudiantes obtengan un aprovechamiento educativo óptimo.

La literatura más especializada en el tema señala que la variable que mayor peso tiene para determinar el éxito o el fracaso escolar es el nivel socioeconómico y cultural de los estudiantes y su origen sociofamiliar; es decir, que existe una correlación alta entre los resultados escolares y el estatus socioeconómico de las familias de los estudiantes. En este sentido, desde el año 2009 varios especialistas empezamos a investigar sobre la inequidad educativa en México, específicamente a través de los resultados de las pruebas ENLACE, PLANEA y las encuestas de contexto que se aplicaban a una muestra representativa de la población escolar (estudiantes, docentes, directores de escuelas y familias). Conforme se avanzaba en el análisis, junto con los colegas Rodrigo Salazar, Marisol Luna y Ulises Flores de la Flacso-México, pudimos percatarnos de que existían otros factores explicativos que también influían en los aprendizajes y que estaban directamente ligados con las escuelas.

Luego de diez años de trabajo de reflexión y de revisar detenidamente las teorías e investigaciones que habían confrontado y dialogado con las explicaciones basadas en la determinación del origen sociofamiliar y cultural en los aprendizajes de los niños y niñas, nos planteamos la interrogante: ¿pueden las escuelas contrarrestar los efectos de la desigualdad en México?

Esta pregunta marcó la pauta para conformar un equipo de investigación en el que participaron Carlos Acevedo Rodríguez, Laura Patricia Briseño Fabián, José María Duarte Cruz, Eduardo Pérez Chavarría y Rodrigo Megchún, que junto con otros colegas aportaron su tiempo, disposición y entusiasmo para el desarrollo del proyecto que titulamos: "Análisis de alternativas de gestión escolar para superar los efectos de la desigualdad social en el logro educativo". A todos ustedes, mi eterno agradecimiento.

Ya en ese momento habíamos identificado algunos vacíos en la literatura y posibles rutas metodológicas para identificar cómo y cuáles factores de la gestión institucional y del involucramiento docente y familiar impactan positivamente en la mejora educativa de los estudiantes, tanto en el proceso de enseñanza que se desarrolla al interior de las aulas como en el espacio escolar. La tarea fue ardua, pero muy gratificante y fue así como con el

andamiaje teórico y analítico construido durante estos años se planteó la investigación con un enfoque mixto para dar respuesta a la pregunta principal y a otras que se formularon en el transcurso, que funcionaron como orientadoras en el proceso indagativo, entre ellas: ¿cuáles son los factores que influyen en la probabilidad de que los estudiantes puedan superar el efecto de la condicionante del origen socioeconómico y cultural?; ¿cómo es posible el logro de los aprendizajes y el bienestar de los actores educativos en las escuelas con estas características de alta marginalidad?; ¿de qué forma se construyeron estas prácticas eficaces y cómo se consolidaron en el tiempo?; ¿qué sucede en escuelas que presentan condiciones similares, pero que obtienen resultados educativos desfavorables?

La investigación duró varios años bajo mi dirección y fue posible gracias al invaluable apoyo financiero del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, porque a través de éste pudimos viajar varias veces a las escuelas que de acuerdo con ciertos criterios identificamos como eficaces y también a otras que, bajo las mismas condiciones, no lo eran. Las escuelas visitadas se ubican en Ciudad de México, Durango, Guanajuato, Hidalgo, Nuevo León, Puebla, Tabasco y Veracruz.

Entre los hallazgos más destacados y que concuerdan con la teoría de las escuelas eficaces, encontramos que los ámbitos escolares pueden ser espacios de oportunidad para que los niños y niñas con limitaciones socioeconómicas, familiares y personales reviertan las condicionantes que los colocan en situaciones de desventaja. También se encontró que el involucramiento docente eleva en mucho la probabilidad de que los estudiantes de orígenes desfavorecidos superen sus limitaciones y esta dedicación docente se traduce en atención diferenciada de los profesores a los estudiantes, las adaptaciones curriculares, el compromiso sostenido, la relación cara a cara con todos y cada uno de los agentes escolares, la participación activa y constructiva en las actividades de la escuela, la formación y actualización constante, el uso de recursos, tecnologías, innovaciones y materiales diversos para facilitar los aprendizajes, el mantenimiento de altas expectativas del logro escolar estudiantil y la comunicación cercana con los padres y madres de familia, entre otros. Además, los valores, actitudes, acciones y prácticas se convierten en una motivación constante, lo que fortalece la identificación con la escuela y la configuración de climas escolares de confianza.

A estos resultados llegamos porque, además de la identificación y análisis de los factores que influían en la eficacia de los aprendizajes y de las escuelas, la aproximación cualitativa permitió dilucidar cómo surgían y se

mantenían los valores y compromisos entre los agentes escolares (estudiantes, docentes y directivos), los padres y madres de familia, sobre todo comprender de qué manera se generan objetivos comunes y cómo se logra compromiso, identificación y pertenencia con la escuela y con sus miembros.

Un agradecimiento muy grande a los directores y directoras, docentes, estudiantes, madres y padres de familia por abrirnos las puertas de los centros escolares, por su hospitalidad, disposición y apoyo durante la realización del trabajo de campo; también reconocemos de manera muy entrañable a las autoridades educativas de los estados por apoyarnos y extensivamente a los supervisores, jefes de sector y asesores técnicos pedagógicos por su disposición siempre abierta al diálogo. Deseamos que este libro les recompense en algo las enseñanzas que nos brindaron y el tiempo que nos dedicaron.

Por último e igualmente importante en la hechura y confección de la investigación fueron las reuniones con los colegas de la Maestría de Desarrollo y Planeación de la Educación de la División de Ciencias Sociales y Humanidades (DCSH) de la UAM-Xochimilco, de la Flacso México, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). También fueron relevantes los comentarios recibidos en los encuentros internacionales como *The Future of Education*, en los seminarios organizados con los investigadores de la Universidad de la Sapienza de Roma, bajo la coordinación del doctor Tito Marci, y de la Universidad La Salle.

Asimismo, hago extensivo mi agradecimiento a los dictaminadores del libro, a la editorial Bonilla Artigas Editores y al Consejo Editorial de la DCSH de la UAM-Xochimilco por su dedicación y exigencia para que esta obra cumpliera con los estándares académicos y editoriales requeridos.

Giovanna Valenti Nigrini

INTRODUCCIÓN

Uno de los propósitos de la educación es el progreso de las sociedades mediante la equidad e inclusión en los aprendizajes. La pobreza es una de las principales causas que aleja a los niños de las escuelas; sin embargo, se ha demostrado –con suficiente contundencia– que aquéllas pueden influir y hasta revertir el efecto de la pobreza en la educación.

De manera concreta en México, se ha declarado que las limitaciones en recursos económicos, sociales y culturales de los niños, el nivel educativo de sus padres, así como la lengua de origen son los factores que más influyen en los aprendizajes de quienes asisten a las escuelas de educación básica. En este contexto, de acuerdo con datos de EXCALE 2007 y 2010, se aprecia que “las poblaciones socialmente más desfavorecidas obtienen consistentemente menores promedios que las que se encuentran en mejores condiciones” (Instituto Nacional para la Evaluación Educativa [INEE], 2014: 84). La misma tendencia se expresa en los datos de PISA 2012 (INEE, 2014: 95).

Aunque los datos son categóricos, también se ha demostrado, por otro lado, que un alto compromiso docente, alineado con una gestión directiva con liderazgo, puede hacer la diferencia y lograr que los alumnos alcancen importantes avances educativos. Si a ello se añade comunicación y cooperación por parte de los padres de familia, el impulso que puede brindar la escuela a los alumnos resulta en potente factor para revertir las condicionantes socioeconómicas. En otras palabras, una parte de los resultados escolares están conformados por lo que hacen o pueden hacer las escuelas; en este sentido, según estudios recientes en México, se ha podido constatar que la escuela influye entre un 27 y 34% (Salazar *et al.*, 2010: 48; Acevedo *et al.*, 2017).

Cuando las escuelas logran remontar los efectos de la desigualdad e incidir favorablemente en los aprendizajes se les llama “escuelas eficaces” o “de equidad” (como indistintamente se les nombra en esta investigación) y

se definen como “aquellas que consiguen un desarrollo integral de todos y cada uno de sus estudiantes, más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación socioeconómica y cultural de sus familias” (Murillo, 2005: 30). Esta investigación se enfoca en el análisis de las escuelas eficaces que, de manera sostenida, se han mantenido con esta cualidad en los años 2010 a 2012, 2015 y 2016 y busca comprender con profundidad cómo estas escuelas logran buenos resultados y cómo los sostienen en el tiempo, en comparación con otras similares que no lo consiguen.

En este sentido, el propósito de esta investigación es resaltar la capacidad de las escuelas, sus agentes (docentes, directivos y alumnos) y sus actores (madres y padres de familia, autoridades educativas y la comunidad en general) para incidir, a través de sus interacciones, procesos y prácticas, en aprendizajes escolares efectivos, de calidad y en el bienestar de los alumnos.

Cabe mencionar aquí que la investigación fue realizada por un equipo y para ello se contó con el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), a través del proyecto 257338 intitulado “Análisis de alternativas de gestión escolar para superar los efectos de la desigualdad social en el logro educativo”. La dirección de la investigación desde su inicio en el año 2016 estuvo a cargo de la doctora Giovanna Valenti Nigrini y en ella participaron dos investigadores como posdoctorantes, Carlos Acevedo Rodríguez y Laura Briseño Fabián; un investigador que se integró por cátedra Conacyt, el doctor José María Duarte Cruz; el investigador doctor Roberto Megchún Rivera y el estudiante de maestría Eduardo Pérez Chavarría, quien participó en el proyecto, primero como ayudante y después como tesista de posgrado y obtuvo su título de maestro en Ciencias Sociales, por Flacso México, en julio de 2020.

Para el logro de la encomienda de brindar conocimiento sobre la inequidad educativa, sobre cómo se expresa en las escuelas e indagar si las escuelas pueden contribuir a superar las inequidades de los aprendizajes, la investigación se propone emplear un diseño mixto de investigación que se compone de dos fases principales. La primera corresponde al acercamiento cuantitativo, por el cual en virtud de diferentes y rigurosos métodos estadísticos se identificaron los factores, el peso y el sentido en que influyeron en el logro educativo de los estudiantes de 4º y 6º grado de las escuelas públicas de educación básica, en las áreas de español y matemáticas en el año 2012. Con base en ello emergieron las principales dimensiones de análisis que organizan esta investigación: involucramiento docente, gestión institucional e involucramiento familiar para el logro de los aprendizajes. Asimismo, en esta misma fase se seleccionaron las escuelas (eficaces y de

control) que conformaron la muestra de análisis para los estudios de caso, que se llevan a cabo en la fase II de este libro.

Esta segunda etapa se plantea como objetivo general la comprensión del éxito o eficacia escolar, más allá de los meros factores aislados que brinda el análisis cuantitativo, y para ello es importante considerar que, en tanto sistema social, el sistema educativo y las escuelas que forman parte de éste están constituidos por relaciones e interacciones entre sus actores escolares, lo cual dirige la mirada y el foco de estudio hacia los valores, motivaciones, objetivos, sentidos y significados compartidos, pues se ha constatado que, en el ámbito educativo, "las creencias y valores de los profesores" son lo que los movilizan para lograr ciertos tipos de acuerdos (Coburn y Russell, 2008: 207), mismos que, en última instancia, conforman sentimientos de orgullo, pertenencia y membresía con la escuela o sus elementos, atributos que en su conjunto consolidan y sostienen la eficacia escolar en el tiempo.

Siguiendo a Coburn y Russell (2008), los actores educativos le dan sentido a las prácticas escolares según sus propias creencias, valores, expectativas y motivaciones; es con base en ello que construyen estructuras generales, como acuerdos, negociaciones, resolución de conflictos, toma de decisiones y procesos de gestión institucional compartidos, así como acciones, actitudes y actividades más concretas e individuales –como la forma de llevar a cabo la práctica docente en el aula (aplicación y revisión de exámenes, tareas, estilos de enseñanza, disciplina).

En toda esta tarea está incluido el análisis de escuelas de control (aquellas que de manera sostenida no superan la media nacional en las pruebas nacionales de logro académico aquí consideradas) para distinguir por qué estas escuelas no alcanzan los resultados esperados pese a que comparan casi idénticos entornos y contextos con sus pares positivas; esto, sin duda, es una aportación importante de la investigación para el estudio de las escuelas primarias en México. De manera adicional, este trabajo toma ventaja de otros estudios al considerar el análisis de las escuelas a lo largo del tiempo (del año 2012 al 2016).

Estamos seguros de que contribuir a la comprensión del fenómeno de la eficacia escolar en México (por medio de esta investigación) será un insumo importante no sólo para el campo de la educación, sino también para las escuelas mismas, que encontrarán en estas líneas experiencias del propio contexto nacional en lo que respecta a prácticas, acciones, actitudes, conformación conjunta de objetivos, valores, decisiones, motivaciones y expectativas, mismas que quizá las conduzcan al mejoramiento de la práctica docente y les apoyará en el logro de una gestión directiva eficaz, así

como de un mejor entendimiento y cooperación con los padres de familia. En este sentido, las familias, los alumnos, docentes, directivos, autoridades educativas, tomadores de decisiones y quienes diseñan e implementan políticas educativas nacionales y estatales podrán constatar que el primer paso para apuntar hacia la mejora de los aprendizajes es mirar hacia el interior de cada escuela y entender cómo construyen sus propios procesos de éxito y, sobre esta base, repensar la creación e incorporación de nuevas políticas y programas educativos.

El clima escolar y estructura de esta publicación, se presentan cuatro partes, además de la presente introducción. La primera corresponde al marco teórico-analítico que guía la investigación. Por un lado, se desarrolla el enfoque de la eficacia escolar y los principales estudios que orientan nuestra postura y punto de partida. En seguida se exponen los enfoques sociológicos con los que se analizan las dimensiones de la eficacia escolar: la sociología de las organizaciones y los rituales de interacción.

La sociología de las organizaciones se vuelve necesaria porque considera a las escuelas como un sistema complejo e interdependiente de sus propios elementos y de otros organismos externos (Lucas, García Ruiz y Llano, 2002). Dentro de sus elementos resalta el del clima escolar, el cual se concentra en los agentes escolares y su actuar como un todo; ello abre la puerta hacia el estudio de las prácticas, acciones, interacciones, valores, objetivos, motivaciones, sentimientos de pertenencia y membresía de los agentes y actores escolares en relación con su contexto, para lo cual se hará uso de algunas herramientas que nos brinda la teoría de los rituales de interacción. En el segundo capítulo de la primera parte se presenta con suficiente detalle la metodología utilizada. Destacando en este campo de estudio el empleo de un abordaje mixto, el cual se justifica y sostiene con base en la complejidad del fenómeno analizado.

En la segunda parte del libro se desarrolla la fase I de la investigación, que corresponde al análisis cuantitativo. Enseguida, en la tercera parte – que constituye el grueso del libro– se presentan los estudios de caso, tanto de las escuelas con mejoramiento escolar sostenido como de aquellas que no alcanzaron los resultados deseados.

En el siguiente acápite se presenta un novedoso abordaje para la comprensión del tema de estudio. Se trata de un análisis configuracional de la eficacia escolar por medio del análisis cualitativo comparado (QCA, por sus siglas en inglés). Este capítulo es interesante por cuatro motivos; en primer lugar, porque muestra otra alternativa para abordar el fenómeno de manera cualitativa, pero con mayor rigurosidad; en segundo lugar, porque

presenta una problematización del campo de estudios en términos de un enfoque complejo sobre el mismo; en tercer lugar, porque utiliza una metodología poco usual en los estudios sobre educación en México y en ciencias sociales en general; y, finalmente, porque permite avanzar hacia el desarrollo de una tipología comprensiva que dé cuenta del surgimiento de escuelas eficaces en sus contextos específicos, más allá de una receta uniforme para lograrlas, contribuyendo así a la llamada “agenda de contextualización”

En la última parte se presentan algunas conclusiones sobre la experiencia que nos deja esta investigación, sus principales limitaciones y una agenda futura de investigación derivada de nuestros propios hallazgos y las nuevas inquietudes generadas.

Para terminar esta introducción vale la pena insistir en que los resultados de la investigación que se plasman en este libro buscan resaltar que las escuelas –pero, sobre todo, las capacidades de los actores escolares– son una alternativa para superar los efectos nocivos que las condicionantes socioeconómicas y familiares tienen sobre el aprovechamiento escolar de los estudiantes. Con esta finalidad se arrojan los principales hallazgos que derivan de un exhaustivo análisis proveniente la experiencia de un equipo multidisciplinario de especialistas, quienes comparten la visión de reavivar el interés de la investigación educativa en las escuelas como centro de sus análisis; porque, mientras persista la desigualdad social a nivel macrosocial, son estos ámbitos de la sociedad los que pueden brindar mayores oportunidades para que, por medio de las interacciones de sus agentes, se forjen elementos comunes que tengan como base y eje de orientación la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la elevación de los logros educativos de los niños y niñas de esta país de una manera incluyente, pero además con calidad.

En este sentido, los resultados de la fase cuantitativa reforzaron de manera inequívoca la premisa de que las escuelas sí pueden significar una diferencia positiva para los niños que provienen de hogares socioeconómicamente desfavorecidos a través de la interconexión del compromiso docente con el involucramiento de las madres y padres de familia, mediado por una gestión institucional con liderazgo directivo.

Por su parte, la perspectiva cualitativa enfatizó en la comprensión de cómo los agentes escolares construyen sus propios procesos de éxito, abriendo caminos y oportunidades a las niñas y niños a través de los aprendizajes significativos acompañados de su bienestar físico y emocional.

No queremos terminar este espacio sin dejar de mencionar que los hallazgos que arroja esta investigación no buscan en ningún momento ser

una receta unívoca que conduzca a la eficacia escolar, ya que cada caso implica contemplar las interrelaciones y las particularidades de los actores escolares y sus determinantes en los niveles micro, meso y, eventualmente, macrosociales; esto más bien representa un ejercicio analítico que brinda nuevas herramientas para comprender la compleja realidad que se vive en los espacios escolares de México.

MARCO DE LA INVESTIGACIÓN

MARCO ANALÍTICO: EFICACIA ESCOLAR Y ENFOQUES SOCIOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Giovanna Valenti Nigrini
Laura Briseño Fabián

Para esta investigación son centrales dos corrientes de estudio. Por un lado, está el movimiento de las escuelas eficaces y, por otro, la sociología. De esta última nos nutrimos de la sociología de las organizaciones y de la microsociología, específicamente de la teoría de los rituales de interacción propuesta por Randall Collins (2009). Ambos enfoques complementariamente sirven como herramientas para profundizar en la comprensión de las interacciones escolares y el clima escolar en relación con los procesos escolares. Es común encontrar en la literatura sobre clima escolar el abordaje de este concepto desde la lógica del clima organizacional, que se refiere a los procesos centrales del sistema educativo en constante construcción y también como el resultado de la interacción de los sujetos con las características propias de la institución (Vega, 2006 citado en Muñoz *et al.*, 2014).

Combinar la sociología de las organizaciones y los rituales de interacción permite lograr un análisis en dos sentidos. Uno es desde la organización escolar, con énfasis en las dimensiones de docencia, gestión institucional y participación familiar a partir de las *acciones y procedimientos en que intervienen* tanto los agentes escolares (docentes y directivos) como los extraescolares (padres y madres de familia, supervisión escolar). A su vez, los rituales de interacción se interesan por lo que sucede en el “microespacio”, a nivel de las interacciones de todos los involucrados y los intercambios de valores, actitudes, motivaciones, expectativas comunes, entre otros (Cornejo y Redondo, 2001).

Para la exposición de las dos corrientes teóricas que guían esta investigación organizamos este capítulo en tres grandes apartados. El primero contiene la literatura de la corriente de escuelas eficaces y se desarrollan aquellos estudios que dieron pie al problema de investigación planteado en este trabajo y de los que surgen los elementos que lo orientan. El segundo apartado expone el marco de la teoría de la sociología de las organizaciones, lo cual alumbró los conceptos y elementos que conforman los procesos escolares (nivel meso). En la última parte se expone el marco de los rituales de interacción y la adaptación que empleamos para examinar las interacciones (clima escolar y de aula) de los actores escolares (nivel microsociológico).

Los estudios sobre eficacia escolar, un sumario compendio de su trayectoria

Con el objetivo de identificar los factores de los alumnos, del aula, escolares y contextuales que explican el éxito educativo en escuelas desfavorecidas surgió una serie de estudios que se conoce como “escuelas eficaces” o “escuelas efectivas”. Siguiendo a Murillo, “las escuelas eficaces son aquellas que promueven de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica” (Murillo, 2007: 83).

A partir de entonces y hasta mediados de la década de 1960 y principio de los setenta se consolidó formalmente esta corriente de estudios. El disparador fue el “Informe Coleman” de 1966, el cual, bajo un modelo de análisis de tipo *input-output*, llegó a la conclusión de que las escuelas en Estados Unidos tenían un efecto reducido en los aprendizajes de los estudiantes, predominando así la importancia de las características familiares y económicas de los alumnos.

A partir de entonces emergieron diversos estudios con el fin de detectar errores en los análisis de Coleman, o bien, encontrar resultados diferentes. El primero en contradecir estas polémicas afirmaciones fue George Weber, quien en 1971 con un nuevo análisis introdujo factores de proceso, es decir, del aula en su modelo (*input-process-output*) y encontró que había escuelas que, a pesar de encontrarse en ambientes desfavorecidos, conseguían enseñar a los niños a leer y a escribir, mientras que otras no lo hacían (Murillo, 2007: 22). De esta forma se originó la primera lista de factores asociados con la eficacia escolar, pero no fue sino hasta 1979 cuando Edmonds conjuntó los análisis estadounidenses más contundentes hasta ese momento y publicó la lista de los

cinco factores más influyentes de las escuelas prototípicas –o *outliers*, como también se les denominó–; estos elementos fueron: liderazgo, altas expectativas, clima escolar, orientación hacia el aprendizaje y, por último, evaluación y seguimiento constantes (Edmonds, 1979). La corriente sobre eficacia escolar (*school effective research*) se consolidó con el propósito principal de demostrar que “la escuela importa” y que incide en el aprendizaje de los estudiantes.

En seguida surgieron otras corrientes de estudios más específicos, que apostaron por diversos elementos de la escuela, como los docentes (*teacher effectiveness research*), o que subrayaron el papel de los directores (*leadership effectiveness research*) como factores indispensables para lograr buenos aprendizajes pese a las condiciones desventajosas de los estudiantes y las escuelas a las que asisten. A partir de entonces se multiplicaron los esfuerzos para demostrar qué hace que una escuela sea eficaz y cómo contribuye a disminuir la desigualdad escolar. Primeramente, desde enfoques cuantitativos, de donde emergieron modelos estadísticos que destacaron aquellos factores que más influyen en los aprendizajes, hasta acercamientos cualitativos que, por medio de estudios de casos principalmente, se adentraron en las escuelas para conocer cómo funcionan tales factores y descubrir qué es lo que sucede en la “caja negra” del proceso enseñanza-aprendizaje, sin que esto último haya sido del todo logrado hasta la fecha.

Con la adopción del enfoque cuantitativo, las propuestas de modelos estadísticos han evolucionado desde que en 1979 Edmonds presentó su modelo de los cinco factores escolares. Murillo (2007: 22), por ejemplo, destaca el trabajo de Atkins y Longford, de 1986, quienes mostraron una mayor precisión del fenómeno al introducir los llamados “modelos jerárquicos” o “multinivel”, e incluyeron por primera vez el contexto al lado de las dimensiones alumno, aula y escuela, constando así la complejidad del fenómeno e instalándose de esta forma el modelo: *contexto-entrada-proceso-producto* en la investigación sobre eficacia escolar.

Con base en este modelo, a partir de la década de 1990 se da la mayor expansión de los estudios sobre escuelas eficaces a nivel internacional, destacando Reino Unido y Estados Unidos (por ejemplo, Sammons, Thomas y Mortimore, 1997; Scheerens y Creemers, 1989). Sobre la diversidad de modelos estadísticos surgidos hasta la actualidad, Murillo (2008) resalta diversas coincidencias, como: 1) que conciben al centro escolar como un sistema y, 2) que este proceso involucra cuatro niveles de análisis que suponen relaciones jerárquicas (contexto-escuela-aula-alumno), constituyéndose este último supuesto en el fundamento actual de los enfoques estadísticos – y que desarrollamos en el segundo capítulo de este libro.

Por su parte, la inclusión de los estudios cualitativos destacó las cuestiones subjetivas de los actores escolares. Su aparición, como señalan Toranzos, Sozzo y Rutty (2013), supuso un complemento de lo que los estudios cuantitativos no pudieron alcanzar. Entre sus resultados destaca la coincidencia en la importancia de factores tales como el ambiente pedagógico de la escuela, el tipo de liderazgo del director, el compromiso docente y la implicación de la comunidad en el quehacer educativo (Toranzos, Sozzo y Rutty, 2013: 3).

Al observar la evolución del movimiento de las escuelas eficaces en otras latitudes, como América Latina, se tiene que a partir de los años noventa se desarrolló un número importante de trabajos cuya tendencia fue replicar los análisis de los países pioneros (Cervini, 1999, 2001, 2003; Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación [LLECE], 2000, 2002; Cueto y Secada, 2016; Murillo, 2008). En México las investigaciones tuvieron un desarrollo más tardío, pero se hicieron trabajos valiosos, como los de Palafox, Prawda y Vélez (1994), Muñoz Izquierdo (1996), Schmelkes *et al.* (1997), Ruiz (1999), Zorrilla (2003), Fernández (2003; 2004), Carvalho (2005), Garza, Martínez y Tagüeña (2004), Blanco (2009; 2011), y Acevedo, Valenti y Aguiñaga (2017).

De los trabajos más recientes se destaca que en México la escuela explica los aprendizajes entre un 27 y un 34% (Blanco, 2009; Salazar *et al.*, 2010). De manera más específica, desde un enfoque cuantitativo, Acevedo, Valenti y Aguiñaga (2017) demostraron que el involucramiento docente y el de los padres de familia afectan directamente el logro académico, pero la gestión institucional lo hace de manera indirecta.

Sobre el involucramiento docente, Fernández (2004: 383), con base en los trabajos de Reynolds y Walberg (1994), De Corte (1994) y Slavin (1996), destaca las acciones del profesorado con mayor influencia en los aprendizajes, como: la planificación de las clases, el conocimiento del entorno, la atención a las problemáticas de los estudiantes, el abordaje diferenciado según las condiciones de aprendizaje de los alumnos, y la retroalimentación de tareas y exámenes, entre otras.

En cuanto al involucramiento de los padres de familia, estudios como el de Unicef-Mineduc de 2004 resaltan actividades como estar al pendiente de las calificaciones y asistir a las juntas escolares (p. 25). Por su parte, la gestión institucional, al operar de manera indirecta, primero incide en el involucramiento docente, el monitoreo y supervisión de las clases, y la integración del cuerpo escolar, así como para fomentar una visión y objetivos compartidos, forjar una organización basada en acuerdos y cooperación, y facilitar la gestión de tiempo eficiente, entre otras (Acevedo, Valenti y Aguiñaga, 2017).

No obstante, saber con cierta certeza qué factores contribuyen a superar o, al menos, a reducir el efecto de la condicionante socioeconómica de los estudiantes sobre los aprendizajes, los estudios y el enfoque mismo de las escuelas eficaces hasta el momento sigue siendo objeto de numerosas críticas, entre las cuales la mayor es la ausencia de una teoría explicativa que exponga el proceso por el que dichos factores operan en cada caso (Murillo, 2004b). Al respecto, Blanco (2009) señala que “no existen aún teorías sobre la eficacia escolar, sino modelos más o menos complejos basados fundamentalmente en generalizaciones empíricas”, que, si bien, por un lado han ayudado a consolidar el consenso en torno a los factores que contribuyen al logro escolar alcanzado en estas escuelas, por otro lado han llevado a que las investigaciones en este campo, así como sus aplicaciones en la política educativa, caigan en el reduccionismo de tratar de operar la eficacia escolar sólo a partir de sus dimensiones institucionales y organizacionales, sobreestimando en gran parte de los trabajos realizados el valor que el liderazgo directivo tiene sobre el logro educativo con independencia de su contexto y su capacidad de determinar por sí misma el funcionamiento escolar necesario para maximizar el logro educativo (Blanco, 2009: 677).

Concretamente, para los trabajos de América Latina las críticas sobre el movimiento de la eficacia escolar son mayores, ya que toman como base las investigaciones internacionales y para establecer relaciones han recurrido principalmente a aproximaciones cuantitativas por medio de modelos jerárquicos lineales o multinivel (Murillo, 2007), lo que implica varias fallencias: 1) parte importante de los estudios “se detienen en los insumos más que en los procesos al interior de la escuela [...] e incluso el análisis de estos insumos no se realiza de manera sistematizada” (Unicef-Mineduc, 2004: 31); 2) “se enfocan en analizar casos de éxito y no utilizan casos de control que otorguen validez a sus hallazgos” (Blanco, 2009; Acevedo, Valenti y Aguiñaga, 2017); 3) dejan de lado la relación con los contextos en los cuales se realizan, como resultado de la no-inclusión de éstos en los modelos utilizados como guía (Blanco, 2009), bajo el supuesto de que el efecto del contexto sobre la escuela es pequeño y ésta actúa con independencia de dicha determinación (en otras palabras, deja de lado la estructura “anidada” de los sistemas educativos) (Cervini, 2006: 70); 4) como antes se señaló, se ha revelado también la débil elaboración teórica de esta literatura (específicamente, se resalta la falta de elaboración de una teoría propia), hasta el punto en el que incluso se le ha atribuido un presunto carácter “empirista” e “ideologizado” (Fernández, 2004); 5) lo anterior está relacionado con el hecho de que estos estudios se encuentran limitados por el uso

de datos generados con otros fines, distintos al estudio de las escuelas eficaces, tanto a nivel cuantitativo como a nivel cualitativo; y, por último, 6) prestan una atención muy marginal a las dinámicas de rotación directiva y docente, especialmente relevantes en algunos contextos como el mexicano.

Dentro del desarrollo del este marco analítico es importante mencionar que a la par de los estudios sobre escuelas eficaces surgió la corriente de "Mejora de la escuela" cuya aportación ha sido de carácter práctico al desarrollar procesos para que las escuelas progresen. Muñoz Repiso *et al.* (2000), con base en Hopkins, Ainscow y West (1994), señalan que la mejora de la escuela puede entenderse como "una mirada del cambio educativo para la mejora de los resultados de los estudiantes, además de fortalecer la capacidad de la escuela para gestionar el cambio" (Muñoz Repiso *et al.*, 2000: 25). En su última fase, este movimiento incorpora las políticas o programas de abajo hacia arriba y coloca en su centro el aula y los profesores. Su abordaje es principalmente de carácter cualitativo. Asimismo, los autores mencionados indican que esta corriente se enfoca no sólo en los factores o componentes escolares, sino también en la relación que hay entre ellos: "Los factores definen la interacción mutua, las capacidades y los resultados de la escuela" (Muñoz Repiso *et al.*, 2000: 27), y destacan diez elementos necesarios para mejorar las actividades escolares: la política de innovación de la escuela; las intervenciones del director; el apoyo interno y externo; la estructura organizativa del centro; la cultura escolar; la organización educativa (currículo y pedagogía); los miembros del equipo docente, sus valores y preocupaciones; los alumnos, sus antecedentes y niveles de desarrollo; los resultados de los alumnos; la posición de la escuela en el ámbito local y nacional; y las condiciones, medios e instalaciones.

Otra corriente reciente que se ocupa del mejoramiento de los aprendizajes es la denominada "Mejora de la eficacia escolar" cuyos defensores alientan la complementariedad de los movimientos teóricos y prácticos de la eficacia escolar y de la mejora escolar y lo justifican porque aseguran que con ello se conjuntan elementos clave del contexto interno y externo de la escuela; los fundamentos derivados de la teoría de la eficacia escolar y otras disciplinas, como la propiamente pedagógica o psicológica, además, atienden al proceso de planificación del desarrollo escolar que considera a los alumnos como el centro, el proceso de enseñanza-aprendizaje y el currículo y una fase de planificación que implica un análisis y diagnóstico de su situación actual, los objetivos y metas a lograr, el proceso de implementación o desarrollo y la evaluación, entre otras.

Una vez conocida la evolución que han tenido las corrientes asociadas con erradicar la desigualdad educativa en favor de los aprendizajes efectivos

y de calidad, se está en condiciones de ubicar la presente investigación en alguna de ellas, siendo el campo de los estudios de eficacia escolar el más adecuado. Ello en virtud de que el objetivo principal es identificar qué factores escolares y en qué medida influyen para mejorar los aprendizajes y el bienestar de los alumnos en condiciones de desventaja social, pero, además lo considera como un primer paso para orientar la investigación hacia la comprensión más profunda de los procesos o interacciones escolares exitosas y los mecanismos que les dan origen y los sostienen en el tiempo, esto es, sus componentes meso y microsociológicos. Lo anterior se justifica porque es precaria la investigación sobre eficacia escolar en México que incluya conjuntamente elementos de análisis macro, meso y microsociales que están presentes en el fenómeno analizado.

Lo que entendemos aquí por elementos macro, meso y microsociológicos es, en este mismo orden: 1) el papel que juega el contexto nacional y particular de las escuelas (nivel macrosocial); 2) los procesos, acciones y actividades en los que intervienen los actores escolares y de la forma en que surgen y se sostienen en el tiempo (nivel meso); lo anterior, implica que se profundice en 3) las interacciones (clima escolar y de aula) de los actores escolares, esto es, sus encuentros cara a cara y la producción e intercambio de valores, sentidos y significados compartidos sobre sus prácticas cotidianas, así como sus actitudes, motivaciones y expectativas (nivel micro). Para cumplir nuestros propósitos empleamos algunos conceptos y supuestos de la sociología de las organizaciones y de los rituales de interacción, los cuales se desarrollan a continuación.

La sociología de las organizaciones en la comprensión de la eficacia escolar en México

Desde su propio campo, la sociología de las organizaciones aplicada al ámbito escolar ha intentado establecer en qué medida la escuela es responsable y contribuye a los resultados escolares, el aprendizaje de los alumnos, su desarrollo y bienestar general. Mayntz (1972) señala que la sociología de las organizaciones estudia qué elementos y componentes hacen de la escuela una organización más dentro del conjunto de las organizaciones sociales, al tiempo que ve cuáles son las consecuencias de su organización en los procesos y logros escolares.

Para identificar y comprender estos efectos Eric Hoyle (pionero en este ámbito) propuso ver a las escuelas como organizaciones y que éstas no son un sistema cerrado, sino que influye sobre ellas el entorno o contexto y sus

componentes social, cultural, político, administrativo y económico, que varían según el nivel local y estatal de cada caso (Hoyle, 1973: 40). En este mismo sentido, Ballantine (1997) señala que las escuelas poseen una estructura formal y otra informal que influyen en ellas, las conforman y delimitan. La estructura formal comprende funciones y objetivos concretos, mientras que la informal considera el currículo oculto, junto con el ambiente del centro, las relaciones de poder y las consecuencias inesperadas en su interior. En nuestro análisis tratamos de identificar estos elementos, pero siempre vinculados a lo que les da origen, como los valores, actitudes, motivaciones y expectativas de los docentes, directivos y madres/padres de familia.

Para esto último es útil emplear el paradigma naturalista de las organizaciones en las escuelas, el cual, según Blanco (2011), sugiere enfocar la atención en el clima escolar y del aula para estudiar a los actores escolares, sus expectativas y sus relaciones informales, así como los niveles de motivación y compromiso con el proceso enseñanza-aprendizaje. Este enfoque sociológico permite concentrarse en las condiciones y procesos por los cuales, en la interacción cotidiana, se construyen y estabilizan las definiciones situacionales que guían las prácticas reales de los agentes en un espacio determinado (Blanco, 2011: 258).

En consonancia con lo anterior, Blanco sostiene que es más importante concentrarse en las estructuras informales o comportamentales, ya que explican mejor el funcionamiento de las escuelas pues éstas reflejan los valores, expectativas y significados compartidos por el conjunto de los miembros de la organización como producto de la interacción constante de sus integrantes (Blanco, 2011). Esto es posible porque que las estructuras informales responden menos a mandatos administrativos y al cumplimiento de obligaciones, sin que esto signifique que la observancia de las estructuras formales no sea importante.

Por lo tanto, para los fines analíticos que aquí se presentan se entiende por escuela a una organización que no sólo se conforma por procesos y actividades dados (estructuras formales), sino también y con mayor énfasis por estructuras informales, estas últimas para darle sentido y explicar los elementos de nivel meso. El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) señala que los procesos escolares derivan de las interacciones de los miembros de la organización escolar y se dirigen hacia la construcción del clima escolar y de aula cuyo fin es la mejora de los aprendizajes (LLECE, 2010: 26).

En este sentido, los procesos escolares que abordamos en el nivel meso hacen referencia de manera general a todas las actividades que se realizan

al interior de cualquier organización educativa, las cuales incluyen, desde luego, las propiamente centradas en la enseñanza y el aprendizaje, pero también la profesionalización de la docencia, la gestión escolar y la participación social (madres, padres, tutores, comunidad).

Por su parte, las interacciones escolares son los encuentros cara a cara de los agentes escolares y para su análisis nos concentramos en los aspectos menos formales de estos momentos; indagamos qué sucede en los acuerdos, negociaciones, cómo se llega a la solución de los conflictos, cómo se toman las decisiones, cómo se gestan objetivos, metas, expectativas comunes y cómo éstos se reflejan en las prácticas, procesos y acciones escolares diarias y que configuran el clima escolar y de aula.

En otras palabras, se hace necesario indagar de qué manera los agentes escolares, considerando su entorno y los elementos e insumos disponibles, forjan interacciones escolares que favorecen o no los aprendizajes. En consecuencia, cabe preguntarse también cómo se gestan estas interacciones, sobre qué bases se sostienen y cómo se mantienen a lo largo del tiempo. Responder a los anteriores cuestionamientos importa porque significa penetrar en la "caja negra" o "microespacio" de los procesos escolares y de aula (interacciones), develando que se trata de mecanismos complejos, que se construyen en el tiempo y que para su continuación requieren también de voluntad y reforzamiento por parte de los miembros del grupo.

Reconstruir la trayectoria de las interacciones escolares –exitosas o fallidas– permite también apreciar puntos de inflexión para alertar sobre su posible fracaso y el consecuente bajo rendimiento escolar de los alumnos. En este tenor, Blanco (2009: 678) señala que: "Conocer qué hace de una escuela 'una buena escuela' no es describir sus virtudes presentes, sino *el proceso* por el cual dichas características se originaron", y a este análisis hay que sumar la identificación de qué es lo que hace que se mantenga vigente dicha cualidad en el transcurso del tiempo. Esto es, como lo señala el autor, penetrar y comprender la historia y micropolítica de cada institución educativa.

Para lo anterior se vuelve necesario retomar en este estudio los conceptos de clima escolar y clima del aula. Fernández (2004) define el clima escolar como la integración de la organización a modo de un atributo que permite coordinar sus operaciones más allá de la estructura y de los mecanismos formales. Esto implica que los miembros compartan, en cierta medida, significados, objetivos, valores, normas y motivos.

En este mismo orden de ideas, Blanco (2007) entiende por clima escolar el conjunto de significados, expectativas y valores que los miembros de la escuela comparten respecto de sus tareas, sus relaciones y su entorno. En

cuanto al clima del aula, el autor lo define como el conjunto de representaciones y definiciones compartidas por los alumnos y el docente sobre el sentido de la situación de enseñanza, las normas que la rigen y las interacciones a través de las cuales ocurren y a las orientaciones afectivas que caracterizan este tipo de situaciones. Este concepto pone énfasis en los aspectos psicosociales de la interacción en clase, sin los cuales simplemente sería imposible "producir" aprendizajes (Blanco, 2007: 263).

Este abordaje, desde la perspectiva sociológica, se asienta en la idea de que las organizaciones –en este caso, escolares– son un sistema de relaciones ligadas entre sí y no una simple colección de individuos o de categorías aisladas ni un factor o variable que puede o no existir, como lo manifiesta la teoría de la eficacia escolar. Más bien, debe entenderse que, dado que las escuelas existen por y para las personas, se necesita considerar sus encuentros o interacciones como un elemento intrínseco de su propia naturaleza, lo que conduce necesariamente a abordar el estudio del clima escolar y del aula a través de las interrelaciones y de los intercambios que se dan cotidianamente entre los agentes escolares, especialmente porque es importante concentrarse en aquellos actos menos formales, más ocultos y que, incluso, pasan inadvertidos, ya que éstos, finalmente, son las actitudes, valores, sentidos y significados que constituyen el clima y las interacciones escolares.

En general, Mena y Valdés (2008) señalan que este abordaje desde la lógica organizacional, al interesarse por las interacciones personales, lo hace a través de las percepciones que tienen los agentes escolares de distintos aspectos del ámbito escolar, cuya línea de análisis, agregan Aron y Milicic (1999), ha llevado a poner de relieve aquellas dimensiones y rasgos característicos del clima escolar positivo para la conformación de procesos escolares eficaces.

Más recientemente, autores como Konishi *et al.* (2017) han destacado, con un sentido más prescriptivo, dimensiones y subdimensiones que hacen referencia a aspectos académicos, sociales, afectivos y físicos que conforman el clima escolar que a su vez explican el rendimiento escolar. Por lo tanto, si el interés de esta investigación es comprender lo que subyace a las interacciones entre los agentes escolares y, también, con los padres de familia, a nivel de valores, actitudes, el origen y mantenimiento de los objetivos compartidos y su expresión en acciones y prácticas cotidianas en el aula y la escuela, recuperar el concepto de clima escolar –y de aula– constituye el pivote que vincula la teoría sociológica de las organizaciones, la corriente de estudios sobre eficacia escolar y la microsociología, en concreto, la teoría de los rituales de interacción.

La teoría de los rituales de interacción en la comprensión de las escuelas eficaces

Como se ha venido manifestando a lo largo de este capítulo, para analizar el clima escolar nos enfocamos en las interacciones o encuentros entre los actores escolares y retomamos algunas ideas de Collins y su propuesta de la teoría de los rituales de interacción (2009). Esta teoría tiene su raíz sociológica en la microsociología, que se encarga de estudiar la interacción social a escala reducida. Rizo señala que esta corriente se preocupa por los comportamientos cotidianos y las relaciones y vínculos –preferiblemente cara a cara– entre sujetos (Rizo, 2015: 52).

Collins (2009) destaca de las cadenas rituales de interacción el carácter emocional de las relaciones o de los encuentros e intercambios humanos, como fuente que propicia la acción y el cambio social. Para el análisis microsociológico que se presentará asimilamos a sentimientos los valores, motivaciones, sentidos y expectativas colectivas, ya que consideramos esto el corazón de donde emergen los objetivos, acciones, las prácticas y los procesos escolares que se revisan en el nivel meso. En la medida en que estos elementos son más compartidos entre los miembros pueden surgir sentimientos de membresía, pertenencia, compromiso e identificación con los elementos escolares, produciendo en los participantes el ánimo de reproducir los actos que les causan tales sensaciones.

Siguiendo a Rizo (2015) en su interpretación de los rituales de interacción de Collins, lo que determina gran parte de los diversos aspectos de nuestras vidas proviene de un sentimiento y fuerza colectivos. Esta fuerza son los rituales de interacción, los cuales, cuando son exitosos, conducen al cambio social porque mueven a los participantes de algún encuentro según la energía emocional compartida y ésta, a su vez, los conduce hacia el lugar en el que se genera bienestar, seguridad y sentimientos de pertenencia e identificación con el grupo, logrando sentirse compenetrados, identificados y motivados por esa comunión emocional. “Todos fuimos de una situación a otra atraídos por las interacciones que nos ofrecen mayor beneficio emocional y, hasta en lo posible, tratamos de alejarnos de aquellas interacciones que no nos dejan nada o que nos causan malestar” (Rizo, 2015: 52).

De acuerdo con este planteamiento, el clima escolar y el clima de aula, vistos a través de las interacciones escolares, no son una variable más para favorecer la mejora de los aprendizajes, sino un fenómeno o hecho social en sí mismos que determinan en gran medida el destino de las capacidades escolares para influir o no en los aprendizajes de los estudiantes. Tanto

el ámbito escolar como el de las aulas son los espacios donde se consolida el compromiso y los sentimientos de pertenencia a la escuela. En otras palabras, las interacciones escolares significativas crean vínculos interpersonales que comprometen a los involucrados a mantener dichos lazos, impulsando así la compleja maquinaria escolar en su conjunto.

Según Collins, en las interacciones están presentes numerosos elementos (o insumos, como él los llama) cuya combinación arroja diversos resultados, que van desde rituales exitosos hasta simples encuentros vacíos que se agotan tan pronto inician, es decir, que no logran consolidarse como un ritual propiamente dicho. Para el análisis de las interacciones escolares dentro del marco del movimiento de las escuelas eficaces retomamos y adaptamos algunos elementos de Collins (2009) y distinguimos como insumos: 1) un encuentro de por lo menos dos actores; 2) identificación de la naturaleza de la interacción, lo que incluye distinguir el lugar donde se lleva a cabo el encuentro, la duración, la presencia de relaciones jerárquicas y su impacto; 3) objetivos o propósitos compartidos y valores, expectativas y motivaciones comunes.¹

Entre los resultados o productos que se espera que surjan de las interacciones están los sentimientos de identidad, membresía y pertenencia con los diversos elementos escolares –esto es, un clima escolar positivo– y con ello su expresión en prácticas y acciones escolares eficaces o virtuosas que se convierten en rituales exitosos. Esquemáticamente podemos visualizarlo de la siguiente manera:

Tabla I. Componentes de los rituales de interacción en el estudio de la eficacia escolar

Insumos	Resultados
1. Situación o encuentro cotidiano, participantes, lugar donde se lleva a cabo la interacción. 2. Naturaleza/tipo de interacción: formal o informal, periodicidad, espontánea u obligatoria. 3. Objetivos, valores, expectativas y motivaciones comunes (EE compartida).	Compromiso, identificación, membresía y pertenencia con los distintos componentes de la escuela. Prácticas o acciones exitosas convertidas en rituales.

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

1 Cada uno de los ingredientes o insumos pueden equipararse a etapas y cada una de éstas implica una serie de pasos y acciones analíticas que se han de desarrollar, las cuales se explicarán en el capítulo metodológico correspondiente.

Insumos o componentes de los rituales de interacción para la comprensión de las interacciones escolares

Situación cotidiana y perfil de los participantes

En primer lugar, se requiere de, por lo menos, dos individuos que estén en presencia física. Posteriormente, hay que identificar las interacciones que tienen sentido para los participantes, aquéllas en las que hacen conciencia de su valor y de la relevancia de su encuentro. No cualquier encuentro es significativo.

Enseguida hay que perfilar a los participantes; analizamos quiénes forman parte del encuentro, su posición (jerarquía) en el ámbito escolar, así como el escenario en el que se lleva a cabo, la cual puede ser el aula, o en algún otro lugar de la escuela (patios, pasillos, dirección, comedor, la salida de la escuela). El lugar donde se desarrolla el encuentro importa porque éste, por sí mismo, delimita y da sentido y significado para los interactuantes; no es lo mismo encontrarse en el interior de un aula cuando algún docente está impartiendo clase que en el patio a la hora del recreo o en la entrada de la escuela.

Para esta investigación las interacciones principales son las que se dan entre los docentes y entre éstos con los alumnos y directivos y con los padres y madres de familia. Por lo que, ahora, nos concentramos en las interacciones propias del director, quien se vincula más estrechamente, además de los docentes y con las madres y padres de familia, con algunas autoridades educativas superiores (jefes de sector o supervisores escolares). Por lo anterior, la escuela y las salas de clase delimitan nuestro campo de estudio.

Cabe advertir que, si bien la relación entre alumnos y docentes es el vínculo que por antonomasia distingue el proceso educativo, de manera deliberada y con el riesgo de incurrir en un importante sesgo metodológico se decidió enfocarse únicamente en la perspectiva de los docentes, ya que el énfasis de esta investigación está puesto en los elementos que tiene la escuela para lograr aprendizajes efectivos.

Naturaleza o tipo de ritual:

formal o informal, ocasional o continuo, obligatorio o espontáneo

La naturaleza del ritual tiene que ver con el grado de formalidad o informalidad con el que ocurren las interacciones. De manera habitual, la comunidad escolar tiene actividades que son obligatorias y otras tantas que se llevan a cabo de manera espontánea o informal; asimismo, hay algunas recurrentes y otros encuentros que se dan pocas veces durante el

ciclo escolar. Aquí interesa observar cómo los participantes asumen estos encuentros, las actitudes con que los viven y el sentido que les dan a los mismos; especial atención cobran cuando son voluntarios o extracurriculares y tienen como foco de interés común lo pedagógico.

Objetivos (foco de atención), valores, expectativas y motivaciones compartidas

Los valores, motivaciones y expectativas compartidas son la parte menos visible de las interacciones, pero resultan ser lo más importante porque funcionan como amalgama que cohesiona a los entes escolares y son, a su vez, la base sobre la que se gestan y orientan los objetivos y las prácticas escolares.

El grado de coincidencia entre los objetivos, valores, expectativas y motivaciones determina el éxito de los rituales de interacción y su conservación en el tiempo, los cuales se expresan en las prácticas y acciones escolares cotidianas y visibles, como el trabajo en clase, las tareas, los exámenes, las juntas entre docentes o con padres de familia, la organización en el aula y escolar, las evaluaciones nacionales del logro educativo, por mencionar algunas.

Resultados de los rituales de interacción en las escuelas

Una de las finalidades de nuestra propuesta consiste en desentrañar el momento en el que la sinergia de los insumos del ritual desemboca o trasciende hacia la generación de sentimientos de identificación, membresía, pertenencia y compromiso de los agentes escolares con los diversos componentes de la escuela, ya que éstos, reinterpretando a Collins (2009), serían los sentimientos que distinguen a un ritual de interacción exitoso.

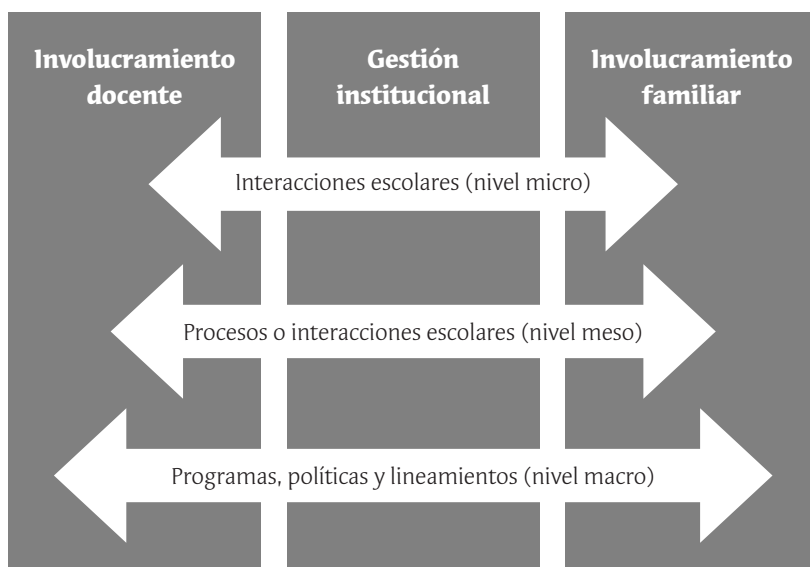
Una interacción que se convierte en ritual, significa que la interacción alcanzó su mayor nivel de éxito y produce en los participantes el deseo y la voluntad de repetirlos y reavivarlos para que sigan produciendo el mismo efecto entre ellos. En ese momento se genera una cadena ritual de interacción exitosa (Collins, 2009) que se vuelve un factor predictivo de la sostenibilidad de la eficacia escolar en el tiempo.

Finalmente, cabe mencionar que con el estudio de los rituales de interacción escolares se facilita no sólo la identificación y comprensión de cómo se genera (su origen) el clima escolar y de aula positivos, sino, además, permite observar su mantenimiento y su consolidación. Asimismo, permite distinguir las contingencias que podrían surgir como amenazas para dichas interacciones y, en consecuencia, conducir al debilitamiento de valores y

expectativas comunes que, finalmente, puedan derivar en el fracaso escolar. En otras palabras, este marco de análisis permite analizar tanto a las escuelas de éxito como aquellas que no alcanzan los resultados esperados en el aprendizaje de los alumnos.

Recapitulando, el análisis que se propone llevar a cabo sobre escuelas eficaces a la luz de las teorías sociológicas expuestas en este apartado puede visualizarse esquemáticamente en la figura 1. Ahí se muestra que las principales categorías de análisis son las tres grandes dimensiones que arrojan los estudios sobre escuelas eficaces y que explican el logro en los aprendizajes (gestión institucional, involucramiento docente e involucramiento familiar), lo cual se conjunta, de manera transversal, con la comprensión meso y microsociales, esto es, los procesos escolares y las interacciones entre los agentes escolares.

Figura 1



Fuente: elaboración propia.

Con esta complementariedad de enfoques (eficacia escolar, sociología organizacional y los rituales de interacción) es posible profundizar en la comprensión de la eficacia o ineficacia escolar, a través del estudio de los procesos escolares, su génesis y trayectoria. A su vez, permite la comprensión

del clima escolar y, con mayor profundidad, de las interacciones de los agentes y actores escolares en su especificidad.

Para finalizar este capítulo se advierte que el nivel macrosociológico de la educación comprende numerosos aspectos tan amplios y ambiguos como la política educativa misma, e incluye, por mencionar algunos: la definición de los contenidos de la educación, la selección de los materiales didácticos, el establecimiento de los modelos de gestión institucional. El nivel macro también se encarga de la infraestructura, el equipamiento y la dotación de tecnología en las escuelas y lo relativo a los docentes, como son su formación inicial, la entrada al servicio profesional, la formación continua y la carrera docente, entre otros. El nivel macro para ejecutarse necesita de los elementos del Estado y éste cuenta con un gran aparato que contiene un amplio conjunto de disposiciones legales y procedimientos que establecen, distribuyen y regulan las responsabilidades de los organismos y actores que, en sus distintos ámbitos, inciden en el funcionamiento global del sistema educativo para movilizar los recursos estatales (financieros, políticos, logísticos, administrativos, comunicacionales, cognitivos, etc.) (INEE-IIPE Unesco, 2018).

De este nivel macro de la estructura escolar destacan por su impacto directo en el aula y en la escuela los programas, lineamientos y circulares que se dirigen a implementar acciones concretas en estos espacios, como los consejos técnicos escolares, las rutas de mejora, las competencias de pruebas de conocimiento a nivel de zona escolar, como las "Olimpiadas del Conocimiento", o la aplicación a nivel nacional de pruebas para medir el logro educativo de los estudiantes. Sin embargo, el abordaje que se hace de dichos elementos en esta investigación es únicamente de carácter referencial y contextual, ya que los alumnos, docentes, directivos y la comunidad escolar, en general, responden a ellos mayormente de manera pasiva y receptiva, teniendo poca capacidad para incidir aisladamente en el nivel macrosocial.

Desde luego que se parte de que la relación macro-meso-micro tiene un carácter de correspondencia mutua y que para su existencia y actualización se retroalimentan de manera constante. Pero, en el marco de esta investigación, más que el estudio de la macroestructura *per se*, solamente se toma en cuenta su influencia cuando de manera evidente incide en el comportamiento y las interacciones de los agentes escolares y cuando éstos tienen alguna capacidad de acción frente a aquélla.

Por lo tanto, se insiste en que para llevar a cabo los propósitos de esta investigación se recurre a la continua observación de las interacciones de los

agentes escolares que corresponde a docentes-alumnos, entre docentes, docentes y padres de familia, entre docentes y directivo, y entre el directivo y la comunidad escolar o las autoridades educativas (jefe de sector y supervisores escolares) y los padres de familia. El foco de interés radica en desvelar el significado de sus comportamientos, los efectos que producen en los demás miembros de la organización y el impacto en los aprendizajes de los estudiantes; en suma, nos inmiscuimos en la vida misma de la escuela y sus aulas. Asimismo, tratamos de profundizar en la génesis de las prácticas que los entrevistados consideran positivas, indagando en su historia, ejecución y consolidación. También, cuando es necesario, se recurre a un análisis retrospectivo a través de la reconstrucción de los hechos que derivan de los discursos de los entrevistados para conocer los fundamentos y orígenes de las prácticas virtuosas implementadas.

Por último, cabe mencionar que, como se verá en el capítulo metodológico, la imbricación de las tres dimensiones del análisis de la eficacia escolar con los niveles micro y mesosociológicos tiene la intención de mantener una línea de continuidad entre los dos niveles de análisis y cuidar la especificidad de las categorías de análisis: involucramiento docente, gestión institucional y liderazgo e involucramiento de padres y madres de familia.

DISEÑO METODOLÓGICO

Giovanna Valenti Nigrini
Laura Briseño Fabián
Carlos Acevedo Rodríguez

La investigación es un proceso riguroso y sistematizado que se realiza como parte del *quehacer* científico y tiene como finalidad conocer o estudiar un fenómeno concreto. Para lograr dicha faena, por lo general, se realiza una secuencia de pasos "lógicos" que se relacionan entre sí.¹ Este proceso plantea un conjunto de desafíos de los que resaltan dos en particular: 1) definir qué hay que medir u observar y, 2) cómo es posible hacerlo y cuál es el mejor modo para ello. La respuesta a la primera pregunta se resume en la noción de "construcción del objeto de investigación"; por su parte, la respuesta a la segunda pregunta se resume en el "uso de algún método" (Pérez, 2011).

Por "construcción del objeto de investigación" se entiende la tarea de delimitar una situación de la realidad a partir de una mirada disciplinaria o de un campo de conocimiento. Es decir, refiere a la labor de "traducir" algo de la realidad en un objeto de estudio para una ciencia particular (y según su propio lenguaje o teoría). Cada objeto de investigación sugiere (y en muchos casos incluso impone) un camino particular que se ha de seguir para

¹ Estos pasos son: 1) en primer lugar, se observa y se evalúa un fenómeno con el fin de delimitarlo y establecer cuestionamientos en torno al mismo; 2) después, sobre la base de lo aprendido, se establecen respuestas hipotéticas a dichos cuestionamientos; 3) luego se definen modos de comprobar estos cuestionamientos, es decir, modos de obtener la información necesaria para ello; 4) habiendo obtenido la información ésta se analiza y se contrasta con las respuestas hipotéticas mencionadas antes; 5) finalmente, se evalúa el trabajo realizado, con el fin de resaltar los hallazgos y logros de la investigación, los problemas o limitaciones encontrados y la ruta que podría seguirse en un futuro a partir de todo esto (Sampieri *et al.*, 1998).

obtener la información que podrá responder las interrogantes que plantea; este modo particular de hacer esto es lo que, en el ámbito científico, se conoce como “método” (Marradi, Archenti y Piovani, 2007).

Los enfoques metodológicos: el enfoque mixto

Del mismo modo, cada método impone un modo particular de acercarse a un objeto de estudio, al tiempo que establece diversas ventajas y desventajas. A la orientación general sobre un objeto de investigación (la cual define interrogantes, respuestas hipotéticas y métodos particulares) se le conoce como “enfoque de investigación” y a la construcción concreta del protocolo que se va a seguir a partir de dicho enfoque se le conoce como “diseño de investigación”.

Si bien hay algunas coincidencias, cada ciencia o disciplina tiene sus métodos particulares que se relacionan con la forma en que éstas conceptualizan el mundo. En el caso de las disciplinas sociales y, en particular, las que se realizan para indagar temas educativos, los métodos para obtener y procesar información se encuentran agrupados en dos grandes corrientes: los enfoques cuantitativos² y los enfoques cualitativos.³

Por coherencia lógica, el método y el enfoque de investigación coinciden, siendo el método algo condicionado por el enfoque; de allí que si el enfoque es cuantitativo el método de trabajo también lo sea (lo mismo si el enfoque es cualitativo). Sin embargo, como parte del proceso evolutivo de la ciencia, en algún momento la comunidad de científicos sociales se dio cuenta de la necesidad de valerse, de manera conjunta, de las fortalezas de

² En términos generales los métodos cuantitativos suponen que hay una realidad establecida que es posible conocer, para lo cual construyen una gran cantidad de datos numéricos a partir de instrumentos estandarizados que sirven para medir, observar o documentar determinadas características en un conjunto de objetos, con el fin de describir y explicar las relaciones que existen entre ellos; dado que se valen de la estadística, poseen la particularidad de ser extremadamente sistemáticos, rigurosos y confiables, de modo que sus hallazgos particulares son susceptibles de ser aplicados a un conjunto de objetos o individuos más grande (Sampieri *et al.*, 1998).

³ Por su parte, los métodos cualitativos suponen que la realidad se descubre, construye e interpreta, para lo cual se esfuerzan en construir datos “densos” y “profundos”, no abstractos, sino situados y contextuales, utilizando para ello un conjunto de diversos instrumentos que, a diferencia de los instrumentos de los métodos cuantitativos, son difícilmente aplicables a un número grande de casos, pues su aplicación necesita (por lo general) una cantidad mayor de tiempo para llevarse a cabo. Dado que los datos representan a una poca cantidad de casos, los resultados no pueden dar cuenta de un conjunto mayor de individuos u objetos (Sampieri *et al.*, 1998).

ambos enfoques para intentar superar sus debilidades individuales; esto dio origen al enfoque mixto de investigación.

Los diseños y enfoques mixtos comenzaron a ser campo de discusión durante las décadas de 1960 y 1970, pese a que el debate en torno a la separación o diferencia entre lo cuantitativo o cualitativo ha permeado siempre en los debates de filosofía de la ciencia (Salgado, 2007).⁴

En términos generales, el enfoque mixto emergió como una opción de ejercicio científico que persigue la construcción de un objeto de investigación complejo, el cual, dadas sus particularidades, precisa que se le estudie tanto de manera cualitativa como cuantitativa, de tal modo que los datos y hallazgos de cada método se orienten, complementen o apuntalen entre sí. Así, el enfoque mixto supone el diseño de una investigación que, tras haber definido un objeto que precisa preguntas y explicaciones mixtas, busque alcanzar sus objetivos a través de datos obtenidos en al menos dos etapas (ya sean secuenciales o concurrentes), en las cuales se utilice al menos un enfoque cualitativo y uno cuantitativo (Salgado, 2007). Johnson y Onwuegbuzie (2004) y Onwuegbuzie y Leech (2006) (citados en Pérez, 2011), por su parte, establecen una tipología de enfoques mixtos. Si en un diseño de investigación se precisa que ambos enfoques tienen la misma prioridad, se trata entonces de un tipo concurrente y se utilizan datos cualitativos y cuantitativos que se analizan desde ambas perspectivas; por otro lado, si se realiza la construcción de datos por etapas y cada etapa se analiza en términos de un solo enfoque con el fin de que cada etapa fortalezca a la anterior, se define un tipo secuencial. Es decir, el diseño mixto no supone, de base, la necesidad de triangular datos a partir de dos tipos de análisis, pues si el diseño es secuencial lo más probable es que uno de los dos métodos oriente al otro en términos de la elección de sus unidades de observación o categorías de análisis.

Siguiendo con la idea anterior, en los años siguientes se problematizó sobre la potencia analítica de los enfoques mixtos; así, dejaron de presentarse únicamente como una herramienta de investigación cuya mayor fortaleza radica en la posibilidad de triangular datos de diversos tipos, pasando a presentarse como enfoques capaces de triangular también teorías, métodos e investigaciones (López-Roldan y Fachelli, 2016).

⁴ Fuera del debate epistemológico, el origen de la mezcla metodológica entre lo cualitativo y lo cuantitativo puede ser rastreado hasta múltiples fuentes; de ellas destacan las aplicaciones en medicina criminalística y el aporte de Jick, quien, en 1979, fue de los primeros académicos en introducir los términos básicos de estos enfoques, a partir de integrar aspectos del paradigma positivista y naturalista, enmarcados a su vez en el constructivismo (Pérez, 2011).

De este modo, una vez establecidos, estos diseños tomaron fuerza en campos como la educación, la enfermería, la medicina, la psicología y la comunicación, donde mostraron ser útiles debido a la complejidad de sus objetos de estudio (que involucran interacciones complejas entre el ser humano y sus diversos contextos de acción y vida) (Ávalos, 2015).

Justificaciones para utilizar un enfoque mixto en la investigación sobre escuelas eficaces

En nuestro caso particular, utilizar un enfoque mixto de investigación obedece a diversas razones. En primer lugar, recordamos que la corriente de estudios sobre escuelas eficaces (EE) supone la existencia de escuelas que, pese a atender a estudiantes de bajos recursos, logran que éstos alcancen buenos resultados (Sammons, 1999). Como señala Blanco (2008), dicha corriente de estudios se concentra en atender dos tareas básicas: 1) cuantificar el “aporte” de la escuela al logro de los buenos resultados por parte de los estudiantes (es decir, el llamado “efecto escuela”) y, 2) identificar y ponderar los factores y variables que se asocian con la conformación de escuelas eficaces (en nuestro caso particular, nos interesan las variables asociadas a las alternativas de gestión escolar, involucramiento docente e involucramiento de madres y padres de familia). Esta corriente de estudios ha logrado importantes avances en ambas tareas a través de enfoques cuantitativos; sin embargo, es débil la comprensión de los procesos sociales, culturales y políticos que subyacen a sus hallazgos, mismos que resultan del hecho de que las escuelas (es decir, las unidades de observación de esta corriente de estudios) son instancias atravesadas por relaciones múltiples y complejas que competen a los distintos sistemas en los que su funcionamiento se inscribe.

Lo anterior muestra de manera clara que el objeto de esta investigación requiere de una mirada compleja y multidisciplinaria, lo que obliga a utilizar tanto métodos cuantitativos y cualitativos, mismos que, de manera conjunta, llevan a plantear un abordaje mixto. Adelantamos que la exposición de la fase cuantitativa, por su especificidad, se desarrolla en extenso en el tercer capítulo de este libro, por lo que en esta sección se hace un recorrido sumario y enunciativo de las etapas que lo constituyen. Enseguida, desarrollamos con mayor detalle los pasos correspondientes al enfoque cualitativo, previa justificación del empleo de cada uno de éstos.

Justificación cuantitativa

Los motivos que justificaron el abordaje cuantitativo competen a la necesidad de identificar por medio de diversas técnicas estadísticas las variables de gestión institucional y liderazgo, involucramiento docente e involucramiento de madres y padres de familia, que resultasen significativas para explicar los resultados de las escuelas estudiadas. También fue uno de los objetivos de la investigación conocer si es directo el efecto de las dimensiones en los aprendizajes efectivos de los estudiantes o si algunas de estas categorías tienen un resultado indirecto y su peso explicativo está siempre asociado a otra dimensión. Es decir, fue de interés esclarecer si la influencia de una variable o dimensión es directa o está en función de alguna más.

Una vez detectado el efecto de estas variables en el logro escolar fue necesario identificar aquellas escuelas consideradas como eficaces y aquellas de control para conformar nuestro objeto de estudio, como se explica en detalle más adelante.

Justificación cualitativa

Por su parte, las razones que preceden al abordaje cualitativo son la necesidad de profundizar en el conocimiento de los procesos al interior de las escuelas consideradas como eficaces, destacando los mecanismos que los originan y los elementos que sostienen las actitudes, prácticas y acciones escolares eficaces y no eficaces. Lo anterior permitirá profundizar en la comprensión de lo que arrojan los resultados cuantitativos, pero sobre todo para comprender los procesos e interacciones escolares. Finalmente, a ello se suma la necesidad de contribuir a la "agenda de contextualización" que, durante mucho tiempo, ha sido un tema pendiente en los estudios sobre escuelas eficaces (Luyten, Visscher y Witziers, 2005).⁵

La fase cualitativa es de carácter interpretativo y explicativo debido a que tratamos de reconstruir los procesos y relacionar los factores asociados con la eficacia escolar. La condición secuencial de la metodología atendió a la coherencia interna del planteamiento analítico que se presentó en el capítulo anterior y cuyas dimensiones rectoras tienen que ver con la gestión institucional y liderazgo, involucramiento docente e involucramiento

⁵ Contextualizar datos y observaciones es un proceso que supone dar cuenta de aspectos sociales y culturales que no son susceptibles de revelarse a partir del enfoque cuantitativo.

familiar. Este orden se aplicará también para el análisis y exposición de los estudios de caso.

Estas categorías de análisis resultaron del enfoque cuantitativo a través de la construcción de variables compuestas y simples y en la fase cualitativa sirvieron para generar las interrogantes y aspectos por indagar, crear los instrumentos de obtención de información y dirigir las pautas de observación. El abordaje de tales dimensiones se hizo de manera transversal a nivel micro, meso y macro (este último sólo cuando era evidente su influencia en los otros dos niveles), para profundizar en los procesos que resultan de las interacciones entre los agentes escolares y el sentido que ellos le dan a través de los valores y actitudes, así como la definición conjunta de los objetivos, la construcción de acuerdos y las formas de resolución de tensiones y conflictos. También se observaron y analizaron las decisiones, acciones y prácticas y su manifestación en el aula y la escuela que hemos entendido como el momento del cual emerge y se consolida el clima escolar y de aula. Expuesta así la necesidad de un enfoque mixto de investigación para avanzar en la comprensión de la eficacia escolar en México, a continuación se expone el diseño de investigación que se utilizó.

Enfoque de investigación mixto aplicado al estudio de las escuelas eficaces en México: diseño de investigación particular

Dado el interés de identificar las escuelas eficaces en México (y construir a partir de ello un mapa de la desigualdad educativa en el país) y profundizar en torno a los factores y procesos implicados con sus buenos resultados (de manera particular, aquellas variables relacionadas con la gestión escolar y el involucramiento docente y de madres y padres de familia), planteamos un diseño mixto de investigación de naturaleza secuencial (Pérez, 2011), mismo que consta de dos fases cuyos dos respectivos enfoques contribuyen en igual medida al desarrollo de la investigación (de modo que ambos comparten un estatus metodológico equitativo). El empleo conjunto de ambos métodos permitió, por un lado, generalizar los hallazgos y, por el otro, profundizar en ellos; de esta manera intentamos conseguir una comprensión integral del fenómeno de estudio, relación conocida como metainferencias. En otras palabras, se trata de brindar aseveraciones comprensivas que resultan de un riguroso proceso analítico y multidisciplinario derivado de la integración y discusión conjunta de los hallazgos que cada enfoque arrojó (Hernández, Fernández y Baptista, 2014: 534).

Con base en este diseño, las preguntas que primariamente condujeron el proceso de investigación fueron: ¿qué factores están asociados a la desigualdad y rezago educativo y cómo inciden?, ¿cómo y cuánto influyen los factores de gestión institucional y liderazgo escolar, involucramiento docente e involucramiento de madres y padres de familia para reducir la influencia negativa de la desigualdad social en los aprendizajes escolares?, ¿de qué manera los agentes escolares, considerando su entorno y los insumos disponibles, forjan interacciones que favorecen o no los aprendizajes?, ¿cómo se gestan las interacciones, en qué se sostienen y cómo se mantienen en el tiempo?

De este modo el diseño mixto nos permitió poner a prueba, por un lado, preguntas e hipótesis que se verificaron con el análisis cuantitativo y, por otro lado, propusimos argumentos que se fundamentaron con el estudio cualitativo para brindar enunciados más nutridos y complejos sobre la eficacia escolar en México.

La investigación inició con el enfoque cuantitativo (fase I) para lo cual se trabajó con la base de datos de la Encuesta ENLACE 2012⁶ y su cuestionario de "Contexto",⁷ por medio de diversas técnicas estadísticas (análisis factorial confirmatorio, regresión logística, modelos multinivel y de ecuaciones estructurales) para conocer las variables asociadas con el logro escolar (variable dependiente), su peso explicativo y grado de significancia estadística. Con estos resultados, se procedió a la identificación de las escuelas eficaces que fueron confirmadas con el análisis de las bases de datos del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) 2015 y 2016.

La selección final se hizo a partir del seguimiento de los resultados de las escuelas en los años 2012, 2015 y 2016 y éstas fueron organizadas en dos grupos: 1) aquellas que de manera sostenida alcanzaron niveles de logro por encima del promedio durante el periodo de estudio y, 2) aquellas que, igualmente, a lo largo del tiempo, alcanzaron niveles de logro por debajo de la media nacional.

A partir de lo anterior se llevó a cabo la fase II de la investigación, en la que se realizó la aproximación cualitativa. Ésta consistió de un trabajo de campo amplio, que incluyó entrevistas, observaciones y registros al interior de las escuelas y las aulas con el fin de analizar, a través de estudios de caso, el sentido de la acción que condiciona el día a día de sus integrantes, así como las características de los procesos escolares que se han construido y consolidado en

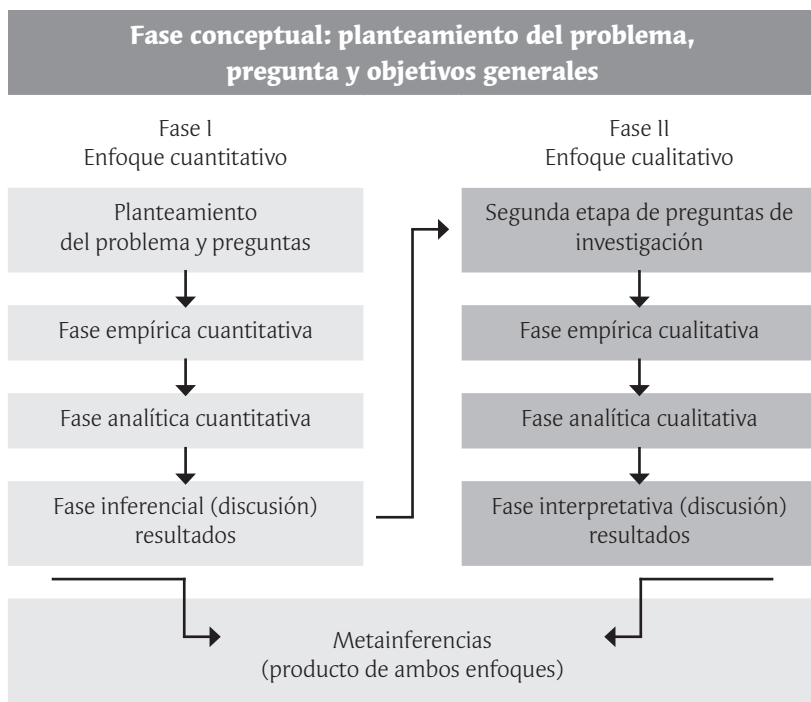
⁶ En el año 2015 esta prueba fue sustituida por la prueba Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). En esta prueba se realizó de forma censal un examen de conocimientos y habilidades en lenguaje y matemáticas a alumnos de cuarto, quinto y sexto grados de primaria.

⁷ Durante la prueba también se aplicó un cuestionario muestral a profesores, directores y padres de familia respecto a variables escolares y familiares de los estudiantes. Este cuestionario se denomina "Contexto".

ellas. Con este objetivo se realizaron entrevistas individuales, con profesores, directores, supervisores escolares, jefes de sector y autoridades educativas, así como grupos de discusión con las madres y padres de familia. Sumado a ello, los investigadores en campo elaboraron bitácoras de observación con las cuales se buscó dar cuenta de los elementos organizativos, materiales y culturales de la vida de las escuelas. Por último, se tuvo acceso a documentos que sirvieron para reforzar la observación y lo que se mencionaba en las entrevistas por los docentes, directivos y supervisores. En particular se revisaron los instrumentos proporcionados por las escuelas como planeaciones, rutas de mejora, documentos de trabajo, órdenes del día de las juntas de CE, bitácoras del director y los docentes, entre otras.

El resumen de la ruta de investigación señalada y la interacción de las dos fases de análisis se observa de manera esquematizada en la figura 1. Como se señaló antes, el diseño es secuencial y la recolección y análisis de los datos es de un solo tipo en cada una de las respectivas etapas. Básicamente, se trata de un diseño CUANTI \leftarrow ♦♦♦ \rightarrow CUALI (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Figura 1. Proceso del diseño mixto secuencial equitativo



Fuente: elaboración propia.

A continuación, presentamos de manera general el trabajo realizado en la fase cuantitativa porque, como anteriormente se señaló, en el capítulo que sigue se muestran sus especificidades. Por el contrario, de manera detallada exponemos el proceso de la fase cualitativa. Al final se hace referencia a la descripción de la vinculación entre los dos enfoques en términos del diseño mixto.

La fase cuantitativa

Tal como se mencionó párrafos arriba, en esta fase se realizaron tres tareas principales: 1) identificación de factores o variables de gestión institucional, de involucramiento docente y de padres y madres de familia, que afectan positivamente los resultados escolares; 2) establecimiento y contrastación de hipótesis y, 3) identificación de escuelas consideradas como eficaces y su contraste, escuelas de control. De manera resumida, estas tareas consistieron en lo siguiente:

Identificación y construcción de índices y variables

Las variables consideradas se agruparon en tres dimensiones: involucramiento docente, gestión institucional e involucramiento de padres de familia. Su construcción y detalle, así como los índices elaborados, pueden consultarse en el capítulo tercero de este trabajo y en Acevedo, Valenti y Aguiñaga (2017), por lo que aquí nos limitamos a exponer las hipótesis que guiaron esta fase de la investigación, su verificación y resultados más relevantes, ya que ello constituye el paso previo de la fase cualitativa.

Planteamiento y verificación de hipótesis

Para llevar a cabo investigaciones cuantitativas (y cualitativas), metodológicamente robustas, se requiere cumplir con los criterios de validez interna y externa.

Para el caso del enfoque cuantitativo la validez interna se refiere al control de hipótesis o explicaciones alternativas, es decir, a la demostración de que la explicación que otorga el investigador es más verosímil que explicaciones rivales. Para lograr esta validez el investigador establece una discusión explícita con las explicaciones alternativas y realiza un diseño metodológico con el que pueda probar que su postura tiene mayor poder explicativo. El segundo tipo de validez da cuenta del poder de generalización de los hallazgos de la investigación. Esta generalización se puede conseguir ya sea por medio de criterios sujetos al azar, como el muestreo en estadística, o con diseños experimentales.

Para cumplir el criterio de validez interna se plantearon las siguientes hipótesis:

- Hipótesis I: entre factores de involucramiento docente y logro escolar existen efectos directos y positivos. Lo mismo ocurre para el caso del involucramiento de los padres de familia.
- Hipótesis II: entre factores de gestión institucional y logro escolar no existen efectos directos.
- Hipótesis III: las variables de gestión institucional afectan positivamente los resultados escolares, aunque de forma indirecta, esto es, por medio de elevar el involucramiento docente y de madres/padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para verificar o refutar las hipótesis el análisis utilizó una serie de modelos estadísticos que consistieron en análisis factorial exploratorio y confirmatorio, análisis de regresión lineal multinivel y de un nivel, análisis por medio de ecuaciones estructurales. Este último, también conocido como modelo SEM, permite medir efectos indirectos. Los programas informáticos Stata y Mplus fueron las herramientas mediante las cuales se diseñaron y ejecutaron estas técnicas estadísticas. En el tercer capítulo se exponen las variables construidas y los resultados que arrojaron los modelos estadísticos utilizados.

Proceso de selección de escuelas eficaces y de control

El último proceso de esta fase cuantitativa fue la identificación y selección del objeto de investigación cualitativa. Retomando el tema de la validez externa en el enfoque cuantitativo, para lograr la generalización de los resultados se identificaron con técnicas estadísticas las escuelas consideradas eficaces y las de control.

Antes de mostrar su selección cabe mencionar que en las primeras décadas de desarrollo de los estudios sobre escuelas eficaces éstos tendieron a centrarse únicamente en casos "exitosos o eficaces", lo que generó un importante sesgo metodológico en este campo de investigación al enfocarse únicamente en los factores explicativos del éxito o eficacia escolar, siendo marginales los trabajos que tomaban en cuenta los casos "no exitosos o ineficaces". A partir del siglo XXI destacan las investigaciones de Raczynski y Guzmán (2005), van de Grift y Houtveen (2006; 2007), Murillo (2007), Sammons (2007) y Hernández-Castilla, Murillo y Martínez-Garrido (2014). Trabajos que destacan la importancia de abundar en aproximaciones teóricas y en el desarrollo de metodologías para profundizar en las explicaciones de la eficacia escolar, incluyendo los casos de control, es decir, cuando no se produce la eficacia escolar y con ello explicar qué es lo que produce la asociación virtuosa de los factores o en su defecto la falta de relación entre éstos.

En este sentido, puede ocurrir que si algunos de los factores resultantes de las escuelas eficaces también están presentes en las escuelas ineficaces entonces serían “otros factores no considerados” los que explicarían el éxito escolar de las escuelas eficaces, como, por ejemplo, aspectos culturales y políticos de las escuelas. Para lograr validez y confiabilidad –sobre todo en los estudios cualitativos– se agregaron para el análisis sobre el logro educativo y las escuelas eficaces casos de “control” y, además, se consideró su estudio en el tiempo.

Retomando el proceso de identificación de las escuelas eficaces, de la prueba ENLACE (2012) se consideraron a los estudiantes que cursan cuarto y sexto grado de modalidad general cuyo promedio de estatus socioeconómico y cultural (ESCYC) es igual o menor al promedio de escuelas de primaria (sectores desfavorecidos) y que lograron resultados promedio iguales o superiores al promedio de las escuelas de primaria más una desviación estándar ($555+70 = 625$ puntos). Fueron 40 las escuelas que cumplieron dichos requisitos y, además, se realizaron diversas tareas para cuidar la confiabilidad de los datos, entre ellas, el análisis de “trampa”.⁸

Posteriormente, se dio seguimiento en el tiempo a estas escuelas con el fin de distinguir aquellas que mantuvieran los buenos resultados de aprendizajes en los años 2015 y 2016 en la prueba PLANEA. De este análisis resultaron seis escuelas ubicadas en Hidalgo, Ciudad de México, Guanajuato, Puebla, Veracruz y Tabasco, que son regiones geográficas del centro y sur de la República mexicana. Para cubrir el área norte se seleccionó una escuela en Nuevo León que logró buenos resultados en 2012 y 2015 y dos escuelas de otra entidad federativa; sin embargo, en el trabajo de campo se encontró que la escuela con buenos resultados tenía serios problemas, por lo que no fue considerada en el análisis. De manera que, en total, se seleccionaron ocho escuelas consideradas eficaces.

Para la contrastación, validez y confiabilidad de los resultados por medio de casos de control se consideró por cada caso de éxito uno caso de control, cuidando que estos últimos tuvieran las mismas características,⁹ empero, que difirieran negativamente en los resultados logrados en ENLACE 2012 y PLANEA 2015 y 2016, esto es, que estuvieran por debajo del promedio nacional de logro educativo.

Originalmente se planteó la investigación en casos de control en igual número de escuelas eficaces. No obstante, por criterios de accesibilidad y de recursos sólo se pudieron visitar y analizar cinco escuelas de control.

⁸ Por exámenes “trampa” o sospechosos se entiende aquellos cuyas respuestas son iguales en el mismo grado de la misma escuela, por lo que se podría suponer que dicho escuela es sospechosa.

⁹ Para ello establecimos tres condiciones: que tuvieran un alto grado de marginación de conformidad con el índice ESCYC; que fueran idénticas en cuanto a su condición rural o urbana, y que se ubicaran en la misma entidad federativa y fueran cercanas físicamente a las escuelas de equidad.

Por otro lado, cabe agregar que en este punto logramos el nivel de saturación, ya que existía un importante número de coincidencias entre los datos recogidos, además de que se consideró tener información suficiente para poder brindar una explicación coherente y satisfactoria sobre este grupo de escuelas.

Una vez concluidas las tres fases propuestas relativas al enfoque cuantitativo surgieron las interrogantes sobre cómo los directivos, docentes, alumnos, madres y padres de familia, autoridades escolares y la comunidad interactúan y gestan valores, objetivos y compromisos comunes para establecer prácticas y acciones escolares (por medio de acuerdos, negociaciones, conflictos) que los llevan a resultados sobresalientes a lo largo del tiempo.

Lo anterior descansa en el planteamiento de que, para construir procesos de éxito escolar es necesario considerar a las escuelas en un contexto más amplio que es el propio sistema escolar al que pertenecen, sin perder de vista el sistema político y cultural en el que se desenvuelven (Bonal, 1998; Street, 1984).

Por lo anterior, se decidió profundizar en una investigación cualitativa que prestara importancia a los acuerdos, conflictos, decisiones, acciones y prácticas que emergen de las interacciones, con el fin de dirigir la mirada a los valores, objetivos, significados y sentidos colectivos entendidos como los elementos de los que surge y se sostiene la eficacia escolar (Coburn y Russell, 2008: 207).

Con base en lo anterior, emergen como elementos centrales del análisis no cuantitativo otros insumos como los objetivos, valores, actitudes, sentidos, motivaciones y expectativas comunes de los agentes escolares que subyacen a una gestión institucional eficaz y un activo involucramiento docente y de las madres y padres de familia.

Fase cualitativa

Es importante destacar que en literatura especializada se utiliza un concepto bastante básico y limitado de logro educativo que se asocia principalmente con resultados en pruebas estandarizadas que representan, precisamente, una escala estándar de clasificación. Con esto se pierden de vista otros tipos de eficacia o éxito escolar. Para el investigador que ha visitado escuelas es común apreciar avances en los estudiantes que son difíciles de medir y que responden a aspectos de una educación, desarrollo y bienestar integral. En este ámbito se inscriben actitudes y logros como el respeto a la autoridad y, entre los agentes escolares, trabajo colaborativo, entusiasmo por el deporte y el arte, entre otros.

No todos los procesos y fines justificables de la educación se pueden ni se deben medir cuantitativamente. Por ejemplo, los procesos y los fines orientados a una educación en la democracia son extremadamente difíciles, si no imposibles, de cuantificar, y sin embargo pocos negarán la importancia de un objetivo como éste (Lauder, Jamieson y Wikeley, 2001: 85).

Estos otros logros son difíciles de medir, por lo que “no se contabilizan” y no son “reconocidos” por las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales. Si se considera que actualmente estas pruebas definen qué es una “buena escuela”, la falta de reconocimiento de estos “otros logros” puede provocar frustración en la comunidad escolar, es decir, desincentiva a estudiantes, profesores, directores y madres/padres de familia.

Por lo anterior, en esta fase de la investigación cualitativa complejizamos el concepto de eficacia escolar estandarizada a modo de incluir aspectos de las interacciones y procesos sociales que ocurren al interior de los centros escolares y sus aulas y así dar cuenta no sólo de los aprendizajes sino también de las interacciones, actitudes, prácticas, expectativas, motivaciones y, en general, de las percepciones de los agentes escolares y diversos actores que se desenvuelven en la comunidad escolar.

Con este objetivo, una vez definido el universo de estudio (que corresponde a los dos grupos de escuelas considerados en la fase cuantitativa anterior), nos dimos a la tarea de indagar en profundidad los procesos de gestión y liderazgo, involucramiento docente e involucramiento de madres y padres de familia que caracterizan a estas escuelas. Es decir, el interés ahora se centró en captar “cómo” se generan las interacciones y los procesos escolares (lo que incluye el estudio de los acuerdos, negociaciones, conflictos, toma de decisiones, prácticas y acciones de los agentes escolares), qué objetivos persiguen, quiénes los fomentan y mantienen vigentes (nivel meso) y cuáles son las actitudes que destacan; pero, además, interesa comprender cómo son las interacciones e intercambios de los agentes escolares que favorecen la coincidencia de objetivos, valores, expectativas y motivaciones (nivel micro), así como el sentido que le dan a dichos procesos escolares.

Las unidades de observación son las escuelas y sus aulas, siendo entonces los agentes principales los docentes, alumnos y directivos (en adelante agentes escolares). Cabe mencionar aquí que el centro del análisis es la interacción entre docentes y de éstos con los alumnos; en esta interacción nuclear participan también los directivos escolares y de manera complementaria se incluyen los padres y madres de familia y los supervisores escolares y jefes de sección, a los que denominaremos actores por la capacidad que tienen de interactuar e influir en el clima escolar.

Las principales preguntas que guiaron la investigación en los niveles meso y micro, atendiendo a las dimensiones de eficacia escolar se muestran en la en la tabla 1.

Tabla 1. Imbricación analítica de las dimensiones de la eficacia escolar y las teorías sociológicas de nivel meso y microsociales

NIVEL MESO	NIVEL MICRO
INVOLUCRAMIENTO DOCENTE	
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué objetivos tienen en común los docentes y la escuela? • ¿Qué valores subyacen entre los docentes y los demás agentes escolares y padres de familia? • ¿Cuándo surgieron esos valores y cuáles se han mantenido? • ¿Quién o quiénes fomentaron esos valores y mantuvieron en el tiempo? • ¿Qué acuerdos existen en torno a los aprendizajes y bienestar de los estudiantes? <p>¿Qué tensiones y conflictos surgen entre ellos, otros agentes escolares y padres de familia?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se expresan los valores (actitudes, acciones y prácticas) en las interacciones entre docentes y estudiantes? • ¿Cómo expresan y adquieren un sentido compartido, los valores entre docentes y directivos y con padres de familia? • ¿Cómo y entre quiénes se construyen, comparten y mantienen dichos valores? • ¿Los docentes comparten problemas y logros de los estudiantes y les dan seguimiento entre ellos y los padres de familia? • ¿En las interacciones entre docentes y estudiantes existe: ayuda cuando no entienden; libertad para expresarse; respeto; consideración; motivación; acompañamiento; libertad de movimiento y comunicación con disciplina; atención diferenciada? • ¿Cómo resuelven las tensiones y diferencias?
GESTIÓN INSTITUCIONAL Y LIDERAZGO	
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué objetivos promueve la dirección escolar y cómo los difunde? • ¿Cuándo surgieron? • ¿Quién o quiénes los iniciaron, propusieron y sostuvieron en el tiempo? • ¿Con qué apoyos contó la dirección escolar para promover objetivos conjuntos? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué relaciones mantienen director y docentes para que los objetivos se logren y permanezcan en el tiempo? • ¿Cómo se manifiestan los valores que orientan las acciones y prácticas de los directivos en su trato con docentes, estudiantes, padres de familia, agentes externos? • ¿Cómo interactúan los directivos con docentes, agentes externos y padres de familia sobre los problemas y logros de los estudiantes?

(continuación)

NIVEL MESO	NIVEL MICRO
GESTIÓN INSTITUCIONAL Y LIDERAZGO	
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué valores, expectativas, motivaciones ha promovido la dirección escolar? • ¿Qué tensiones y conflictos enfrentan? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿En las interacciones entre directivos y agentes escolares y padres de familia se percibe: apoyo, reconocimiento, comunicación, motivación y consideraciones? • ¿Cómo resuelven conflictos y tensiones?

NIVEL MESO	NIVEL MICRO
INVOLUCRAMIENTO DE PADRES DE FAMILIA	
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué objetivos comparten los padres de familia con los agentes escolares? • ¿Qué objetivos comparten con los otros padres de familia? • ¿Quiénes son los que participan y con qué recursos apoyan? • ¿Qué pasa con los padres de familia que no participan? • ¿Qué conflictos y tensiones enfrentan y con quiénes? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Entre quiénes impulsan los objetivos compartidos y cómo se organizan? • ¿Cómo se comunican e interactúan con los docentes y directivos? • ¿Qué sentido le dan los padres de familia a la organización? • ¿Reconocen los padres de familia a los docentes y directivos y en sus interacciones los apoyan para los objetivos de aprendizaje? • ¿Qué expectativas comparten sobre los estudiantes y sus hijos en particular?

Fuente: elaboración propia.

Para responder a las interrogantes planteadas en la tabla 1 se contempló el uso de diversas técnicas cualitativas e instrumentos de recolección de información, mismos que detallamos a continuación.

Recolección y procesamiento de datos

Primer contacto con los entrevistados

Una vez seleccionadas las escuelas se contactó a los directores de las mismas. En la mayoría de los casos se les ubicó por vía telefónica, se les explicó el interés del estudio, la importancia de su participación y la de los demás agentes escolares que se entrevistarían. En esa misma llamada se acordó una fecha tentativa de visita en sus instalaciones.

Elaboramos mapas con las ubicaciones de las escuelas y un calendario de visitas en dos etapas. La razón de dividir el trabajo cualitativo de este modo radica en que los resultados de la primera fase fueron descriptivo-exploratorios para conocer las dinámicas escolares cotidianas y de aquellas acciones y procesos que éstos consideran que los hacían ser eficaces. De esta primera visita a campo se elaboró un análisis descriptivo por escuela con base en las dimensiones y variables de gestión institucional, involucramiento docente e involucramiento de madres y padres de familia.

Una vez teniendo un piso mínimo de conocimiento por escuela, se estuvo en condiciones de precisar interrogantes más particulares de cada caso y del conjunto de escuelas, lo que permitió plantear una nueva ruta de indagación para la segunda visita a campo, la cual versó sobre la construcción de procesos escolares concretos (nivel meso) y de las interacciones entre los agentes escolares. Asimismo, se tenía la misión de distinguir los elementos que los sostienen como quiénes son los agentes que crean dichos procesos y prácticas escolares, cómo los mantienen vigentes y qué elementos como valores, objetivos, motivaciones y expectativas comunes comparten (nivel micro). Finalmente, se distinguió si los agentes escolares de las escuelas lograban coincidir en sentimientos de compromiso, pertenencia con la escuela y membresía con sus integrantes.

La primera visita a las escuelas eficaces y de control se realizó de mayo a julio de 2018 y la segunda un año después, es decir, de mayo a julio de 2019. Cada visita duró aproximadamente una semana por escuela, durante la cual el trabajo de campo fue realizado por un equipo de, al menos, dos investigadores, uno de los cuales fue responsable de supervisar las actividades del equipo.

Cabe señalar que se realizó una fase piloto en dos escuelas de la Ciudad de México un mes antes de comenzar la primera ronda de entrevistas (es decir, durante abril de 2018). Esta fase sirvió para identificar tópicos de interés no contemplados originalmente por la investigación, así como para identificar fortalezas y áreas de oportunidad en la aplicación de las técnicas y en el diseño de los instrumentos que utilizamos.

Técnicas empleadas para la recolección de datos

Para este momento se emplearon cuatro técnicas para la recolección de datos:

- 1) entrevistas en profundidad semiestructuradas e individuales a profesores y directores, así como a supervisores escolares y autoridades educativas;
- 2) grupos de discusión con madres y padres de familia,
- 3) observación no participante de elementos organizativos en la escuela e interacciones entre sus integrantes y,
- 4) revisión y análisis de documentos de trabajo interno que las escuelas construyen como parte de sus actividades cotidianas. A continuación,

describimos de manera breve en qué consiste cada una de estas técnicas y el modo como fueron utilizadas en el trabajo de campo.

Entrevista semiestructurada¹⁰

Debido a que contemplamos la necesidad de obtener información de diversos agentes, construimos instrumentos (guías de entrevista) diferenciados para cada tipo de actor a partir de un esquema analítico que elaboramos con base en la revisión de la literatura y los resultados de la fase cuantitativa (como ejemplos pueden verse los anexos 1 y 2), instrumentos cuyo objetivo fue indagar en torno a las variables o factores asociados que corresponden a directivos, docentes, padres y madres de familia y autoridades educativas. En promedio cada entrevista duró una hora.

Como resultado, durante la primera etapa de trabajo de campo se realizaron 135 entrevistas, a las cuales se sumaron 54 entrevistas de la segunda visita a las escuelas.

Grupos de enfoque

Con la finalidad de obtener información sobre las narrativas y experiencias compartidas de los agentes escolares de nuestro interés realizamos grupos focales¹¹ con las madres y padres de familia, en espacios dispuestos por los directivos, en los cuales sólo ingresaron los grupos de madres y padres y el o los entrevistadores; igual que en el caso anterior, partimos de una guía de entrevista construida con ayuda del esquema analítico señalado antes. Durante la primera visita se realizaron 14 grupos, a los que se sumaron cinco más de la segunda visita.

¹⁰ La entrevista semiestructurada es una técnica conversacional de recolección de datos cualitativos que se basa en el uso de una guía de asuntos o preguntas (y en la que el entrevistador tiene la libertad de introducir cambios al esquema de preguntas) por medio de la cual se orienta un interrogatorio cuya finalidad consiste comprender la perspectiva del entrevistado (su experiencia humana subjetiva) (Blasco y Otero, 2008).

¹¹ Por grupos de enfoque o grupos focales entendemos una técnica cualitativa que, de manera genérica, consiste en reuniones de grupos pequeños o medianos (tres a diez personas), en las cuales los participantes conversan a profundidad en torno a uno o varios temas. En esta técnica de recolección de datos, la unidad de análisis es el grupo (lo que expresa y construye) y se trabaja sobre conceptos, experiencias, emociones, creencias, categorías, sucesos o los temas que interesan en el planteamiento de la investigación (Salgado, 2007). El centro de atención es la narrativa y la experiencia colectiva compartida (Ellis, 2008), a diferencia de las entrevistas, en las que se busca explorar detalladamente las narrativas u opiniones individuales. Creswell (2005) indica que el tamaño de los grupos varía dependiendo del tema y de la capacidad de quien los dirige para mediar la participación de los informantes; por lo que pueden realizarse con seis hasta diez participantes si las cuestiones versan sobre asuntos más cotidianos.

Tanto las entrevistas individuales como los grupos de enfoque se realizaron en los espacios facilitados por los directores de las escuelas, en los que únicamente estaban presentes el entrevistador y el agente escolar en cuestión, pidiendo siempre autorización para grabar en audio y video las entrevistas y garantizando que únicamente se utilizarían para fines académicos. Los materiales fueron plasmados en documentos de texto por un equipo de transcripores y los productos fueron supervisados por un investigador del proyecto con el fin de asegurar la fidelidad del material. Una vez transcritas, las entrevistas fueron codificadas con ayuda del software de análisis cualitativo Atlas.ti en su versión 7.5; el detalle específico de este proceso se presenta más adelante.

Observación no participante

Para adentrarnos en las situaciones e interacciones cotidianas de nuestros sujetos de estudio –manteniendo una constante reflexión de los detalles, eventos, sucesos, encuentros, conflictos, acuerdos–, y con el fin de entender su actuar diario y aportar registros que nos permitiesen triangular los distintos datos recabados a lo largo de la investigación, con base en guías de observación elaboradas con anticipación (Read, MacLean y Cammet, 2006). Para ello los investigadores estuvimos presentes en las escuelas estudiadas y pudimos observar cómo es su día a día en diversas actividades; entre ellas: la hora de entrada a la escuela, el inicio de clases, el curso de las clases, la hora del recreo, la salida, las juntas del Consejo Técnico y algunas reuniones de los comités de padres de familia. Durante estas actividades nos concentramos en percibir detenidamente las interacciones entre los agentes escolares y realizamos registros de lo observado en bitácoras de campo.

Revisión documental

En el caso de las investigaciones educativas, esta herramienta resulta útil para conocer los antecedentes de los ambientes escolares, así como las vivencias o situaciones que producen en ellos y que afectan su funcionamiento cotidiano. En nuestro caso particular, los documentos consultados fueron fundamentalmente las planeaciones docentes, las anotaciones que guían sus actividades en el aula y en la escuela, las notas que los directores hacen en las planeaciones de los docentes, los recados que los docentes mandan a las madres de familia y diversas bitácoras de reuniones.

Los documentos recabados fueron registrados en una base de datos que nos permitió ubicar su adscripción (es decir, de qué escuela provienen) y contenido general. El acceso a materiales brindados por los entrevistados, así como de algunos solicitados por el equipo de investigación enriqueció el entendimiento

de las actividades escolares. Todos estos elementos fueron un soporte muy valioso para verificar lo recabado en las entrevistas y facilitó la comprensión de la forma de trabajo en las aulas. En suma, estas fuentes de información nos permitieron realizar una triangulación de técnicas y con ello lograr una comprensión más profunda de las interacciones de los agentes escolares y, en general, del vivir cotidiano en las aulas y escuelas (clima escolar).

Procesamiento de la información y análisis de los datos cualitativos

Una vez transcritas las entrevistas y creados los registros de observación no participante y documental, clasificamos los diversos productos. Con este fin, creamos varias carpetas informáticas por tipo de escuela y documentos, y para cada una de las dos rondas de visitas, siguiendo la estructura mostrada en la figura 2.

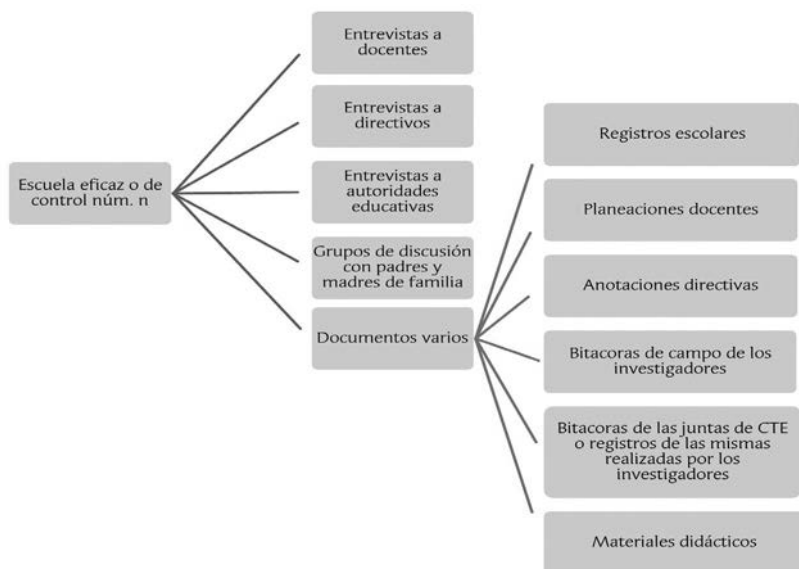
Después de organizar la información procedimos a consolidarla; para ello revisamos los materiales uno por uno con el fin de, entre otras cosas, identificar errores ortográficos o gramaticales, resolver diferencias en la percepción de algunas observaciones (en el caso de las bitácoras de campo) y confirmar que la información correspondiera a los casos señalados por la carpeta.

Realizado este proceso se llevó a cabo un primer procesamiento de los datos utilizando el software de análisis cualitativo Atlas.ti en su versión 7.5,¹² con la finalidad establecer relaciones, interpretar y extraer significados y conclusiones (Sabiote *et al.*, 2015, citado en Urbano, 2016: 115); para ello resulta necesario estructurar los datos que recolectamos a través de procesos que permitan hacer manejable el volumen de información; una forma es por medio de la codificación de los datos¹³ (Sampieri *et al.*, 1998).

¹² Contrario a lo que ocurre con un software de análisis cuantitativo, los programas que ayudan a procesar los datos cualitativos no automatizan las tareas; es decir, el investigador siempre se encuentra a cargo del proceso, realizando correcciones y adecuaciones, de tal modo que la codificación no puede ser una tarea que deje de lado la experiencia de quien investiga. Existen diferentes programas para auxiliar esta tarea, cada uno de ellos con diversas ventajas y desventajas (ver Mayorga, Pulido y Rodríguez, 2014); nosotros decidimos utilizar Atlas.ti debido a que tenemos una amplia experiencia con este software.

¹³ La codificación es el proceso por medio del cual la información se indexa (es decir, se traduce en fragmentos fáciles de ubicar e identificar) en unidades nominales que remiten a diversos tipos de categorías que se atribuyen a los datos; es decir, consiste en etiquetas que se asocian a fragmentos de información cuyos nombres representan el contenido de los mismos, de tal modo que trazar un mapa analítico de los datos y recuperar o triangular la información mapeada se vuelve un proceso sencillo, mismo que a su vez facilita la abstracción de los datos y con ello la elaboración teórica o conceptual. Existen diversos modos de realizar este proceso y éstos dependen en gran medida del diseño de investigación y del desarrollo del campo en el que esta se realiza. De manera específica, si los datos fueron recabados a partir de un instrumento construido con fuertes anclajes en alguna teoría o marco analítico el trabajo de codificación será principalmente deductivo, con categorías analíticas operacionalizadas en un esquema de codificación definido de manera previa al trabajo de análisis de datos (es el caso de la codificación

Figura 2. Estructura de las carpetas informáticas que contienen los diversos registros que fueron creados a partir del trabajo de campo



Fuente: elaboración propia.

Entre los tipos de codificación se encuentran: la codificación abierta¹⁴ y la codificación axial¹⁵ (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). El resultado de esta codificación es una lista de códigos que pueden agruparse para permitir la construcción de categorías analíticas, conceptuales o teóricas (Strauss y Corbin, 2002).

que utilizamos para los datos de la primera etapa); por otro lado, si el instrumento fue construido con fines más exploratorios que confirmatorios en relación a diversas hipótesis, entonces el proceso deberá ser más inductivo que deductivo y el esquema de codificación irá emergiendo a medida que se realiza la codificación (este tipo fue más predominante durante la segunda etapa). En resumen, el proceso de codificación guarda una relación estrecha con los instrumentos utilizados para recolectar datos.

¹⁴ La codificación abierta es una codificación que tiene como finalidad identificar los conceptos, ideas y sentidos presentes en los documentos de análisis. Ésta se realiza a través del examen minucioso de los datos y consiste en segmentar la información con el fin de compararla en términos de similitudes y diferencias (Strauss y Corbin, 2002).

¹⁵ El otro tipo de codificación es la codificación axial; consiste en identificar relaciones entre los códigos obtenidos en la codificación abierta a partir de la reflexión respecto a sus condiciones, interacciones o consecuencias (Strauss y Corbin, 2002), concretizadas éstas en hipótesis relacionales que deberán justificarse en lo posterior con explicaciones que remitan al conjunto de los datos. Este tipo de codificación permite la construcción de redes analíticas, conceptuales o teóricas (dependiendo del tipo de organización de los códigos en categorías) fundamentadas de manera sólida, pues el proceso de codificación es registrado de manera permanente en documentos diseñados específicamente para ello, llamados "memos", mismos que pueden ser analíticos, metodológicos o de investigación (Strauss y Corbin, 2002).

En nuestro caso, realizamos ambos tipos de codificaciones con los documentos señalados antes, aunque, fundamentalmente, codificamos la información con base en los ejes analíticos principales que sirvieron para elaborar las guías de entrevistas (gestión institucional, involucramiento docente e involucramiento de madres y padres de familia), así como sus dimensiones transversales: procesos y prácticas escolares (nivel meso) y las interacciones entre agentes escolares (nivel micro).¹⁶ El resumen del proceso es el siguiente: 1) introducimos los documentos al programa (llamados en Atlas.ti “documentos primarios”) y con ello creamos unidades hermenéuticas por escuela; 2) con la regla de codificación siempre abierta (la cual indica los observables que un fragmento de texto debe tener para ser considerado como exponente de un código determinado y que respondieron a las categorías de análisis propuestas al comienzo de esta fase), procesamos todos los documentos (entrevistas, bitácoras de campo y documentos registrados) resaltando con nuestros códigos los fragmentos de interés; 3) identificamos también segmentos de interés que no formaron parte inicial de nuestro esquema analítico y con ellos construimos nuevas categorías cuando fue necesario; 4) posteriormente, el equipo de investigación se reunió para analizar el proceso de codificación con el fin de disminuir la discrecionalidad del proceso. Adicionalmente, interrelacionamos códigos, conceptos y categorías para crear redes conceptuales, es decir, aplicamos la codificación axial.

Como producto del proceso de codificación de las entrevistas y diarios de observación surgieron y se confirmaron categorías de análisis, cuya incorporación está relacionada con la coocurrencia de hechos y menciones por parte de los entrevistados. A continuación, se mencionan algunas de las expresiones más frecuentes y que se incorporaron a los principales ejes de análisis de los casos:

- Existencia de proyecto educativo compartido.
- Consolidación de una visión común sobre los aprendizajes.
- Valores, objetivos, y motivaciones y expectativas compartidas entre docentes, estudiantes, directivos y padres de familia.
- Sentimientos de pertenencia, membresía e identificación con la escuela.

¹⁶ Es decir, codificamos a partir de una regla definida *a priori*, aunque también fuimos receptivos ante la posibilidad de encontrar nuevos códigos, los cuales fueron introducidos al esquema a medida que se llevó a cabo el proceso.

- Compromiso de los agentes escolares por los aprendizajes y bienestar de los niños.
- Manifestaciones del compromiso en las interacciones entre agentes escolares.
- Confianza en las interacciones de los agentes escolares y congruencia de los intercambios en torno a temas/problemas pedagógicos y emocionales de los alumnos.
- Conocimiento de parte de los directivos de las fortalezas y debilidades de los profesores.
- Reconocimiento de los docentes por parte de directivos y padres de familia y su expresión en las interacciones formales y cotidianas.
- Oportunidades de desarrollo profesional de los docentes.
- Apertura para la creatividad del trabajo de los docentes y para la elección de grados.
- Socialización del conocimiento entre los docentes y actualización continua.
- Aquiescencia por la planificación y evaluación del trabajo docente.
- Aceptación y respeto de las escuelas en sus entornos locales.
- Capacidades de gestión para aprovechar las oportunidades que se presentan a nivel local, estatal y federal.
- Percepciones sobre la rotación docente y directiva.

Resultados cualitativos y análisis

A partir de estos resultados se elaboró un capítulo por cada estudio de caso y, posteriormente, un capítulo comprensivo que diera cuenta de los hallazgos de las escuelas de control. Ello nos permitió comprender y explicar la influencia de las características del contexto y la necesidad de que existan diversos elementos comunes entre los agentes escolares y actores para la emergencia o no de la eficacia escolar, así como destacar la presencia de otras variables o elementos que no se tenían contemplados en el marco analítico original para el estudio del fenómeno de interés.

Fase de metainferencias y conclusiones: producto de ambos enfoques

Finalmente, a partir de los resultados generados por los dos enfoques metodológicos, el equipo de investigación multidisciplinario trabajó conjuntamente para reflexionar sobre los hallazgos que emergieron por el uso de ambos métodos y poner en relación los resultados, conclusiones y argumentos extraídos.

**ANÁLISIS CUANTITATIVO.
FACTORES DETERMINANTES
PARA LA EFICACIA ESCOLAR
EN MÉXICO**

UN ANÁLISIS DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES EN DESVENTAJA SOCIAL DE ESCUELAS PÚBLICAS DE NIVEL PRIMARIA DESDE EL ENFOQUE CUANTITATIVO

Giovanna Valenti Nigrini
Carlos Acevedo Rodríguez
Sheila Herrera Xotla

Introducción

Se ha documentado ampliamente que los estudiantes que provienen de orígenes sociales desfavorecidos logran muy bajos resultados educativos en contraste con los estudiantes que provienen de orígenes sociales favorecidos (Heath, 1983; Reynolds y Walberg, 1992; Watkins, 1997; Treviño y Treviño, 2004). Sobre esta base, se ha criticado a la escuela como una instancia que no reduce la inequidad social, sino que, por el contrario, la reproduce y amplifica (Bourdieu y Passeron, 1970; Bernstein, 1971; OECD, 2012: 107).

En ese marco, los resultados de pruebas estandarizadas en México como EXCALE 2007, 2010, y PISA 2012 mostraron como tendencia los bajos promedios que obtenían las poblaciones más desfavorecidas en contraste con las que vivían en mejores condiciones (INEE, 2014).

No obstante, se sabe que la escuela tiene un efecto promedio no menor en los resultados educativos que bordea el 30% en América Latina y en México (Blanco, 2009: 674-675; Salazar *et al.*, 2010: 48). Además, se han constatado diversos factores de gestión institucional y de enseñanza en el aula que logran disminuir la influencia del origen social en las poblaciones desaventajadas (Coburn y Russell, 2008; Elmore, 2010; Fullan, 2010;

Hattie, 2009; Lee y Smith, 1996; Malone, 2011; Unicef-Mineduc, 2004; Treviño y Treviño, 2004; Sammons, 2001; Scheerens y Bosker, 1997; Unicef-Mineduc, 2004; Hanushek, 1992; Rivkin, 2005; Sanders y Rivers, 1996; Schacter y Thum, 2003; Murillo, 2003). A los centros escolares que atienden a sectores desfavorecidos y que a partir de algunos factores escolares logran elevar el resultado educativo de sus estudiantes de forma importante se les conceptualiza como “escuelas eficaces”.

Como fue mencionado en el capítulo analítico de este libro, los análisis elaborados sobre “escuelas eficaces” formaron parte de un movimiento en la investigación educativa también conocido como *school effects research*, enfocado en las facultades institucionales de la escuela que son responsabilidad del director o su equipo directivo, de forma paralela a este movimiento se desarrollaron investigaciones centradas en la importancia de la labor de los docentes en las aulas no sólo de escuelas eficaces, sino, en general, con buenos resultados académicos; surgió así la investigación sobre la efectividad del profesorado o *teacher effectiveness research* (Fernández, 2004).

Considerando las investigaciones previas de eficacia escolar y eficacia docente y conjuntado los hallazgos de ambas perspectivas; utilizamos el concepto de escuelas de “equidad”, en tanto en éstas se genera una interacción virtuosa entre gestión institucional y enseñanza en el aula que logra aminorar los condicionamientos socioeconómicos en las poblaciones desfavorecidas. En otras palabras, son escuelas que aportan en promover la equidad social en sociedades altamente desiguales y excluyentes como las latinoamericanas.

Contexto problemático

México está entre las naciones con la más alta desigualdad en el mundo, más de la mitad de la población percibe una quinta parte del ingreso total, mientras que el 10% de la población de mayores ingresos concentra el 40% de la riqueza total del país.

Como espejo de este problema social, el Sistema Educativo Mexicano (SEM) es un mosaico de inequidades, con dinámicas que condicionan a grupos desfavorecidos socioculturalmente a asistir a escuelas pobres con pares de su mismo estatus (Tapia y Valenti, 2016), lo que da como resultado una profunda impermeabilidad social.

Tomando como base las encuestas de contexto de las evaluaciones educativas de nivel nacional, ENLACE y PLANEA 2012, 2015 y 2016, respectivamente,

cerca del 85% de los alumnos proviene de familias cuyos ingresos mensuales son menores a \$8 000 pesos mexicanos.

El análisis de los resultados en español y matemáticas de la población de alumnos de educación básica de nivel primaria con niveles sociofamiliares y culturales desfavorecidos (que es la mitad del total) nos muestra que los estudiantes más desaventajados tienen puntajes bajos en las evaluaciones: mientras que el nivel nacional de logro educativo ronda en 555 puntos promedio, los niños y niñas de este grupo sólo alcanzan 491 puntos y la tendencia se sostiene entre 2012 y 2016 (ENLACE 2012, PLANEA 2015 y 2016).

En paralelo a esta tendencia poco alentadora, el país alcanzó durante estos últimos años la cobertura universal para el nivel de primaria, con lo que el SEM se enfrenta a la paradoja de que todos los niños y niñas tienen acceso a la escuela primaria, aunque reproduciendo y fortaleciendo desigualdades sociales de origen.

Durante los últimos 30 años, el SEM ha experimentado dos grandes reformas: en 1992, con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, mejor conocido como ANMEB, y la última Reforma Educativa del año 2013. A estas reformas hay que agregar acuerdos, programas nacionales y una larga lista de acciones¹ (Fierro, Tapia y Rojo, 2009; Flores, 2011).

No obstante, pese a estos cambios promovidos por la política educativa se puede afirmar que los problemas en equidad y calidad de la educación persisten, lo que pone en evidencia que los cambios no han tenido un efecto sustantivo ni duradero. Estamos ante un panorama de alta inequidad educativa, por lo que, dado que una gran proporción de las escuelas de nivel primaria son públicas y la gran mayoría del alumnado asiste a estas escuelas, resulta imprescindible ahondar en el análisis de las escuelas para conocer más y en profundidad qué explica que algunas escuelas promuevan la superación de los condicionantes sociofamiliares desventajadas y de qué manera lo logran mientras otras escuelas no, interrogantes que son los ejes que guían el enfoque metodológico mixto de esta investigación.

A continuación se presenta la metodología que comprende los objetivos, hipótesis, categorías de análisis y construcción de variables, así como los principales resultados de la investigación realizada desde el enfoque cuantitativo y que corresponde a la primera fase de la metodología mixta secuencial del presente estudio.

¹ El Acuerdo por la Calidad de la Educación de 2006 y una diversidad de programas, entre los más importantes el Programa de Escuelas de Calidad (PEC) y el Programa de Escuelas de Tiempo Completo (PTC).

Metodología

Objetivo

El supuesto del que se partió es que existe una asociación directa y positiva entre el involucramiento docente y el buen desempeño de los estudiantes. Esta misma asociación se verifica cuando se encuentra un compromiso de padres/madres en los aprendizajes y la misma correlación se registra con la gestión institucional.

El objetivo de la investigación es indagar sobre la probabilidad de que las dimensiones de involucramiento docente, gestión institucional e involucramiento de los padres y madres de familia expliquen los resultados positivos de los aprendizajes de los alumnos con origen social desfavorecido de las escuelas primarias generales de México.

Hipótesis

- Hipótesis 1: entre los factores de involucramiento docente y el logro escolar existen efectos directos y positivos. Lo mismo ocurre para el caso del involucramiento de los padres/madres de familia.
- Hipótesis 2: entre los factores de gestión institucional y el logro escolar no existen efectos directos.
- Hipótesis 3: las variables de gestión institucional afectan positivamente los resultados escolares, aunque de forma indirecta, esto es, por medio de favorecer y elevar el involucramiento docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En aras de esclarecer el efecto que los factores escolares tienen en la reducción del condicionamiento socioeconómico, en esta investigación se utilizó la base de datos de logro escolar ENLACE 2012 y su cuestionario, Contexto. ENLACE es un examen a nivel censal para evaluar el logro educativo, que hasta el año 2013 se aplicaba a los alumnos de cuarto, quinto y sexto de primaria. Durante la prueba se pedía también a profesores, directores y madres/padres de familia que llenaran un cuestionario con diversas preguntas respecto a variables escolares y familiares. Este cuestionario se denominaba "Contexto" y las preguntas y respuestas se procesaban como variables simples y compuestas que se incluían en las dimensiones y que para efectos de este análisis son: origen socioeconómico de los estudiantes, involucramiento docente, gestión institucional e involucramiento de padres/madres de familia.

Utilizamos una base de datos en que se unieron datos de logro escolar con los del cuestionario (muestra). Es decir, a los datos de cada alumno del

cuestionario Contexto se le agregaron los datos de ese alumno presentes en la prueba censal.² Cabe mencionar que se utilizaron los resultados de aprendizaje de los estudiantes medidos a través de su promedio general en lenguaje y matemáticas.

Los niveles educativos para analizar fueron cuarto y sexto grado de primaria, representando 26% y 24% de la población estudiantil de primaria general (cuadro 1).

Cuadro 1. Alumnos por grado en nivel Primaria

Grado	Cantidad estudiantes
3°	2 045 305
	24.49%
4°	2 162 358
	25.89%
5°	2 112 237
	25.29%
6°	2 032 948
	24.34%
Total	8 352 848
	100.00%

Fuente: elaboración propia con base en ENLACE 2012.

Categorías de análisis

En la literatura especializada se distinguen categorías que sirvieron para guiar este análisis; se trata de las dimensiones que hemos mencionado en los primeros dos capítulos de este libro y en los párrafos anteriores.

² Con la Reforma Educativa de 2013 se acordó reemplazar la prueba ENLACE y suspender su aplicación en 2014. Dado que sabía que esta prueba sería suspendida, la aplicación en este año presentó diversos problemas de confiabilidad. En el año 2015 esta prueba es sustituida por la prueba Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA).

En lo que respecta al involucramiento del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se tomó en cuenta lo que la literatura identifica como factores importantes para disminuir los efectos negativos del origen social del estudiante (Acevedo, Valenti y Aguiñaga, 2017: 67). Con los ejes de las dimensiones de análisis que están en la base de la investigación, se identificaron las preguntas que podían ser utilizadas como variables. Entre las más importantes se encuentran:

- Planificar las clases.
- Generar un ambiente de confianza y escuchar a los alumnos.
- Conocer la situación particular de cada estudiante respecto de su avance en el proceso de aprendizaje y atendiendo las particularidades de cada alumno.
- Crear un clima de aula que propicie que los alumnos se motiven, aprendan, se expresen y encuentren sentido al conocimiento que se busca entregar.
- Aplicar una retroalimentación constante para lograr los objetivos de aprendizaje que se han hecho explícitos a los estudiantes.
- Ejercer disciplina sin coerción.
- Revisar las tareas.

Para la gestión institucional se tomaron en cuenta los aportes de la literatura especializada y a partir de la información disponible en los cuestionarios de la encuesta de contexto que se asocian las responsabilidades del director o equipo directivo (si es el caso) (Acevedo, Valenti y Aguiñaga, 2017: 70-72). En general se trata de acciones enfocadas en lo pedagógico y en la generación de un clima colaborativo y que motive a los docentes, las cuales se trabajaron como variables simples y compuestas.

- Se ubicaron variables de acciones de gestión, como la observación de clase, la evaluación de la planeación y su ejecución.
- Se consideraron variables de gestión que favorecen la construcción de una visión escolar compartida entre docentes y cómo la institución promueve que madres/padres de familia participen en ella (Elmore, 2010).
- Se consideraron variables de orden organizacional y administrativo que implican generar y procesar sistemáticamente información, asignar promociones docentes, llevar un control de asistencia, entre otras.

La dimensión de involucramiento de los padres/madres de familia tomó en cuenta el análisis de la frecuencia de su asistencia a las juntas escolares y su interés respecto de las calificaciones de sus hijos (Unicef-Mineduc, 2004; Acevedo, Valenti y Aguiñaga, 2017: 72).

Recordemos que la propuesta de la investigación es que las variables de gestión institucional tienen un efecto positivo en el aprendizaje cuando logran promover el involucramiento docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A este fenómeno Rosenholtz lo denominó efecto "indirecto":

la relación entre el director y los profesores no tenía un efecto directo sobre el desempeño escolar, pero sí un efecto indirecto cuando estaba mediatizado por objetivos comunes de la escuela y por la contratación de profesores, su socialización y evaluación (Rosenholtz, 1985, citado en Elmore, 2010: 120).

Para profundizar en el análisis de los efectos directos e indirectos y al mismo tiempo vigilar que los resultados no se confundieran con el efecto de otras variables se controló por recursos económicos, sociales y culturales de las familias de los estudiantes, al mismo tiempo que se controló por otra serie de variables que se sujetan a las características de la escuela y al perfil del docente y del estudiante. En total se analizaron datos de 32 535 alumnos de cuarto grado y 31 361 de sexto grado.

De este modo, el análisis de los efectos de variables de interés contenidas en las dimensiones docente, de gestión y de padres/madres de familia se controló por los factores socioeconómicos. Al controlar por estos factores se puede establecer que las dimensiones de la escuela y padres/madres de familia tienen tales o cuales efectos y no se confunden con la influencia que sabemos ejercen las variables del origen sociofamiliar (Acevedo, Valenti y Aguiñaga, 2017: 65).

Construcción de variables

Para el procesamiento de las variables consideradas en cada una de las dimensiones se utilizó el análisis factorial confirmatorio (CFA, por sus siglas en inglés); en cada uno de estos CFA³ se incluyeron las variables que se consideraron

³ "Es pertinente señalar que los CFA se realizaron a través del estimador de mínimos cuadrados ponderados, el cual permite omitir el supuesto de normalidad en la distribución y, por tanto, resulta apropiado para el cálculo con variables ordinales, variables dicotómicas y variables continuas

al componer las categorías de análisis y, en el caso del involucramiento de padres/madres de familia, se contempló la frecuencia de asistencia de éstos a las juntas escolares así como el interés que expresan respecto de las calificaciones de sus hijos/as o pupilos.⁴ También se elaboró un índice del estatus socioeconómico y cultural (ESCYC) de las familias de los alumnos.⁵

El análisis completo de la base de datos también contempló el control de aquellas variables que pueden tener un efecto relevante en los resultados escolares, que no forman parte de la construcción analítica y que corresponden a características individuales del estudiante, del profesor y de la escuela (Acevedo, Valenti y Aguiñaga, 2017: 73). Cabe recordar aquí, como se mencionó en el capítulo metodológico, que en el análisis completo se utilizaron varios modelos estadísticos, que consistieron en factorial exploratorio y confirmatorio, regresión lineal multinivel y de un nivel y ecuaciones estructurales. Los programas informáticos Stata y Mplus fueron las herramientas para la ejecución de las técnicas estadísticas.

Asimismo, se consideró necesario controlar la confiabilidad de los resultados de la prueba ENLACE a través de una variable que indica el número de exámenes sospechosos que se presentaron en cada grado escolar, entendiendo por "exámenes sospechosos" aquellos cuyas respuestas son iguales en el mismo grado de la misma escuela, por lo que podría suponer que la escuela hizo trampa.

Principales resultados

Al analizar los efectos directos con un modelo de regresión lineal multinivel de todas las variables consideradas en el estudio (variables de interés y de control) para cuarto y sexto grado, se encontró que el estatus socioeconómico y cultural (ESCYC) es una de las variables explicativas que más peso

que no se ajusten a criterios de normalidad. El cálculo resulta de minimizar la función de la diferencia entre la matriz de covarianza empírica y la matriz de covarianza del modelo (Méndez, 2003; Raykov y Marcoulides, 2006)" (citado en Acevedo, Valenti, Aguiñaga, 2017: 69).

⁴ Si el lector está interesado en conocer el detalle del procesamiento de los datos a través de la técnica de análisis factorial confirmatorio para cada una de las dimensiones, se recomienda leer a Acevedo, Valenti y Aguiñaga (2017: 65-75).

⁵ Esta variable de control tiene una importancia especial en el análisis y su elaboración incluye aquellas variables sociales, económicas y culturales que caracterizan a la familia del estudiante, para las cuales se construyó un índice denominado estatus socioeconómico y cultural o ESCYC, a partir de las variables escolaridad de la madre, escolaridad del padre, ocupación de la madre, ocupación del padre, ingreso y libros en casa (Acevedo, Valenti, Aguiñaga, 2017: 74).

tiene sobre el resultado de la prueba ENLACE 2012. Se aprecia, entonces, que en el sistema de educación primaria general en México el origen sociofamiliar condiciona en gran medida los resultados escolares, tal como lo menciona la literatura especializada (17.22482*** cuarto grado y 18.4672*** sexto grado). Los resultados del modelo de regresión multinivel se pueden apreciar en el cuadro 2.

Cuadro 2. Modelo de regresión multinivel

Variable	Cuarto grado		Sexto grado	
	Coef.	Std. Err.	Coef.	Std. Err.
Estatus socioeconómico y cultural	17.22482***	.8824289	18.4672***	.9019265
Trampa	179.6165***	15.93425	168.6936***	18.69678
Término de interacción de estatus por trampa	-32.79644***	6.285914	-31.28525***	8.752029
<i>Bullying</i>	-3.609815***	.4173836	1.978289***	.44886
Problemas cognitivos	-19.18874***	1.161781	-29.32028***	1.331866
Problemas físicos	-6.305928***	1.234796	-3.717693***	1.446742
Frecuencia con la que el niño lee	13.11453***	.6071071	14.54533***	.6452891
Expectativas académicas	11.6786***	.4393378	13.30419***	.5256807
Hogar completo	13.26095***	1.223317	4.527119***	1.388337
Niño trabaja (tiempo)	-2.452199***	.2486023	-2.975761***	.3080292
Involucramiento docente	16.04641***	.6986421	15.03188***	.8537694
Primera lengua: lengua indígena	-27.82035***	4.135151	-21.0677***	6.629382
Primera lengua: lengua extranjera	-10.91363***	4.004507	-11.87175**	5.613153
Primera lengua: español-indígena	-16.84293***	3.849005	-13.55677**	5.446368
Maltrato familiar	-8.63748***	.3684188	-5.041818***	.4992783

(continuación)

Variable	Cuarto grado		Sexto grado	
	Coef.	Std. Err.	Coef.	Std. Err.
Reprobó	-25.98776***	1.684496	-37.86446***	1.775559
Sexo	1.298705	1.076307	-5.578143***	1.16137
Está al pendiente de las calificaciones (padres)	6.128454***	.5345124	6.882851***	.6858497
Asiste a las juntas (padres)	3.238048***	.5147382	2.625385***	.6494095
Carrera magisterial	-.7042868	.9901795	1.872039	1.02932
Reuniones de consejo académico	2.748146	2.016182	.2330012	1.843993
Equipamiento	-1.251231	2.26056	-.4102594	2.431078
Suficiencia de espacios	2.319399	1.987516	.6686352	2.039306
Frecuencia con que se evalúa el logro	-.6139762	2.128338	.940874	2.029616
Exigencia de la escuela	-.147118	.5712297	.8754739	.6078413
Frecuencia de juntas con padres	5.235544	3.568951	5.200217	3.839367
Libros en la escuela	.378681	1.51456	4.47812***	1.538653
Temas no pedagógicos en las reuniones de consejo	.3676875	2.371175	-2.421925	2.472169
Temas pedagógicos en las reuniones de consejo	2.307706	7.525256	.7932452	7.249977
Frecuencia de visitas del director al aula	-.8386752	1.744682	1.76539	1.824406
Frecuencia de visitas del supervisor a la escuela	-1.831225	1.816663	.7343776	1.760419

(continuación)

Variable	Cuarto grado		Sexto grado	
	Coef.	Std. Err.	Coef.	Std. Err.
Número de cursos de actualización	3.400278***	.6997372	.3969596	.8066556
Años de experiencia del profesor	.1394473	.220062	1.853548***	.2534648
ESEC medio	-2.871836	3.648901	-6.67462	3.53687
Involucramiento medio	36.17314***	6.20022	36.39565***	7.67549
Beneficios de la evaluación	-13.55397	18.65418	-4.653373	17.33982
Evaluación pedagógica	2.596178	4.083326	-2.957794	4.140163
Asistencia	-8.445618	6.054073	-5.204659	6.414926
Puntualidad	9.053086	6.093901	8.658541	6.477942
Resultados	1.513882	3.313135	5.026421	3.341685
Constante	451.0179***	21.68587	379.5643***	23.96353
Correlación	-.4849615	.0937402	-.3912152	.0966228
Prueba de verosimilitud de modelo multinivel vs. regresión lineal Chi ²	6731.47***		5533.37 ***	

Fuente: Acevedo, Valenti y Aguiñaga (2017: 78).

Por otra parte, se encontraron elementos para señalar que los factores escolares son vitales, sobre todo porque, como se puede apreciar a partir de los resultados, el efecto de la escuela en el logro del estudiante bordea el 30% de los aprendizajes de los estudiantes: en este caso se observó 36% para cuarto grado y 32% para sexto grado⁶ (Rabe-Hesketh y Skrondal, 2008).

⁶ En un modelo de regresión multinivel, estos datos vienen dados por el coeficiente de correlación intraclase "rho" (ICC por sus siglas en inglés). Así, estos porcentajes dan cuenta de la variación en los resultados educativos de niñas y niños, que se explica por el nivel escolar (segundo

Más aún, el efecto de la escuela es mayor en la medida en que los alumnos provienen de hogares más desfavorecidos, es decir, el efecto escuela aumenta conforme disminuye el ESCYC y, viceversa, si el estatus sociofamiliar se incrementa, disminuye el efecto escuela (-.4849615 cuarto grado y -.3912152 sexto grado). En otras palabras, para los estudiantes de sectores sociales más aventajados el hecho de que asistan a tal o cual escuela influye menos en sus resultados académicos que en los estudiantes desfavorecidos, en quienes, por el contrario, la escuela a la que asistan puede marcar una amplia diferencia.

Esto nos muestra que el éxito escolar de los estudiantes favorecidos se explica en gran medida por el capital social, económico y cultural al que tienen acceso a través de sus familias. Así, independientemente de la escuela a que asistan, reciben apoyos de diverso tipo, como clases particulares, asistencia a museos y actividades artísticas, condiciones óptimas de estudio, padres y madres profesionales, etcétera (Nye, Konstantopolous y Hedges, 2004). Por el contrario, los estudiantes de los sectores desfavorecidos carecen de este soporte familiar, por lo que la escuela les brinda los apoyos que de otro modo no tendrían, partiendo de aspectos básicos como la alimentación y condiciones materiales de estudio. En consecuencia, la escuela tiene un mayor peso en cuanto a los resultados educativos de las poblaciones más desfavorecidas y, por ende, constituye un activo importante para avanzar en la equidad educativa.

Al haber comprobado el supuesto general del que partimos, es decir, que la escuela sí influye en el desempeño de los estudiantes y que importa mucho cuando los niños y niñas que asisten a la escuela provienen de hogares en desventaja social, interesa ahora revisar la hipótesis 1, en el sentido de que los docentes ejercen un efecto sustancial en el logro educativo. Destaca entre los hallazgos que el involucramiento del docente es una de las dimensiones que más impacta en el logro escolar.

Como se puede apreciar en el cuadro 2, el efecto del involucramiento docente es directo, positivo y, además, elevado (16.04*** y 15.03*** para cuarto y sexto grado, respectivamente) y muestra valores muy cercanos a los del ESCYC (17.22*** cuarto grado y 18.47*** sexto grado), lo cual nos indica lo importante que es la labor y dedicación del docente para aminorar la influencia de los condicionamientos socioeconómicos.

Con un impacto menor al del involucramiento docente, se confirmó que la participación de las madres/padres en las juntas escolares y la atención

nivel, en nuestro caso). En términos simples, el ICC se calcula al dividir la desviación estándar de los interceptos entre la desviación estándar de los interceptos más la desviación estándar al interior de los clusters de escuelas. Para más información ver Rabe-Hesketh y Skrondal (2008).

que éstos ponen en las calificaciones de sus hijos tienen una influencia directa y positiva en los resultados escolares (6.13*** y 3.23*** en cuarto grado. y 6.89*** y 2.63*** en sexto grado). Por lo que propiciar más y mejor involucramiento de padres y madres de familia repercutirá positivamente en los aprendizajes escolares de los estudiantes.

Por su parte, tal como se adelantó a partir de investigaciones previas y en la hipótesis 2, se confirmó que las variables de gestión institucional no tienen una influencia significativa en los resultados académicos de los estudiantes, por lo se procedió a constatar si el efecto de la gestión institucional podría ser indirecta a través del apoyo a los docentes por parte del director (hipótesis 3).

Con esta base, se construyó un modelo de ecuaciones estructurales (SEM, por su nombre en inglés) con el fin de analizar si las variables de gestión institucional afectan positivamente los resultados escolares de forma indirecta, por medio de elevar el involucramiento docente en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Los resultados de los efectos indirectos del SEM constatan que las variables que influyen de manera indirecta en el resultado del estudiante en la prueba a través de elevar el involucramiento del docente corresponden a los beneficios para el docente que se derivan de la evaluación (BENEF) y el reconocimiento del director, como pueden ser asignación de grado y grupo, permisos para atender problemas y apoyos diversos.

En consecuencia, puede observarse en el cuadro 3 que la gestión directiva tiene un impacto positivo en los resultados escolares, cuando involucra a madres/padres y cuando promueve beneficios individuales que recibe el docente a partir de la evaluación que realiza el director de éste.

Cuadro 3. Resultado del modelo de ecuaciones estructurales.
Efectos indirectos sobre promedio general. Cuarto y sexto grados

	Cuarto grado		Sexto grado	
	Coficiente	P-valor	Coficiente	P-valor
JUNTAS	0.27	0.953	0.239	0.781
APOYO4	4.475***	0	4.984***	0
APOYO5	2.285***	0	3.547***	0
CMAG	0.033	0.779	0.0212	0.109
TEMA_INT	-0.287	0.638	0.966	0.209
RCONSEJO	-0.253	0.265	-0.261	0.405

(continuación)

	Cuarto grado		Sexto grado	
	Coefficiente	P-valor	Coefficiente	P-valor
RESULTADO	0.322	0.358	-0.216	0.575
SUPERVISOR	0.018	0.917	-0.076	0.699
DIRECTOR	0.248	0.241	0.153	0.505
EV_PED3	-0.165	0.722	-0.08	0.871
BENEF	3.844*	0.06	4.825**	0.019

Fuente: Acevedo, Valenti y Aguiñaga (2017: 82).

Estos hallazgos podrían estar planteando que el alcance de las variables de gestión institucional depende no sólo de que se realicen acciones de carácter cooperativo, sino de que estas acciones promuevan en efecto un trabajo colectivo entre los agentes escolares, aunque sustentado en visiones pedagógicas comunes que impacten en el núcleo pedagógico⁷ (Acevedo y Valenti, 2015; Elmore, 2010; Fullan, 2010; Malone, 2011). Por lo tanto, para que estas prácticas se tornen efectivas tendrían que dirigirse a consolidar acuerdos colectivos que superen definiciones individualistas de cómo fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje (Elmore, 2010) en un ambiente propiciado por el director, donde los profesores discutan sobre temas pedagógicos, que se compartan experiencias exitosas y no tengan temor de cuestionar y evaluar sus métodos de enseñanza (Hattie, 2009). *Esto es importante, en tanto promueva valores e intereses compartidos, o sea, una cultura y clima escolar común y consensuado respecto de las formas de diseñar e implementar prácticas pedagógicas que tengan como objetivo impactar en el núcleo pedagógico* (Acevedo y Valenti, 2015).

A partir de los hallazgos de esta primera fase de la investigación se reforzó el marco analítico con la distinción de los niveles meso y micro. Una vez comprobada la importancia que puede tener la escuela para que los estudiantes superen las limitaciones, nos dimos a la tarea de indagar de qué manera los agentes escolares, considerando su entorno y los insumos disponibles, forjan

⁷ Por "núcleo pedagógico" nos referimos a aspectos que se desarrollan en el aula (donde tiene lugar el proceso de aprendizaje) y la relación entre ellos: el contenido que se busca enseñar y qué se enseña, el perfil de los profesores y el perfil de los estudiantes. La importancia de tener como eje guía el núcleo pedagógico radica en que éste "proporciona el marco teórico básico de cómo intervenir en el proceso educativo para mejorar la calidad y el nivel de los aprendizajes escolares" (Elmore, 2010: 20).

procesos e interacciones escolares que favorecen o no los aprendizajes. La confirmación de la pertinencia explicativa de las tres dimensiones propuestas hizo posible que el análisis de las escuelas estuviese guiado por las preguntas sobre los objetivos comunes, los valores y compromisos que los erigen y sostienen en el tiempo y que se expresan en actitudes, acciones y prácticas en las interacciones entre docentes, entre éstos y los estudiantes y con los directivos y padres y madres de familia. De esto tratan los siguientes capítulos de este libro.

Reflexiones finales

La desigualdad educativa es parte de la desigualdad social e implica fuertes limitaciones para que niñas, niños y jóvenes alcancen los aprendizajes que deberían de obtener de acuerdo con su nivel y grado escolar. La investigación científica puede aportar en revisar las experiencias y ampliar el conocimiento para explicar la multidimensionalidad asociada al rezago educativo y la reproducción o ruptura del círculo de pobreza y exclusión social.

El tan mencionado rezago educativo mexicano necesita ser pensado desde la perspectiva de la inequidad educativa. Este proyecto se propone, precisamente, dar luces sobre los procesos que aminoran la estructura de desigualdad educativa en la educación básica general de México.

Tal como establece el INEE, el derecho a una educación de calidad es un derecho humano que actúa como una "bisagra" para acceder a otros derechos, como el de la salud, la expresión de ideas, la participación política, etcétera (INEE, 2014: 10; López, 2006: 37). Por consiguiente, es una prioridad social aprender de los factores y procesos que promueven buenos resultados educativos en poblaciones desfavorecidas.

Un antecedente importante de la investigación de los procesos escolares en escuelas eficaces es la investigación del Ministerio de Educación de Chile (Unicef-Mineduc, 2004), que, al igual que la presente investigación, tuvo el objetivo de identificar los procesos por los cuales los factores escolares promueven el éxito educativo en escuelas que atienden a sectores desfavorecidos. Sin embargo, su debilidad metodológica fue no utilizar casos de control, tal como Fernando Reimers señala en la introducción de este estudio:

Las preguntas sobre las condiciones que caracterizan a las 14 escuelas efectivas de enseñanza básica, que atienden a niños y jóvenes que preferentemente provienen de hogares de nivel socioeconómico bajo, permiten conocer qué caracteriza a estas escuelas, no qué las distingue de otras, puesto que no

hay un grupo de comparación [...]. En este sentido, las conclusiones no deben extrapolarse más allá de lo que estos límites metodológicos permiten (Unicef-Mineduc, 2004: 6).

Utilizando grupos de control o comparación, en la presente investigación se propone establecer “qué distingue a las escuelas de equidad de otras”.

Teniendo en cuenta los vacíos encontrados en investigaciones pasadas y para identificar cómo y cuáles factores de gestión institucional, de los docentes y del involucramiento familiar aportan positivamente en la mejora educativa de estudiantes desfavorecidos que son atendidos en su mayoría por la educación pública, se necesita conocer a fondo cómo tales factores impactan en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla dentro del aula (núcleo pedagógico) y profundizar en el proceso por el cual estos factores se han construido y consolidado en las escuelas de equidad. De esta forma, es necesario contrastar las escuelas identificadas como exitosas con aquellas que sirvan como casos de control, de modo que se obtenga validez en las interpretaciones y hallazgos del estudio.

Cuando se estudian procesos de construcción de los factores de logro escolar, no se debe dejar fuera las interacciones de colaboración y construcción conjunta de objetivos, al igual que las que suponen conflictos inherentes a las escuelas, pues forman no sólo un sistema educativo, sino un sistema político. La atención en los acuerdos, actitudes y prácticas que se llevan a cabo debe dirigir la mirada a los valores e intereses que defienden los agentes educativos, pues se ha constatado que en el ámbito educativo “las creencias y valores de los profesores” son lo que los movilizan para lograr ciertos tipos de acuerdos (Coburn y Russell, 2008: 207). En otras palabras, los agentes educativos “interpretan activamente” las reformas “a la luz de sus propias creencias, preferencias y experiencias, y movilizan recursos” (Anderson, 2003: 13-14).

Desde esta perspectiva y teniendo como base el estudio presentado, se constata la necesidad de analizar en las escuelas “la construcción de equilibrios y negociaciones entre grupos de interés contrapuestos que expliquen tanto el proceso de generación de políticas como su proceso de aplicación” (Bonaf, 1998: 191).

Asimismo, tal necesidad investigativa se torna urgente si consideramos que en América Latina: “Salvo casos que se destacan por su excepcionalidad, hoy por hoy no se cuenta con estrategias que permitan garantizar resultados de calidad en contextos de exclusión” (López, 2006: 57). En esta línea, por medio de una estrategia analítica y metodológica sólida, el estudio propuesto se considera como un aporte para futuras políticas educativas en México y América Latina.

**LA EFICACIA ESCOLAR EN MÉXICO.
ESTUDIOS DE CASOS**

NOTA TEÓRICO-CONCEPTUAL Y METODOLÓGICA EMPLEADA EN LOS ESTUDIOS DE CASOS

Los estudios de casos de las escuelas eficaces que se presentan en los siguientes capítulos corresponden a escuelas ubicadas en las entidades federativas de Tabasco, Ciudad de México, Guanajuato, Puebla, Nuevo León, Veracruz y dos en Hidalgo; para mantener su anonimato se cambiaron los nombres originales por los que aparecen en cada acápite. Estos centros educativos tienen en común el marco teórico-conceptual y metodológico abordados en los dos primeros capítulos de este libro y, a manera de resumen, en esta nota se exponen los principales elementos que guían y conducen los siguientes análisis.

Sumario del marco teórico-conceptual

El objeto de estudio de esta investigación son las escuelas eficaces entendidas como aquellas que reciben a estudiantes de entornos socioeconómicos y familiares desfavorecidos, pero que logran que sus alumnos alcancen altos niveles de desempeño escolar en las pruebas nacionales y estatales de aprovechamiento escolar y progresos en su desarrollo y bienestar general. Para lograr comprender cómo es que las escuelas aquí consideradas han logrado estos resultados se echa mano de un marco teórico y conceptual compuesto por dos vertientes: 1) la corriente de estudios sobre eficacia escolar y, 2) la sociología, de la cual específicamente retomamos los aportes de la sociología de las organizaciones y del interaccionismo simbólico.

La corriente de estudios de eficacia escolar se ocupa principalmente en develar el peso que tiene la escuela para superar las desventajas sociales de los alumnos y lograr que alcancen buenos niveles de aprendizaje. Para ello identifica las variables y el peso que cada una de ellas tiene en este objetivo.

En el caso México, Fernández y Blanco (2004), Salazar *et al.* (2010) y Acevedo, Valenti y Aguiñaga (2017) encontraron que la escuela explica entre el 27 y el 34% del rendimiento escolar, porcentaje que disminuye a medida que mejora el estatus sociofamiliar de los estudiantes; en cambio, su peso se mantiene e incluso puede aumentar cuando los alumnos provienen de familias desfavorecidas.

De manera concreta, como lo muestra el tercer capítulo (fase I del diseño metodológico), es posible agrupar las variables más influyentes en tres grandes dimensiones: involucramiento docente, involucramiento familiar y gestión institucional con liderazgo. De estas dimensiones o ejes destacan variables como una dirección con un marcado liderazgo distribuido y pedagógico, docentes con un fuerte compromiso, altas expectativas, apoyo entre pares, atención particularizada a los alumnos con problemas de aprendizaje y la conformación de comunidades de aprendizaje donde exista una importante corresponsabilidad entre docentes, directivos y padres de familia.

Estas dimensiones son las que orientan la estructura analítica de los capítulos contiguos. En cada caso se destacan los elementos que por su especificidad o distinción resultaron sobresalientes, o bien, que fueron comunes en la mayoría de los casos.

Para lograr una comprensión más profunda de estas dimensiones, de cómo se conforman y operan en la realidad escolar, es decir, los procesos e interacciones escolares, se incorporaron de manera transversal las dimensiones meso y microsociales.

La dimensión meso se nutre de la sociología de las organizaciones, porque se concentra, entre otras áreas, en el estudio del clima escolar y del aula, que como el LLECE (2010) recurrentemente manifiesta implica el esfuerzo de los agentes escolares para la creación de una comunidad educativa acogedora y respetuosa de los estudiantes, pero también de condiciones y ambientes adecuados para el desenvolvimiento óptimo de todos sus miembros. Lo anterior como precondition para la emergencia de procesos escolares exitosos.

Por procesos escolares se refiere a las interacciones entre los distintos miembros de la comunidad educativa, de manera tal que se construya un clima adecuado y relaciones positivas y fructíferas para mejorar el aprendizaje (LLECE, 2010: 26), lo que incluye todas las actividades necesarias (de enseñanza, profesionalización docente, organización escolar, vínculos extraescolares, entre otros) para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La conformación de interacciones escolares exitosas o positivas para los aprendizajes parte de que los agentes (docentes, directivos y alumnos) y actores

escolares (madres y padres de familia, supervisores, jefes de sector y la comunidad en general) tengan en común objetivos, valores y expectativas, que las expresen en sus actitudes, acciones y prácticas cotidianas en la escuela y las aulas. De manera adicional, con base en la microsociología y en la teoría de los rituales de interacción de Randall Collins (2009), las interacciones exitosas implican no sólo que se comparta un foco de atención (las metas u objetivos escolares, por ejemplo), sino también que produzcan sentimientos de identificación, compromiso, membresía y pertenencia con la escuela y sus elementos. Cuando esto se logra, señala Collins (2009), es porque las interacciones exitosas y procesos escolares se *ritualizaron*, produciendo bienestar, sentidos y significados colectivos entre los participantes, por lo que buscan mantenerlos a lo largo del tiempo.

Ahora bien, para llevar a cabo el estudio y análisis de las interacciones escolares retomamos algunos componentes de la teoría de los rituales de interacción de Collins (2009) e identificamos, por un lado, la necesidad de contar con insumos (interacción de, al menos, dos agentes escolares, naturaleza de la interacción, frecuencia, posición jerárquica dentro de la organización escolar, lugar donde se lleva a cabo el encuentro, elementos compartidos como objetivos, valores, motivaciones y expectativas) y llegar a un resultado expresado por parte de los miembros de la organización (compromiso, arraigo, identificación, pertenencia). En la medida en que se alcancen o no los resultados antes mencionados se estará en condiciones de pronosticar que una escuela es eficaz y si cuenta o no con los elementos necesarios para mantenerse con esa cualidad durante más tiempo.

A lo largo de cada uno de los estudios de casos que se presentan en este libro se mantiene siempre esta continuidad analítica entre los niveles meso y microsociales de manera transversal a las dimensiones de involucramiento docente, gestión institucional y liderazgo e involucramiento familiar. El nivel macro se incorpora en los análisis de manera puntual cuando tiene una implicación directa sobre la conducta de los agentes escolares y éstos se apropian de ella y la resignifican de acuerdo con sus contexto y necesidades particulares.

Preguntas de investigación

Teniendo como base este marco teórico y conceptual y una vez conocidas las dimensiones y variables escolares que más inciden en la superación de la desigualdad educativa y contribuyen al aprendizaje de alumnos desventajados,

así como de las lagunas y debilidades que la literatura sobre eficacia escolar arroja,¹ se propusieron como preguntas generales o primarias para conducir el análisis de los estudios de casos las siguientes:

- ¿De qué manera los agentes escolares, considerando su entorno y los elementos e insumos disponibles, forjan interacciones escolares que favorecen los aprendizajes?
- ¿Cómo se gestan estas interacciones, sobre qué bases se sostienen y cómo se mantienen en el tiempo?

Metodología empleada en los estudios de casos

Para atender las preguntas de investigación antes formuladas se desarrolló la fase II de la investigación (análisis cualitativo), que corresponde a los estudios de caso de las escuelas eficaces y de control (o no eficaces), las cuales tienen en común el marco metodológico que se expone más adelante.

Antes de desarrollar el diseño metodológico de la fase cualitativa, como se menciona con suficiente detalle en el segundo capítulo, se hizo la selección de los estudios de casos (escuelas eficaces o de equidad), la cual derivó de un análisis estadístico de los promedios obtenidos en las pruebas de lenguaje y matemáticas, más el índice de estatus socioeconómico y cultural (ESCYC) del estudiante y su familia, de alumnos de cuarto y sexto grado de primaria de la prueba ENLACE (2012). La condición era que las escuelas atendieran a estudiantes cuyo promedio de ESCYC fuera igual o menor al promedio de escuelas de primaria (sectores desfavorecidos) y que lograron resultados promedios iguales o superiores al promedio de escuelas de primaria más una desviación estándar ($555+70 = 625$ puntos). El análisis arrojó un total de 40 escuelas, a las cuales se les dio seguimiento en los años 2015 y 2016 (prueba PLANEA) para corroborar si mantenían su estatus de eficacia o lo perdieron. Con el fin de tener un panorama nacional del fenómeno de interés se seleccionaron escuelas cuyos resultados fueron constantes en el periodo considerado (2012 y 2015-2016), pero, además, que abarcaran las áreas geográficas norte, centro y sur de la república mexicana; adicionalmente, se seleccionó una escuela en Nuevo León que logró buenos resultados en 2012 y 2015 y una escuela en Durango que logró buenos resultados sólo en 2015.

¹ Ver el primer capítulo de este libro para mayor abundamiento.

Una vez definido el universo de estudio, se indagó en profundidad en los procesos de gestión y liderazgo, involucramiento docente e involucramiento de madres y padres de familia que caracterizan a estas escuelas. Es decir, el interés ahora se centró en captar el “cómo” se generan los procesos escolares o interacciones (lo que incluye el estudio de los acuerdos, negociaciones, conflictos, toma de decisiones, prácticas y acciones de los agentes escolares), qué objetivos persiguen, quiénes las fomentan y mantienen vigentes y cuáles son las actitudes que destacan en sus encuentros (nivel meso); pero, además, se investigó cómo en virtud de esas interacciones se forjan objetivos, valores, expectativas y motivaciones colectivas (nivel micro), así como el sentido que le dan las mismas.

Para esta tarea las unidades de observación fueron los docentes (en el aula, en su relación con los estudiantes, y en la escuela, con los directivos y los padres de familia), así como el director en su interacción con los docentes, padres de familia y autoridades educativas (supervisores y jefes de sector) de cada escuela.

La recolección de datos se realizó en dos etapas: durante los años 2018 y 2019 se visitó cada escuela dos veces y se levantaron entrevistas en profundidad, grupos de enfoque, revisión de material documental, notas de campo del equipo de investigación y material fotográfico. Como resultado, se realizaron en total 189 entrevistas, las cuales fueron grabadas en audio y video, transcritas y procesadas mediante el software Atlas.ti. Se categorizaron (codificaron y etiquetaron) y analizaron los contenidos en el sentido de la propuesta analítica antes presentada y de aquellos nuevos ejes de interés que no formaron parte inicial de nuestro esquema analítico, pero que emergieron del proceso de análisis de los datos, conformando nuevas categorías y ejes de orientación.² Finalmente, se elaboraron los casos de estudio que a continuación se presentan.

Por último, cabe insistir en que la estructura en la que se exponen los siguientes capítulos coincide con las tres dimensiones principales que derivan de los estudios sobre eficacia escolar (es decir, involucramiento docente, involucramiento de las madres y padres de familia y gestión institucional con liderazgo) y, de manera simultánea (transversal), con los niveles meso y micro sociológicos; este esfuerzo analítico tiene como finalidad última brindar un análisis comprensivo del fenómeno de interés.

² Para más detalles puede consultarse el segundo capítulo del presente libro.

UN AVANCE CONSTANTE Y PROGRESIVO: EL CASO DE “EL ESCUELÓN” EN TABASCO

Giovanna Valenti Nigrini
Laura Briseño Fabián

El estudio de las escuelas eficaces puede abordarse desde diferentes perspectivas; una de ellas es a partir del análisis de los procesos escolares y de las interacciones sobre las que éstos se construyen. Visto así, como señala Fernández (2004) con base en Littwin (1982), las escuelas se componen de diversos sistemas sociales simbólicamente integrados, cuyo funcionamiento requiere, entre otros elementos, de valores, motivaciones, expectativas y objetivos comunes (nivel micro social o de las interacciones) que favorecen la generación de determinados procesos escolares y climas escolares positivos (o nivel meso), entendidos como los consensos, acuerdos, negociaciones y decisiones que se expresan en prácticas habituales dentro de cada escuela y aula.

El estudio de caso que a continuación se presenta intenta profundizar en dichos elementos sociales y parte de la premisa de que lo que podría determinar y sostener la eficacia escolar es, en última instancia, la generación colectiva de significados sobre sus propias acciones y actitudes, pero asociados a valores y objetivos comunes que al final convergen en compromisos colectivos, sentido de pertenencia con la escuela y membresía con sus integrantes (Collins, 2009).

Con base en lo anterior, el análisis se estructura a partir de las tres grandes dimensiones de los factores que determinan la eficacia escolar: involucramiento docente, gestión institucional con liderazgo e involucramiento de las madres y padres de familia. En cada una de estas dimensiones se profundiza en sus componentes transversales: objetivos, valores, expectativas,

motivaciones, prácticas o acciones y actitudes cotidianas de los agentes escolares con el fin de comprender cómo se construyen y se llevan a cabo interacciones escolares que conducen a la eficacia, pero, sobre todo –que en la investigación es lo más importante–, cómo funcionan y se mantienen en el tiempo.

El orden de presentación de este estudio de caso es el siguiente. Comienza con una breve contextualización, en la que resaltamos los aspectos más sobresalientes de la historia de la primaria “El Escuelón” y exponemos el entorno en el que actualmente se desenvuelve. Posteriormente, abordamos de manera conjunta los componentes meso y microsociales de la escuela y sus aulas, según las dimensiones de involucramiento docente, gestión institucional y liderazgo e involucramiento familiar. Este esfuerzo de continuidad analítica busca comprender de manera más profunda el funcionamiento de las escuelas, así como desentrañar el sentido que los actores le imprimen a su labor cotidiana y que los conduce a la eficacia. Finalmente, exponemos algunas reflexiones del caso.

Contexto y antecedentes. Una escuela con visión

“El Escuelón” se ubica en el municipio de Paraíso, en el estado de Tabasco. El lugar posee un clima cálido y húmedo con abundantes lluvias en verano; sus principales actividades económicas se relacionan con la pesca y la extracción de petróleo. Según el Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social de 2017, los índices de educación, acceso a agua potable entubada y servicios de salud han mejorado en las últimas décadas. No obstante, debido a la crisis financiera que aún enfrenta Pemex (principal fuente de empleo de la región), se disparó el desempleo, la migración y los niveles de delincuencia en la zona (Secretaría de Desarrollo Social [Sedesol], 2017).

Esta primaria inició siendo multigrado, tenía condiciones de infraestructura muy vulnerables: no había salones, sólo un aula grande donde se impartían las clases, faltaba luz eléctrica, el patio estaba destechado, e incluso para acceder a la biblioteca se tenía que caminar por la carretera. Con la llegada del actual director (16 años atrás, aproximadamente) esta situación mejoró y con el paso del tiempo logró renovarla. Actualmente, cuenta con 11 aulas, una biblioteca dentro de sus instalaciones, una sala de audiovisual e informática, un amplio patio techado y sanitarios suficientes para atender la capacidad escolar. El día de hoy es la escuela más grande de la zona y posee las mejores instalaciones, en el ciclo escolar 2018-2019

la afluencia de estudiantes fue de 280, repartidos en 11 grupos con un profesor asignado a cada uno de ellos; además, la escuela cuenta con dos conserjes, un profesor de educación física y un salón para albergar al equipo de educación especial, conformado por una especialista que se encuentra de manera permanente en la institución, una maestra de comunicación y una trabajadora social que asisten dos veces por semana a la escuela (son itinerantes y atienden a otras cinco escuelas de la zona).

La institución destaca por su buen clima escolar tanto a nivel de escuela como de aula. El director, al decir de la comunidad escolar, es muy activo, exigente, propositivo, amistoso y alegre; en correspondencia, el cuerpo docente se muestra contento, cómodo y abierto hacia el trabajo en equipo, y hay un alto nivel de colaboración y apoyo mutuo. Los alumnos se observan motivados, alegres, con energía, se desenvuelven libremente dentro del espacio escolar, lo que ocasiona que la mayor parte de las madres y padres de familia se califique como satisfecho y tranquilo con la escuela y responda de manera cooperativa y solícita con los encargos escolares.

Como expresión de este clima y entorno escolar positivo surgen con fluidez los acuerdos y actividades tanto curriculares como extracurriculares, obteniendo con ello resultados destacados en lo académico, en lo deportivo y en lo cultural. Actualmente, sus esfuerzos se orientan a la revisión y mejora de aprendizajes de los estudiantes.

Involucramiento docente.

La inclusión de los docentes en la vida escolar, clave para la vigencia de objetivos y compromisos colectivos

En el marco de esta investigación, el involucramiento del profesor se concentra en el proceso de enseñanza;¹ los objetivos planteados son el aprendizaje efectivo en los alumnos, el abordaje completo del currículo, y brindar contenidos significativos y útiles para el mejor desarrollo de las habilidades cognitivas y sociales de los estudiantes, entre otros. Pero, para alcanzar esas metas se requiere que los docentes no sólo posean los conocimientos y habilidades técnico-pedagógicas necesarios, sino que, además

¹ Variables consideradas en el modelo estadístico del capítulo 3: el profesor toma la opinión del estudiante en cuenta, si permite que éste se exprese, si lo motiva, ayuda cuando no entiende, si mantiene la disciplina, escucha y recomienda, corrige las tareas, revisa las tareas, lo respeta, deja tareas.

estén motivados y comprometidos con los alumnos, el director y las madres y padres de familia (incluso con la comunidad extraescolar) para fomentar en ellos el deseo de mejorar sus procesos y alcanzar las metas planteadas e incluso superarlas.

En la primaria "El Escuelón", a pesar de que la planta docente es muy diversa y que actualmente está viviendo un proceso de renovación (además del director, solamente hay dos profesores con una larga antigüedad en la institución: 10 y 15 años), se encontró una importante convergencia en torno al objetivo de lograr buenos resultados de los alumnos y alcanzar los mejores promedios de la zona escolar, ello derivado de su actitud competitiva, el deseo de sobresalir y la invitación colectiva para lograrlo y participar. Además, resalta la coincidencia entre su vocación por la docencia y en la importancia de la enseñanza basada en valores humanistas como el respeto a los mayores, el compañerismo, el apoyo mutuo y la amistad.

En este sentido, Maureira (2006) señala que una de las piezas clave para la gestación y transmisión de objetivos colectivos es el liderazgo, que se manifiesta, en este caso, en el director y los docentes más antiguos, ya que expresan su interés por implicar a la comunidad educativa en un proyecto de futuro que responda a los procesos clave del centro y proporcione el incentivo y la ilusión necesaria para trabajar con objetivos comunes.

Al respecto, cabe destacar que, entre los docentes de esta escuela, independientemente de su experiencia laboral, existe la convicción de que son transmisores y receptores de los objetivos escolares. Los antiguos integrantes y el director contagian de sus visiones a los nuevos y los invitan a participar en los diversos procesos escolares para que sean parte de los logros de los estudiantes. Estas actitudes provocan en los recién ingresados el deseo de "ponerse la camiseta de la escuela" para apropiarse de los objetivos y alcanzarlos con la misma intensidad que sus pares con mayor antigüedad. Con ello se genera y promueve un alto nivel de compromiso y membresía con la escuela y entre sus integrantes.

De esta manera, según la teoría de los rituales de interacción, hay una apropiación de los elementos escolares por parte de sus integrantes, comparten un objetivo y un mismo sentimiento colectivo; en virtud de ello es que su ritual de ser transmisores de los cimientos que les dan identidad es uno de los factores que los lleva al éxito escolar y mantiene vigente los rituales e interacciones que los sostienen, no obstante los vaivenes de sus integrantes a lo largo del tiempo.

Estas ideas y actitudes son heredadas de ciclos escolares anteriores, desde que era una pequeña escuela multigrado; su esencia está asociada con los

objetivos y valores colectivamente contruidos y se sostienen en virtud del conjunto de agentes escolares y actores que los refuerzan constantemente. En este caso, el director actual se esfuerza activamente por perpetuar entre los docentes el mismo significado, objetivos y visiones sobre la escuela y sus alcances. Del mismo modo, los docentes más antiguos sin duda han sido un gran soporte para mantener y difundir entre los nuevos miembros estos mismos ideales.

Grupitos no hay aquí, hay diferencias, son cuestiones de trabajo, aquí todo es laboral y se dice, pero todos llegamos siempre al final, la meta es que la escuela quede bien... No soy yo ni es el maestro, es la escuela y nos ha funcionado. Eso se va dando, poquito a poquito, [también] es un poco de herencia de los otros maestros. Aquí hubo un maestro que estuvo como 30 años, y muy buen maestro, siempre positivo y los que vinieron íbamos siguiéndole la línea (profesor de educación física).

Sin embargo, advierte el docente de educación física que esta forma de pensar, los valores e incluso los objetivos de ser una buena escuela podrían mermarse debido a la inestabilidad por la que actualmente está atravesando la planta docente, principalmente por la llegada de docentes nuevos,² que permanecen en la escuela por tiempos cortos, a veces menores a un ciclo escolar. Esta alta rotación de los profesores podría poner en riesgo los sentimientos de pertenencia o compromiso con la escuela, así como sus objetivos comunes, peligrando la continuidad de su la eficacia alcanzada a en los últimos años, pero sobre todo para el progreso de los estudiantes en particular.

Vino a afectar un poquito lo que le llaman "idóneos", porque vienen nada más de paso, tardan no sé, seis meses y los cambian. No hay estabilidad y los niños se perjudican porque [rápidamente] se acostumbran a los maestros... las transiciones siempre afectan... si un niño le toma afecto [a su profesor], es su segundo padre prácticamente, y se te va y si tenías confianza con él y viene otro para que se gane la confianza, tiene que volver a empezar. Eso perjudica

² En 2018, aún estaba vigente la Reforma Educativa de 2013. Los docentes entrevistados mencionaron a los docentes idóneos, ya que a partir de esta Reforma el ingreso al llamado Servicio Profesional Docente era por examen de ingreso y quienes aprobaban podían ocupar las plazas disponibles.

al niño. Los cambios repentinos de seis meses, tres meses es mortal para la educación (profesor de educación física).

No obstante la reciente rotación docente, se mantiene viva la meta de seguir siendo una escuela sobresaliente; asimismo, destaca la actitud de querer contender para ganar competencias y concursos, que los miembros más antiguos y el director se esfuerzan por contagiar a todos los integrantes. De esta manera, sin importar su antigüedad en la institución, los sentimientos de compromiso colectivo, camaradería, reconocimiento y respeto mutuo se sostienen gracias al reconocimiento y valoración de la labor que cada persona realiza y de la fama que en conjunto la escuela ha alcanzado a nivel estatal. Estos valores se mantienen también gracias los efectivos canales de comunicación (formales e informales), así como por las constantes muestras de confianza y apertura entre los miembros para resolver cuestiones pedagógicas, aplicar didácticas paralelas e intercambiar técnicas de enseñanza. Incluso el trabajo entre pares se ha fortalecido mejorando sus resultados en los últimos tiempos.

Cuando me dicen, bueno vas a dar sexto, digo sí, pero queremos que nos dejen juntas, porque es para poder trabajar bien, [trabajamos] a la par, por ejemplo, lo que yo estoy viendo, ella lo está viendo, si nos atrasamos en algún contenido, si yo no lo he visto y ella ya lo vio, como que ella le da repaso, nunca trabajamos desniveladas [...] compartimos las estrategias, las tareas, por ejemplo, en materiales, nos preguntamos, tú vas a pedir esto, sí, yo pediré esto y a veces planeamos, tú planeas español y yo matemáticas, cosas así. Como que ya tanto ella conoce mi grupo, como yo conozco el suyo (docente de 6° grado).

Como se observa, los propios docentes son quienes buscan medidas para mejorar su práctica; por ejemplo, continuamente trabajan colectivamente o entre pares y propician los encuentros informales (entre clases, a la hora del recreo, cuando los alumnos tienen alguna otra actividad) para favorecer el intercambio de estrategias pedagógicas, las dinámicas de trabajo paralelas y un mayor conocimiento e involucramiento del desempeño de los alumnos más allá de su propio grupo, enriqueciéndose así el trabajo pedagógico a nivel institucional.

Al respecto, González (2015) señala que, en una escuela eficaz, hay un notable consenso a la hora de señalar que los directores son los responsables de consolidar una cultura institucional propia que considere como

prioridad un clima de trabajo apropiado para el desarrollo profesional de los docentes, donde se promueva y aprecie el intercambio entre pares, el diseño, la planeación y el apoyo pedagógico. Aspirar a alcanzar las metas comunes es, sin duda, un elemento indispensable para el fortalecimiento del compromiso y la eficacia escolar en esta institución. Lo cual, no obstante, la rotación docente, los actores escolares han sabido perpetuarla gracias a la transmisión clara y oportuna de los objetivos escolares y de la introducción e involucramiento constante de todos los miembros, no sólo en las cuestiones pedagógicas, sino también en la forma de trabajo y organización escolar.

De esta manera, se sostiene que la coincidencia en valores y expectativas tanto de los nuevos como de los antiguos integrantes ha facilitado que las prácticas actuales mantengan su significado y continuidad, llegando a constituirse algunas de ellas en rituales exitosos, entre ellos, como recién se mencionó, el trabajo entre pares y el intercambio y actualización pedagógica, así como un fuerte involucramiento en el aspecto emocional de los estudiantes, lo que fomenta en ellos la participación y la libertad para desenvolverse en las salas de clase.

Es vasta la literatura en educación que señala que resulta toral para los aprendizajes conocer los estados emocionales de los estudiantes, así como sus estilos de aprendizaje, ya que ello permite que los docentes organicen de manera más eficaz y eficiente el proceso de aprendizaje-enseñanza que se deba implementar. Así lo corrobora García (2012) con base en Thompson y Mazcasine (2000).

En esta escuela, al interior de las aulas, los objetivos, valores y sentimientos colectivos también se observan en las personas; por ejemplo, en la interacción entre docentes y alumnos predomina un ambiente armónico, cercano, de confianza y de constante fomento del interés en los estudios. Asimismo, las altas expectativas, que se expresan en un elevado nivel de exigencia por parte de los docentes a los alumnos (y de los padres de familia a los docentes), implican también una fuerte conexión humana, donde los docentes proyectan apertura para promover el acercamiento de los alumnos, la confianza y la atención específica de aquellos con alguna problemática que afecte su bienestar psicosocial.

En suma, hay una gran coincidencia de los profesores en el gusto por la docencia y en las expectativas sobre el futuro de los alumnos; para la mayoría el trabajo con los estudiantes resulta muy satisfactorio, pero acompañado de una gran responsabilidad, que tiene como fin brindarles las herramientas mínimas para que puedan desenvolverse en su vida adulta.

[Me da satisfacción] ver un resultado en los alumnos; por ejemplo, este grupo está un poquito decaído, muy indisciplinado, cuando termina el ciclo escolar, es ver los resultados, te das cuenta de que hiciste tu labor bien, te mantiene bien, eso es lo que me mantiene viva (docente de 4º grado).

Aquí se observa otro elemento importante que abona en el logro escolar y se trata de la autovaloración positiva de los docentes sobre su desempeño. Ellos son conscientes del valor de su trabajo, se sienten orgullosos de los aprendizajes de los estudiantes y reconocen la importancia de su participación en esos resultados. Estos sentimientos y valores refuerzan el compromiso docente con la escuela, con el director y con las madres y padres de familia, pero principalmente con los alumnos, quienes, a su vez, les imponen trazarse nuevos retos en virtud de los logros alcanzados.

Casi los niños que van de aquí a otras escuelas, los encuentro y son jefes de grupo, son de la escolta, son seleccionados del deporte [...] yo creo que ahí se ve el seguimiento que mandamos, exportamos cosas buenas (profesor de educación física).

El reconocimiento, valoración y satisfacción de los docentes por los resultados se refleja tanto en las conductas de los alumnos en el aula como en las relaciones y tipos de interacción de los docentes a nivel escolar, generándose así un clima de escolar positivo, lo cual resulta esencial para un desarrollo coherente del proceso de enseñanza y aprendizaje con transformación social, término que, según Cuadra-Peralta *et al.* (2009), fomenta el respeto y reconocimiento mutuo, la libertad y desenvolvimiento de todos los integrantes.

Sin embargo, estos elementos, que son básicos para la eficacia escolar y la buena autoestima de los miembros de la escuela, podrían estar en riesgo de perderse debido a que casi la mitad de la planta docente solicitó cambio de sede para el siguiente ciclo escolar, argumentando razones de comodidad y para reducir los tiempos de traslado a sus domicilios. Esto representa un foco rojo que exigirá un mayor esfuerzo de involucramiento y reforzamiento de los diversos elementos colectivos que hasta el día de hoy sostienen a este centro escolar.

En cuanto a la mejora de los aprendizajes, hay un alto compromiso de los docentes con el director y entre los mismos profesores por transmitir conocimientos significativos, lo cual se refleja en la entrega oportuna de las planeaciones, la búsqueda de materiales novedosos, la ejecución de

dinámicas innovadoras en clase, las constantes evaluaciones y diagnósticos (adicionales a los obligatorios) para medir el nivel de aprendizaje de los estudiantes, el auxilio entre docentes ante dudas pedagógicas y las adecuaciones curriculares en función de los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

Compartir la meta de que todos los alumnos aprendan se expresa también en la atención puesta en los alumnos con problemas de aprendizaje o con alguna condición especial. Para ello ha sido fundamental el tratamiento conjunto entre docentes y la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER),³ quienes diseñan planes personalizados para la atención adecuada de los alumnos que lo requieren.

El interés es encauzado desde la cabeza escolar, el director, quien ha sido muy activo ante las autoridades educativas superiores para que esta primaria cuente con el servicio de USAER de forma oportuna. El día hoy esta unidad se conforma por una licenciada en educación especial, de tiempo completo, quien ocasionalmente recibe apoyo de una psicóloga, una especialista en lenguaje y una trabajadora social, que asisten dos veces por semana a la institución.

[Para tener especialista en educación especial se requiere de] gestión, toda situación es gestión, si yo quiero que mi escuela funcione no voy a estar sentado atrás de un escritorio, a nosotros no nos pagan para estar de escritorio en escritorio. ¿Qué ganaría yo de estar sentado en un escritorio? Nuestra función es gestionar, como directivo, como cabeza, si estamos detrás de un escritorio. Saber ser líder cuesta. Con USAER metimos oficio... [actualmente ellos] manejan pláticas, talleres con los padres de familia, ya para final del ciclo escolar, ya está la rendición de cuentas y baja un poquito el porcentaje, entonces se le da seguimiento el próximo ciclo (director).

La forma de trabajo entre docentes y el equipo especializado se basa en la discusión y acuerdo continuo sobre la forma de evaluar y diagnosticar a los alumnos, así como el diseño de planes de trabajo conjunto para el ciclo escolar. Asimismo, se involucra a los padres de familia en cada una de las actividades y se les invita a ser parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

³ La Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) ofrece apoyo a las escuelas para la atención de niños con problemas de aprendizaje y emocionales. Esta Unidad atiende a los estudiantes de varias escuelas de la localidad. En el caso de "El Escuelón", por gestiones del actual director, las oficinas están ubicadas en el centro escolar, lo que facilita la comunicación entre docentes y especialistas.

Este trabajo conjunto se sostiene gracias a la importancia y valor que para ellos tiene la educación y en su compromiso con la escuela. Pero también, debemos resaltarlo, hay otros padres de familia que se abstienen de asistir a estos encuentros, situación que se desarrolla con mayor detalle en la dimensión de involucramiento de los padres de familia.

El nivel de compromiso de las integrantes de USAER es de largo aliento y ello se evidencia en la elaboración minuciosa y completa de los expedientes de los alumnos que atienden, el cual contiene un diagnóstico de la situación del estudiante, el tratamiento sugerido, un plan de trabajo personalizado y también a los responsables de llevarlos a cabo; además, incluye un formato de evaluación para vigilar el progreso del alumno. Con ello se facilita el seguimiento a lo largo de su paso por la institución a nivel individual y a nivel escolar y se crea un valioso antecedente para su posterior consulta y seguimiento. Los expedientes están a disposición de las madres y padres de familia y de aquellos interesados en revisar el progreso con los alumnos, lo cual constituye un insumo básico para abordar los casos más difíciles en las juntas del Consejo Técnico Escolar.

[En el expediente que elabora el equipo de USAER] se encuentra el diagnóstico que da la psicóloga, las sugerencias, la que doy yo y aquí van nuestras firmas. Y aquí el seguimiento, cada área anota, la responsable es la maestra de grupo porque tiene que firmar ahí, la trabajadora social, el equipo interdisciplinario (docente de educación especial).

Cabe destacar que la corresponsabilidad en la atención especializada a las diversas formas de aprendizaje de los alumnos se ha constituido en un eje determinante de la forma de trabajo que se lleva a cabo en esta escuela, pues mantiene abiertos los canales de colaboración entre los involucrados, lo que facilita los acuerdos, la elaboración de planeaciones conjuntas y la toma de decisiones en equipo, procesos que, a su vez, fortalecen la articulación de estrategias particulares para la atención adecuada de los estudiantes.

En este sentido, esta corresponsabilidad se desdobra en un buen ambiente escolar; el estar implicados padres/madres, docentes, especialistas y la comunidad educativa en general favorece la búsqueda de alternativas, acciones y medias para que todos los alumnos aprendan y estén bien atendidos al interior del centro escolar. Adicionalmente estos mecanismos y acciones promueven otros subprocesos, como la búsqueda de apoyo y auxilio entre pares, la mejora de los canales de comunicación, disponibilidad

y, en general, un mejor clima escolar que prioriza el bienestar y desarrollo integral de los estudiantes.

[...] muchas veces hay maestros que tienen miedo de preguntar “¿esta lectura cómo la abordó usted?”. Ahí empieza la comunicación y siempre nosotros hemos tenido esta armonía, que cada maestro rinda su cuenta, planeé [...] hacemos los consejos técnicos escolares y también hacemos reuniones nosotros internas para orientar o apoyar al compañero que viene con poca batería; para llevar a cabo nosotros una convivencia sana y pacífica tenemos que ver que tengan la pedagogía y la disponibilidad de tiempo, si yo te quiero apoyar, sabe qué profesor, te vas a quedar conmigo después de la una y te vamos a enseñar cómo se maneja por ejemplo, español, cómo se maneja la computadora, o sea, yo me estoy dando a apoyar, ahí viene lo que es el vínculo social (director).

El fragmento anterior es una clara representación de lo que Bryk, Lee y Holland (1993), citados en Fernández Aguerre (2004), denominan *colegialidad académica*, que quiere decir que entre los docentes existe una disposición visible y concreta de cooperación para la enseñanza en la clase, la planificación conjunta, el asesoramiento y el apoyo del grupo de alumnos con problemas de aprendizaje o conducta. Tabaré (2004: 10) señala que estas pautas de reciprocidad educan o alimentan una “ética cooperativa del trabajo”.

Bueno, cuando yo llegué mi experiencia fue muy grata por parte de nuestro director, de los maestros; un maestro puede tratar ampliamente a otro maestro de otro grado y pedirle compartir experiencias, o sea, te abren las facilidades con los maestros (docente).

En suma, el alto nivel de involucramiento de los docentes en esta escuela se produce a través de diversos mecanismos: a) la integración de los nuevos docentes por parte activa de los de mayor antigüedad, del director e incluso de los padres de familia; b) claridad, reproducción y adherencia a los mismos objetivos y forma de trabajo colectiva, que coloca en el centro el bienestar de los alumnos y la mejora continua de los aprendizajes, reforzando de esta manera el mismo sentido y significado a su práctica cotidiana al interior de las aulas y, c) intercambios continuos y compromisos comunes por parte de todos los actores escolares que han ritualizado de una forma estratégica y significativa basados en valores comunes.

**Gestión institucional con liderazgo.
Una dirección con nuevo rumbo y mayores retos:
liderazgo pedagógico distribuido anclado
en un proceso de rendición de cuentas**

Una orientación enfocada hacia los aprendizajes y el desarrollo docente

En este apartado destacamos tres prácticas directivas distintivas de esta primaria: liderazgo directivo concentrado en lo pedagógico, la promoción de una forma de organización escolar distribuida y que ambos elementos se encuentran vinculados a través de procesos de rendición de cuentas.

Según la literatura especializada, uno de los pilares de la eficacia escolar es la dirección institucional con un liderazgo fuerte y reconocido. Tener una visión global de hacia dónde conducir la escuela y cómo hacerla funcionar priorizando que todos los niños estén bien y aprendan es el actual norte del director. Como se señaló al principio del estudio de caso, en sus inicios la escuela presentaba condiciones de infraestructura muy pobres, por lo que el director puso un fuerte énfasis en mejorarla para crear espacios óptimos para los aprendizajes, pero, sobre todo, para salvaguardar el bienestar de los estudiantes: "Tenemos la responsabilidad de cumplirle al niño y sacarlo con un buen aprovechamiento, entonces los maestros están aptos para eso (director)".

De manera reciente, se ha incorporado entre los objetivos principales del director la mejora de los aprendizajes; este paso se dio de manera casi natural una vez que se logró un espacio físico adecuado para el desarrollo de las actividades escolares. Así, como una especie de encaminamiento hacia la eficacia, se gestó una forma de liderazgo centrada en lo pedagógico, que se distingue, según las investigaciones en eficacia escolar, entre otras cosas, por un actuar basado en la revisión y reflexión informada de datos reales y consensos colectivos, dando lugar así a una multiplicidad de procesos que conducen a la toma de decisiones y estrategias de corto, mediano y largo plazo para alcanzar las metas planteadas en conjunto.

Las evaluaciones, que también se llaman rendición de cuentas diagnósticas, es como cuando usted va al doctor, qué síntomas tiene usted, para yo poderlo decir, es lo que hacemos nosotros, la radiografía, yo voy dando primer año, usted maestro José, va a dar segundo año, yo te voy a decir pedagógicamente, mediante escritos, mediante las evaluaciones que le voy hacer al niño, cómo te estoy entregando a Pedrito, a Juanito, tanto de conducta, como todas esas situaciones que tiene, yo se las estoy dando para que él de ahí parta y

si no se llegaron a concretar los contenidos, usted vuelva a retomar esos contenidos, para reforzarlo y que el niño ya lo concrete bien, ahí es mediante un diagnóstico, toda las situaciones que empiezan desde el principio tienen un diagnóstico (director).

Como señala un estudio de ORELAC-Unesco (2015: 6), con base en Huber (2008), la tendencia de las nuevas realidades educativas muestra que, alrededor del mundo, se comenzó a transitar hacia un liderazgo pedagógico, transformador y distribuido, que implica dar el paso del papel directivo centrado en la administración de las escuelas hacia el liderazgo para el cambio y la mejora continua.

Esta nueva orientación estuvo acogida e impulsada por una amplia red de actores escolares que se encaminaron con la misma visión y valores en torno a dicho objetivo. Desde hace aproximadamente una década existe una robusta alineación entre el director y el supervisor escolar basada en que los niños aprendan a leer y estén “alfabetizados” –como ellos le llaman. Para cumplir este objetivo son constantes las evaluaciones y monitoreos a los alumnos a lo largo del ciclo escolar, aplicando pruebas de lectoescritura y matemáticas en todos los grados escolares. El supervisor en su plan de trabajo tiene incorporada esta dinámica tres veces al año a cada grupo de cada escuela que tiene a su cargo.

Empezamos a nivel de zona y fuimos haciéndole la valoración al niño: cómo recibes al niño de preescolar, se le hace una valoración y venimos viendo desde ahí, cómo lo vas a recibir para que ya el maestro parta de ese diagnóstico que se hace al inicio, pero ya a estas alturas [fin del ciclo escolar] vemos cómo está terminando y cómo va a empezar [el siguiente ciclo escolar], eso ya lo tenemos nosotros, eso ya lo estamos concentrando. [Envío] a mis directores técnicos a los grupos porque el director a mí me informa, “de primer año tengo 30 niños” y me puede informar, “los 30 leen alfabético”, pero yo tengo que saber si es cierto, nadie me engaña, porque ya saben por dónde van, porque ellos [los directores técnicos] me dan un informe y yo vengo a constatar, y ya sé, por ejemplo, que en tal escuela en 6o grado cuál es su problema, su necesidad de atención especial. Estas valoraciones, puedo decir que tendrán unos ocho o diez años que iniciamos con ellas, ocho o diez años y yo hago mi informe y mi rendición de cuentas orgullosamente porque yo sé cómo están los niños (supervisor).

Lo anterior es un ejercicio muy puntual sobre el desempeño de los estudiantes; son prácticas que no se han visto en otra escuela y que implican esfuerzo, atención y colaboración por parte de los implicados. Con el pasar de los años, de manera paulatina, se sumó el interés del jefe de sector y así estos tres agentes fortalecieron los mecanismos que los condujeron en este proceso de mejora de los aprendizajes. El director atinada y oportunamente invitó al cuerpo docente a integrarse a estas dinámicas, conversó, los motivó y también impuso la ejecución de acciones necesarias para vigilar y supervisar el progreso de los estudiantes.

El director cuando te da sexto, Fulanita o Sutanita, van ustedes a sexto, quiero un buen papel, vamos a tener Olimpiadas, empiecen a preparar a los niños como si el examen fuera mañana, contenido abórdenlo, díganle a los papás que les apoyen [...] El maestro tiene mucho esa función, de ya, agilícense, pónganse las pilas, y también al que le toca primer año sabe también el compromiso que tiene (docente de 2º grado).

Según Rodríguez-Molina (2011), los liderazgos centrados en lo pedagógico y curricular permitirían a las escuelas insertas en contextos de vulnerabilidad armonizar los códigos culturales implícitos en el currículo con los de sus estudiantes, generar procesos de organización y monitoreo de la enseñanza (Rodríguez-Molina, 2011: 255), y, como se ha visto, en esta primaria hay rituales muy sólidos para la atención educativa de los estudiantes, donde los responsables se comprometen activamente con las acciones que ello implica, generándose una cultura en torno al progreso y enseñanza de calidad.

Al principio era difícil porque sí decía, "¡Ay!, me van a ver, ¿qué me van a decir?". Pero se empieza uno a adaptar con que, bueno, el año pasado lo hice mal, pero éste me tiene que ir mejor, en éste no me van a evidenciar. Si, por ejemplo, primero y segundo nosotras o el maestro Guillermo empezábamos: no pues me quedaron sin leer 7, para segundo esos 7 tienen que terminar leyendo, o la mitad o sólo el que tenga la necesidad educativa o tengan ese entendimiento, empieza, ¡ay!, como la competencia de no podemos quedar mal, ese es el objetivo (docente de 2º grado).

Para lograr que la escuela prospere en el objetivo de mejorar el nivel de los aprendizajes de los alumnos y del proceso educativo en general el director mantiene el liderazgo de ese objetivo, está presente en los momentos

claves de tomas de decisión, mantiene al personal motivado, reconoce y valora el trabajo de cada miembro y les recuerda frecuentemente los objetivos y metas planteadas. Esto, como se observó en el fragmento anterior, manifiesta claramente la forma en que participan los docentes en la mejora de los aprendizajes, adoptan los objetivos como suyos y emprenden las acciones necesarias para estar al nivel de exigencia que la propia escuela determina.

Para mantener vigente el objetivo de la mejora de los aprendizajes y consolidar el liderazgo pedagógico, son frecuentes las interacciones entre docentes y director, además de las reuniones formales mensuales (en el Consejo Técnico Escolar), los encuentros informales son numerosos, lo que es indicativo de que existe un fuerte ánimo por compartir, intercambiar y fomentar el apoyo mutuo, trabajar de manera colegiada y reforzar el cumplimiento de los compromisos adquiridos.

Donde trabajamos debe haber seriedad, más que nada, la seriedad de la responsabilidad [...] le digo al maestro, son mis amigos, son mis compañeros, pero la chamba del trabajo hay que sacarla, ¿somos cuates? Cuatísimos, pero como eres mi cuate, te estoy diciendo que me cumplas, porque si no me cumples me estás haciendo mal a mí, entonces no eres mi amigo, es lo que le digo a los maestros, primero cumplimos y luego todo va tranquilo y eso es donde quiera, la regla y el reglamento tiene que entrar donde quiera, yo le puedo pelear los dientes a todos (sonreír), pero cumplan, o sea, eso es de ley (director).

Sin duda, las reuniones mensuales del Consejo Técnico Escolar (interacciones de carácter formal determinadas por la SEP y cuyo contenido también es determinado por ella) son los espacios de trabajo colectivo por excelencia, pero aquí, además de abordar los contenidos indicados por las autoridades educativas, se ha convertido en un espacio de revisión, autoevaluación en equipo y de colaboración conjunta.

Desde el inicio del ciclo escolar se calendariza cada reunión y se designa al compañero que le tocará presidir esta junta, se acuerdan los asuntos a tratar y hay un estricto cumplimiento de lo planeado y de los resultados a los que se proponen llegar. En estas reuniones hay un elevado nivel de eferescencia colectiva, en el sentido de Collins (2009), ya que existe un alto interés colectivo sobre los mismos objetivos, se fortalece el compromiso con la institución, se apoyan unos a otros, se expresa el propósito de superar los resultados anteriores, y también, cuando es el caso, se reconocen y elogian por los logros destacados de los alumnos.

Estas actitudes y valores también son promovidos y reforzados por el jefe de sector y el supervisor de la zona escolar, dando como resultados ejercicios ampliamente ricos para medir y conocer el nivel de aprendizaje de los alumnos y conducir la correspondiente mejora de la enseñanza escolar a través de reuniones escolares para la evaluación de los avances de los alumnos, invitaciones expresas para modificar algún procedimiento y talleres o cursos para los docentes.

Al respecto, Rodríguez-Molina (2011) indica que los líderes orientados en lo pedagógico tienen su impacto real y efectivo tanto en el cuerpo de profesores como en los alumnos y alumnas de los centros educativos y, en el caso de "El Escuelón", podemos observar que también ha sido acompañado por las autoridades educativas superiores como el supervisor y jefe de sector.

Con respecto a esto último, destaca un interés compartido entre los docentes, el director y las autoridades superiores en la mejora de la práctica docente. Al respecto, la escuela (y a nivel de zona escolar) tiene como prioridad también la actualización y capacitación docente y del personal escolar en general, ya que se programan a lo largo del ciclo escolar diversos talleres para fortalecer las debilidades encontradas en las evaluaciones, éstas se imparten por grados escolares o según las necesidades que cada área requiere.

Nosotros a nivel de Zona tenemos ahorita los cursos para 1o y 2o año. Tenemos hasta ahorita seis talleres registrados, esto, orgullosamente tenemos 26 años haciéndolo. [Se organiza de la siguiente manera:] hay un comité, yo tengo cuatro comisiones, son 16 directores, cada escuela envía una lista de los docentes que van a ir. Los talleres son: "Lectoescritura", "Liderazgo y experiencia emocional con los directores", "Estrategias de atención para alumnos TDAH" y "Planeación didáctica pertinente, estimulante y atractiva". Otro más que es "El uso del extintor", este año vamos a darlo acá a los conserjes, ya les hemos dado en otro año primeros auxilios, cómo auxiliar a un niño o a otra persona en un accidente (supervisor).

Como se observa, desde el nivel superior hasta los docentes y demás personal escolar, hay un esfuerzo permanente y de larga trayectoria para mejorar sus competencias. Son comunes los talleres, cursos de actualización y revisión de los procesos aplicados, mismos que son impartidos por docentes pertenecientes a la escuela o zona escolar o personal especialista en los temas abordados. Cabe resaltar que "El Escuelón" ha sido pionera en el estado de Tabasco en implementar procesos de actualización profesional,

evaluación del aprovechamiento escolar de los alumnos y de procesos de rendición de cuentas, aspecto en el que se enfatiza más adelante.

En este orden de ideas, estudios de la OCDE (2008) señalan que los equipos con líderes eficaces e integrantes que también responden a las mismas características, desempeñan funciones decisivas para influir en la mejora conjunta de los resultados escolares, al incidir en las motivaciones y en las capacidades de los maestros, alumnos, autoridades educativas, y comunidad en general, para promover situaciones, interacciones y climas escolares positivos.

*La organización y el funcionamiento escolar:
una responsabilidad compartida y evaluada*

Con respecto a la forma en la que el trabajo en esta escuela se lleva a cabo, el director se ha preocupado por involucrar a todos los agentes escolares en la labor que implica una institución educativa. Para ello desde el inicio del ciclo escolar el director planifica y comunica a todos los miembros la forma como se organizarán las actividades tanto docentes como administrativas. Se asignan comisiones anuales a cada docente y éste se responsabiliza de su encargo hasta el final del ciclo escolar, llevando a cabo de manera continua una rendición de cuentas al director y al resto de los miembros escolares.

Compartir con los integrantes acciones como la corresponsabilidad en las actividades escolares a través, por ejemplo, de la asignación de la conducción de los consejos técnicos escolares a los docentes o la encomienda de comisiones, es una forma de organización que se gestó desde hace más de 15 años. El director y los docentes entrevistados coinciden en que ya es "costumbre" trabajar de esta manera y que ha sido muy funcional porque se comparte el trabajo y se puede lograr una mejor atención de todas las áreas que lo requieren, tanto pedagógicas, como culturales o administrativas.

Según la literatura sobre liderazgo eficaz, la planificación es el primer paso que un director debe llevar a cabo. La planeación, según Rodríguez-Molina (2011), incluye determinar objetivos sobre la calidad y requisitos de su misión, establecer procesos, plasmarlos en documentos y proporcionar recursos específicos para el logro de los resultados. Ello implica decidir de antemano qué hacer, cómo hacerlo, cuándo y quién debe llevarlo a cabo.

Con el paso del tiempo se ha fortalecido el sistema de asignación y revisión de las comisiones, consiguiendo con ello integrar e interesar a los docentes en procesos escolares más amplios y comprometerlos con la institución. Las comisiones van desde la organización de ceremonias, festivales y la conducción de los consejos técnicos escolares y preparación para cursos ya sean académicos o lúdicos de los alumnos:

Tenemos comisiones, cada compañero docente maneja una comisión, ahí está en los documentos, donde cada maestro tiene la comisión que le toca, hasta eventos deportivos, ahorita se están manejando también los clubes (director).

Conocer desde el inicio de cada ciclo escolar su encargo permite que los docentes planeen y comuniquen oportunamente a sus compañeros las metas y las acciones que deberán emprender, así como requerir su apoyo en caso de ser necesario. Cada uno es libre de organizar su comisión y hacer las gestiones pertinentes para cumplir con las tareas que les corresponden.

El director te organiza por comisiones, cualquier duda te vas con la persona que está a cargo de esa comisión. Todo está calendarizado, cada maestro está en tal comisión y tiene que entregar esto para tal fecha y tenemos que llegar. Las reuniones también tenemos que calendarizarlas para que no choque ningún maestro, que ese día va a ser ese maestro, cuándo vas a ser tú y ya nos da los puntos a tratar en cada sesión (docente de 6° grado).

Para el director esta forma de trabajo basada en comisiones significa depositar confianza en los docentes, mantenerlos involucrados en el proceso escolar y atender los asuntos y proyectos de manera más precisa que si los hiciera de manera centralizada. Lo anterior se corresponde con ciertos estudios de sociología de las organizaciones que señalan que una de las ventajas de trabajar en comisiones es que el miembro o los miembros que están a cargo de las comisiones pueden ilustrar con mayor eficiencia las actividades que les han sido encargadas y con ello, a su vez, se puede informar a los demás miembros sobre lo que sucede en cada ámbito en particular. Esto da como resultado que todos los agentes escolares se involucren y permanezcan al tanto de las necesidades y avances de la totalidad de las funciones escolares.

El trabajo en comisiones, además, requiere, para ser un proceso exitoso, de un elevado nivel de compromiso en torno a objetivos y metas, pero, más que eso, implica una comunión de significados y valores en relación con aquéllos. Esto se expresa en un constante intercambio de opiniones, apertura al diálogo, alta participación y disponibilidad para la implementación de dinámicas colectivas. Todo este ejercicio arroja resultados palpables y concretos (resolver un conflicto, abordar un tema de determinada manera, la coordinación y comunicación entre pares para llevar a cabo alguna actividad, por ejemplo), además de ser un insumo necesario para la sostenibilidad de la eficacia escolar.

Finalmente, la planificación y trabajo colectivo y comprometido para llevarse a cabo permite detectar problemas y reorientar las acciones para solucionarlos. De esta manera, afirma Rodríguez-Molina, se construye una cultura en la que todos los actores dan el todo por el todo, construyendo esa gran visión como suya, estableciendo mecanismos de identidad y de pertenencia hacia la organización (Rodríguez-Molina, 2011: 258).

*La rendición de cuentas como ancla
para la consolidación del liderazgo pedagógico y distribuido*

La rendición de cuentas, también conocida como *accountability*, siguiendo a Elmore (2010), puede ser interna o externa. La rendición de cuentas interna puede entenderse como el grado de coherencia y acuerdo acerca de las expectativas de aprendizaje de los estudiantes y las prácticas docentes, y el sentimiento de responsabilidad profesional recíproca que se experimenta como una obligación entre pares. En cambio, la *accountability externa* asume que las presiones e incentivos externos o de la jerarquía superior actúan uniformemente como un motivador para el mejoramiento (Elmore, 2010). En esta primaria encontramos las dos.

Con respecto a la mejora de los aprendizajes y al desarrollo profesional de los docentes, una de las principales acciones de *accountability* interna y externa son las diversas evaluaciones escolares a los alumnos, tanto las establecidas oficialmente como algunas por iniciativa propia de la escuela o la zona escolar. Además, hay procesos colectivos para la revisión de los resultados y el diseño e implementación de estrategias pedagógicas para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El jefe de sector es una persona muy emprendedora, hace sus propias evaluaciones, aparte de la carga trimestral de que tú evalúas como maestra, ellos también evalúan trimestralmente, ellos también hacen otra evaluación anual, le llaman ellos, que es un examen de todo lo que vimos en el año. De ahí vamos a resultados, vamos por grupos cómo estuvimos, se hacen plenas, hacen como un bosquejo de todos los errores que se presentaron, de qué contenido se abarcó y en base a eso de todas las materias esenciales, se da una especie de talleres, como contenido de fracciones, de decimales, se debe abordar así, así y así y haces actividades, te dan actividades para que tú las refuerces y los mismos maestros te dan actividades (docente de 2º grado).

Estas acciones, vale la pena subrayar, para el colectivo de los actores cobran un significado sumamente relevante ya que las consideran como un

instrumento necesario para conocer y medir el nivel de aprovechamiento de los alumnos; tener un parámetro sobre el cual partir para el diseño de la planeación anual de las clases; ser una guía para los docentes sobre los contenidos que deben reforzar y para autoevaluar su propio desempeño en el aula, lo que, señalan, enriquece su práctica profesional.

La revisión y supervisión de los resultados permite hacer adaptaciones progresivas basadas en información real e intercambio colectivo; además, desarrolla el trabajo en equipo, un sistema de comunicación eficiente y fomenta la existencia de las buenas relaciones humanas entre los participantes, entre otras. Con el sistema de rendición de cuentas implementado en esta escuela el director y los docentes en conjunto pueden darse cuenta si las metas planteadas se lograron satisfactoriamente; de lo contrario, pueden diseñar alguna estrategia para reorientar los procesos y optimizar sus resultados (Rodríguez-Molina, 2011).

Nosotros, aquí en la zona, en el Municipio Paraíso, tenemos un jefe de sector muy compenetrado en el servicio. Nos está monitoreando, monitorea al supervisor, monitorea al director, a los maestros de grupo. Del diario andamos en el campo, no aquí mismo, pero hacemos equipos (supervisor).

Con respecto a su sistema de organización, también existe un proceso de revisión o rendición de cuentas interno sobre el trabajo que se hace en las comisiones; la constante evaluación de los encargos es un elemento altamente valorado y relevante para los docentes y el director porque, como señalan, es un insumo para generar nuevas propuestas, acciones y metas comunes que conduzcan a la mejora de sus resultados y estrategias pedagógicas, así como a la implementación de nuevas dinámicas al interior de las aulas y al planteamiento de alternativas diferentes para mejorar el trabajo escolar.

En suma, interesa destacar que la rendición de cuentas podría considerarse hoy día como el corazón de la eficacia escolar en este centro escolar. A través de este proceso de evaluación se consagra el liderazgo pedagógico distribuido que actualmente promueve el director, ya que someterse continuamente a la revisión de sus prácticas adquiere gran sentido para los actores escolares, quienes no sólo comparten las metas mencionadas a lo largo de este estudio de caso, sino que también reconocen y valoran la importancia de implementar mecanismos que los guíen hacia la mejora de sus procesos técnico-pedagógicos, así como para la optimización del funcionamiento y organización escolar.

En este sentido, podríamos señalar que la cultura de rendición de cuentas en la primaria “El Escuelón” es el reflejo del compromiso que asumen los actores escolares para la mejora de los aprendizajes y del bienestar personal y emocional de los alumnos y docentes, objetivos que todos los actores comparten y se esfuerzan para alcanzarlos. A nivel colectivo existe el consenso y convencimiento de que trabajar con base en diagnósticos les ha permitido elaborar rutas de mejora más precisas y con objetivos alcanzables, así como planeaciones y actividades dirigidas a potencializar el proceso pedagógico, todos ellos elementos que pronostican en conjunto la continuidad de los elevados resultados de los alumnos, del desarrollo profesional docente y del mantenimiento de la eficacia escolar. En pocas palabras, se ha producido un ritual entre los docentes alrededor de valores y objetivos que se comparten y que se expresan en la cotidianidad y en momentos clave de la planeación escolar que, a su vez, son alimentados por la continua interacción entre ellos y por el refuerzo del director al reconocerles su labor y su compromiso en distintos momentos del ciclo escolar y ámbitos que la institución educativa implica.

Involucramiento familiar. Alto nivel de compromiso y participación de la comunidad como expresión de un fuerte sentido de pertenencia con la escuela

La comunidad donde está arraigada la primaria “El Escuelón” posee un carácter autogestivo. Tiene la tradición de responsabilizarse para resolver sus problemas y solventar sus necesidades; cuentan con un alto nivel de comunicación y ellos mismos se organizan, cooperan y deciden los mecanismos para abordar las diferentes situaciones que se les presentan. Son personas colaborativas, participativas, proactivas y exigentes, manifiestan un gran arraigo y orgullo por su comunidad.

Estos mismos sentimientos y valores los trasladan a los distintos ámbitos sociales, incluida la escuela. Asumen los pobladores y, en particular, las madres y padres de familia que envían a sus hijos a esta primaria que ésta es parte de ellos, por lo tanto, llevan también la responsabilidad y el compromiso de salvaguardarla y mejorarla.

El objetivo propio de las madres y padres de familia es cuidar la escuela, mantenerla en buen estado y proveerla de los insumos necesarios para que funcione adecuadamente. En algunos casos, el compromiso con la escuela se incrementa porque algunos de los padres entrevistados estudiaron ahí y

la mayoría conoce la buena fama de la escuela por sus elevados resultados en los aprendizajes de sus hijos, razones por las cuales hay una respuesta oportuna y positiva hacia las solicitudes del director y de los docentes.

Por su parte, las madres entrevistadas reconocen y valoran la figura del director, resaltan sus logros, el trabajo que ha hecho con la infraestructura escolar y están satisfechas por el desarrollo y desenvolvimiento de sus hijos. El director, en correspondencia, siempre considera las situaciones familiares de los estudiantes y sus problemáticas, tiene atenciones con las madres y padres de familia, les mantiene informados de cada acción que se emprende y también vigila que cumplan con las comisiones que les fueron asignadas.

Las reuniones entre familiares y director son habituales y las hay tanto formales como informales. De manera informal, hay gran apertura para acudir con el director para tratar cualquier asunto particular de sus hijos. Con respecto a las reuniones formales, son más numerosas las que tienen que ver con la mesa directiva de la Asociación de Padres de Familia, pues es constante el trabajo que se hace de manera conjunta, especialmente en lo que se refiere al cuidado, reparación o limpieza de las instalaciones escolares.

Del mismo modo que con los docentes, la organización del trabajo escolar también involucra a las madres y padres de familia. Ellos también están a cargo de comisiones y es lo que se conoce como participación social escolar. Las comisiones en que ellos participan son de dos tipos: una que podría clasificarse como interna, que corresponde a la asociación de padres de familia cuyo alcance se limita al interior de la escuela, y la segunda, que trasciende a nivel de zona escolar y se denomina Consejo de Participación Social (el cual se integra por un presidente y 15 consejeros). Ambas estructuras están institucionalizadas, todos los miembros conocen sus funciones y también están obligados a rendir cuentas periódicamente.

Las comisiones internas son de naturaleza variada, algunas están más enfocadas en apoyar la parte organizacional de la escuela y brindar soporte a los docentes. Así, la mesa directiva de la Asociación de Padres de Familia (conformada por un presidente, un secretario y el tesorero) tiene como principal función la administración de los recursos que recibe o recaba la escuela para atender las necesidades básicas; por ejemplo, los padres dan una aportación para que la escuela tenga Internet. El Consejo de Participación Social tiene implicaciones más amplias, como el cuidado del medio ambiente, vigilancia de conducta, entre otras; dentro de sus obligaciones está la elaboración de informes y rendición de cuentas de manera periódica ante las autoridades escolares. El Consejo de Participación

Social está formalizado ante la jefatura de sector y la zona escolar y en el cumplimiento de los encargos de cada consejero el director está al pendiente, así como de su correspondiente proceso de evaluación (rendición de cuentas).

El consejo de participación social [...] cada uno de los consejeros tiene una comisión, el de educación física, vigilar que el maestro cumpla con su norma legal, vigilar que no esté maltratando a los niños, que vaya todo bajo su secuencia; la de cuidado de medio ambiente; la de los desayunos escolares; cuidado de salud e higiene... [Tienen que elaborar reportes] son bimestrales, ahorita no los acortaron a tres reportes, son tres actas constitutivas y firmadas por los papás y con fotografía (director).

En el caso de esta comunidad los sentimientos de pertenencia e identificación con la escuela son parte de su identidad; no hay una separación o consideración especial, por lo que se sienten comprometidos con sus logros y con el nivel de exigencia que les demanda. El elemento adicional, sin duda, es el aprecio y valoración que sienten las madres y padres de familia por el director y, en especial, por el cuerpo docente, generándose un estímulo importante para el progreso escolar en conjunto.

[La maestra] tanto trabaja con los padres como trabaja con los alumnos, trabajamos los tres, la verdad nos ha dejado unos trabajos en los que trabaja ella, trabajan ellos, trabajamos nosotros, la verdad yo no quisiera que ni nos la cambiaran. Mi niño es un niño que ha sido así como inquieto, yo como tuve pues problemas porque él, él es un niño de que no se está quieto o está un rato ahí y al ratito ya está igual, trabajamos con la maestra Leslie y gracias a Dios, gracias a la maestra y al apoyo que nos dan aquí mi niño ha mejorado bastante. Yo escucho hablar de que el maestro Fulanito, la verdad de todos los maestros se habla bien aquí de aquí de parte de la escuela en ese aspecto nosotros no tenemos quejas ni nada (madre de familia).

Con respecto a la relación de los padres con los docentes, su fortaleza radica en el respeto, reconocimiento y gratitud por el trabajo que realizan con sus hijos. El objetivo que comparten las madres y padres de familia con los docentes se basa primordialmente en el bienestar general de sus hijos y en brindar una buena educación. Las madres y padres de familia reconocen que la planta docente, junto con el director, es muy eficaz y están muy orgullosos de ellos.

[Elegí esta escuela para mi hijo] porque ahí estudié yo y pues, bueno, los maestros para mí son buenos. Mis hijas tuvieron buenos rendimientos cuando estuvieron aquí, lo aprovecharon, o sea, siento que sí lo maestros están capacitados (madre de familia).

Sobre el involucramiento de los padres de familia en las actividades escolares González (2015: 68), con base en Scheerens y Bosker (1997), indica que la literatura ha demostrado que cuando los padres participan en las actividades escolares tienen más oportunidades de comunicarse con los profesores de sus hijos y establecer con ellos lazos más firmes y productivos que, a la larga, benefician directamente a los alumnos y alumnas.

Sin embargo, la participación y apoyo de las madres y padres de familia generalmente se enfoca en las gestiones para la mejora del espacio físico que ocupa la institución y algunas cuestiones organizativas; es menor el involucramiento en las cuestiones de aprendizaje de los hijos. En este ámbito las actitudes y colaboración de las madres y padres de familia es muy diversa.

Por un lado, están aquellas madres que forman parte de las comisiones escolares cuyo nivel de apoyo hacia los hijos, los docentes y la escuela en general es alto. Están también aquellos con un nivel de involucramiento intermedio cuya participación se constriñe a asistir a las juntas para firma de boletas o alguna cooperación para la adquisición de material didáctico. Pero, además, hay otro pequeño grupo, sobre todo aquellos con hijos que tienen problemas de aprendizaje, que muestran menos interés en los estudios de sus hijos y cuyo apoyo es limitado.

[Los padres no se involucran] porque se enfocan en sus problemas personales y pues como que ellos no captan que tienen que atender a los niños. Otros, que es el caso de la mayoría, porque son analfabetas, entonces, al no poder ellos, no buscan la manera de cómo ayudar a los niños. Aquí también le brindamos talleres a los padres, en donde les hablamos de la importancia del apoyo a los niños que, si ellos no pueden, busquen de manera externa, pero pues desafortunadamente, ya ve cómo está la sociedad. Tratamos de picar piedra y de picar piedra, pero ya ve que son pocos los resultados, pero aquí estamos (profesional en educación especial).

Sin embargo, una meta de los docentes y del equipo de USAER es incrementar el involucramiento de las madres y padres de familia en los asuntos escolares, por lo que se muestran abiertos para encontrarse o platicar con

ellos de manera espontánea e informal, además de los espacios que brindan en las juntas formales trimestrales donde se informa el nivel de aprovechamiento de los hijos. De manera sostenida, a lo largo del ciclo escolar hay un buen nivel de comunicación; incluso, en algunos casos, se da por vía telefónica, esencialmente para resolver dudas que tengan los padres o para explicarles algún tema visto en clase.

Por otro lado, algunos docentes consideran que recientemente ha habido un repunte en cuanto al nivel de exigencia de las madres de familia hacia la escuela, el cual valoran positivamente y lo asumen como una fuente de retroalimentación para el desempeño docente, pues señalan que esto los motiva y los desafía constantemente en su desenvolvimiento profesional.

Aquí la gente es muy observadora, hay mucho profesionista, siempre están al pendiente de los niños, levantan la mano y se defienden, ya no es la gente sumisa de antes, ellos se defienden mucho y eso ayuda, ayuda a que el maestro le eche más ganas (profesor de educación física).

Lo anterior demuestra que en esta primaria se valora el progreso y la exigencia; en torno a ello se asumen compromisos para trabajar colaborativamente, docentes, director, madres y padres de familia, dando como resultado un entorno favorable para los aprendizajes que descansa en la corresponsabilidad de estos tres agentes escolares.

González (2015), con base en Talbert y McLaughlin (2001), señala que esta exigencia mutua indica la presencia de directores exitosos cuya forma de ejercer el liderazgo va más allá de satisfacer las demandas de los sistemas externos y la estricta rendición de cuentas y más bien fomentan el desarrollo de comunidades de aprendizaje, de apoyo mutuo y con propósitos conjuntos; esto, desde luego, incluye el fomento y apertura para recibir apoyo familiar.

Principales hallazgos

La lógica coloquial cuando hablamos de eficacia escolar nos lleva inmediatamente a pensar en la excelencia del alumnado, pero esta visión se queda corta al sólo tener en el horizonte el nivel de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, al incorporar una mirada más focalizada, como lo es la sociología de las organizaciones, complementariamente con la microsociología

y la teoría de los rituales de interacción, emergió que también –e incluso más importante– resulta considerar otros aspectos, como el bienestar de la comunidad infantil que asiste a esta escuela, un ambiente positivo que fomente el desarrollo profesional de los docentes, así como interacciones escolares exitosas y significativas entre directivos, profesores, padres y madres de familia, alumnos y autoridades educativas cuyo centro sean valores y objetivos construidos de manera colectiva.

Especialmente, esta comunión de enfoques permitió identificar la necesidad de contar con un conjunto de elementos interrelacionados que se encaminen en el mismo sentido. Esta escuela, por ejemplo, ha logrado alinear todo su andamiaje institucional en torno a los mismos valores, metas, expectativas y motivaciones, dando como resultado la configuración de procesos escolares más complejos, como la rendición de cuentas y un liderazgo distribuido e institucionalizado centrado en lo pedagógico.

El camino para lograr buenos resultados no ha sido sencillo ni lineal; por el contrario, se ha construido a lo largo de muchos años. El director desde hace más de una década ha sensibilizado y dirigido al cuerpo docente, quienes, con una actitud abierta, positiva y colaborativa (la cual se logró debido a un intenso proceso de integración), han implementado acciones notoriamente exitosas y sobresalientes, mismas que han alcanzado un elevado grado de ritualización, esto es, conciencia emocional y cognitiva que los identifica y los hace sentirse parte de la escuela; además, los docentes han sido cobijados por el resto de la comunidad escolar y por diversas autoridades educativas superiores de la zona y jefatura escolar.

Asimismo, este estudio de caso da cuenta de la importancia de incluir el contexto escolar en los estudios de las escuelas eficaces, pues éste destacó por su influencia en la escuela, por lo que estaríamos ante la presencia de entornos eficaces que se reproducen en otros ámbitos sociales, como es el caso de la primaria “El Escuelón”.

En suma, los principales hallazgos de este capítulo apuntan hacia la importancia de visibilizar los elementos subjetivos de los actores escolares, como son sus interacciones y lo que sucede dentro de ellas y el medio en el que se despliegan, ya que esto es la antesala para la existencia de procesos escolares más sofisticados y duraderos. Si bien es importante la alineación en torno a lo que se desea alcanzar, más esencial resulta que existan personajes que impulsen y gesten sentimientos comunes entre la comunidad escolar, que cimienten pisos mínimos y comunes de sentidos y significados entre los involucrados, sobre todo en una época en la que el cambio y la rotación de docentes y directivos es una realidad.

CONTINUIDAD, COMPROMISO Y LIDERAZGO: ELEMENTOS CLAVE PARA LA EFICACIA ESCOLAR. EL CASO DE LA ESCUELA “ACHOAPAN” EN LAS CHOAPAS, VERACRUZ

Giovanna Valenti Nigrini
José María Duarte Cruz

Contexto y antecedentes

La escuela primaria “Achoapan” está ubicada en el municipio de Las Choapas, estado de Veracruz, en el sureste mexicano. Esta localidad se encuentra en un contexto socioeconómico de alta marginación y pobreza. Este centro educativo presenta múltiples carencias de infraestructura, de materiales didácticos y tecnológicos, pese a lo cual en los años 2012 a 2016 alcanzó puntajes superiores a la media nacional.

Las Choapas¹ está localizado en la región olmeca, en el sur del estado de Veracruz; tiene una superficie de 3 509.56 km² y tiene límites con los municipios de Uxpanapa, Minatitlán, Moloacán y Agua Dulce, pertenecientes a Veracruz; Huimanguillo en Tabasco; Cintalapa y Tecpatán en el estado de Chiapas, así como el municipio de Santa María Chimalapa en Oaxaca (Secretaría de Finanzas y Planeación del Estado de Veracruz [Sefiplan], 2016).

El municipio tiene 81 080 habitantes, de los cuales 59.8% se mantienen económicamente activos (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2021). Históricamente esta región se ha caracterizado por la explotación de hidrocarburos y en fecha reciente ha experimentado un auge

¹ Las Choapas debe su nombre al hundimiento del buque petrolero llamado “Choapas”, que naufragó en la región marítima durante la segunda guerra mundial, en 1942.

económico por el descubrimiento de nuevos yacimientos petroleros y zonas arqueológicas.

En la zona urbana de Las Choapas hay 42 escuelas primarias, en las que cursan educación aproximadamente 25 980 estudiantes. Cuenta con cuatro escuelas secundarias y seis instituciones que ofrecen educación media superior. La educación universitaria es impartida por el Instituto Tecnológico Superior de Las Choapas, el Instituto Veracruzano de Educación Superior y el Campus Universitario del Centro Veracruzano de Educación Superior.

Según datos del Coneval (2015), este municipio mantiene un índice de rezago social medio, un grado de marginación alto, con un índice de población con ingreso inferior a la línea de bienestar de 69.2% y de bienestar mínimo de 31.0%. Son comunes los casos de adicción al alcohol y drogas, se presentan de manera frecuente robos a domicilios y venta de narcóticos al menudeo. Es una zona de tránsito, generalmente de migrantes centroamericanos que llegan en el tren denominado "La Bestia", que atraviesa el poblado dirigiéndose al norte del país.

En 2010 el estado de Veracruz se convirtió en una de las entidades más peligrosas del país, donde predominó el crimen organizado y la delincuencia (Del Palacio, 2015). La violencia vinculada al narcotráfico, que inicialmente se concentraba en municipios del norte del estado, avanzó hacia el resto del estado (Martínez y Carrasco, 2011), impactando a municipios del centro y sur de Veracruz hasta llegar a Las Choapas. En una época (de 2014 a 2017, aproximadamente), la comunidad tuvo un alza en la tasa de homicidios, lo que provocó mayor inseguridad.

La escuela "Achoapan" está ubicada en el sur de Las Choapas, pertenece a la zona de supervisión escolar N° 120. Este lugar es de alta marginación social, se caracteriza por la presencia de familias con profundas necesidades socioeconómicas y, en general, se percibe un clima de inseguridad (Del Palacio, 2015).

El centro escolar "Achoapan" mantiene una organización completa, funciona en el turno matutino y comparte instalaciones con otro centro educativo del turno vespertino. Cuenta con una matrícula de 135 estudiantes, seis docentes, un director y una persona de intendencia; sus grupos oscilan entre 20 y 25 estudiantes por grado escolar. Cuenta con seis aulas escolares, un espacio para la dirección, un salón destinado para la

biblioteca,² dos baños para estudiantes, un patio techado³ y un terreno que se utiliza como campo de juego y áreas verdes.

Las aulas escolares no cuentan con buena iluminación ni ventilación adecuada, lo que dificulta la dinámica educativa por las elevadas temperaturas que se presentan en la comunidad. Algunos estudiantes reciben sus clases sentados en sillas de plástico, botes de pintura vacíos, pequeñas bancas de madera, sillas en malas condiciones, algunas reparadas por los padres y madres de familia. Los materiales didácticos son escasos y no cuentan con equipos tecnológicos. Finalmente, la escuela ha sido víctima de quema de salones y robo de equipos y materiales.

Análisis de las interacciones entre los actores educativos de la escuela primaria “Achoapan”

En este apartado se describen las interacciones que tienen lugar desde la perspectiva de los actores entrevistados (docentes, directivo, autoridades administrativas, padres y madres de familia), con énfasis en el desempeño de la gestión institucional y liderazgo, el compromiso y las prácticas que los docentes consideran relevantes en el desempeño de su actividad pedagógica y la participación e involucramiento familiar en la dinámica educativa y escolar.

La gestión institucional en la escuela

Es muy agradable [el director de la escuela], nunca tiene mal humor. Siempre que vamos con él: Director necesitamos esto, pues si lo hay, ¡ahí está!, si no,

² Aunque cuenta con el espacio para la biblioteca, no se encuentra equipada, ya que en 2014 fue quemada en su totalidad por grupos delictivos.

³ En la primera visita realizada las condiciones de infraestructura de la escuela estaban deterioradas, el patio para las actividades de educación física y esparcimiento de los niños durante el recreo no tenía techo, lo que hacía que los estudiantes, maestros, padres y madres de familia estuvieran muy expuestos al sol y la intemperie. Durante la segunda visita que realizó el equipo investigador (junio de 2019), la comunidad escolar con gran entusiasmo nos mostró los cambios, se pintó toda por dentro, por fuera y en todas las bardas, se construyó el techo de la cancha de juegos, se reacondicionó el domo, dos aulas cuentan con aire acondicionado, se repararon bancas, cambiaron las ventanas y hay mayor iluminación en los salones (Diario de campo).

pues a trabajar para obtenerlo, pero siempre ha trabajado con nosotros, ha sido muy buen director (madre de familia).

Los estudios en escuelas eficaces han revelado que la gestión institucional está al servicio del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es, de acuerdo con Bellei *et al.* (2004), el norte que da sentido y orienta el trabajo; ahora bien, para considerarse efectiva, la gestión institucional debe impactar en lo que ocurre al interior de las aulas escolares (Elmore, 2010).

Asimismo, se ha demostrado que, lejos de poder prescribir un tipo de receta universal válida para todas las personas encargadas de la dirección escolar, es muy importante considerar el contexto donde se desarrolla el liderazgo directivo (Watkins, 1989). Es por ello que las tendencias de los estudios en las últimas décadas se enfocan en las acciones que lleva a cabo la persona que asume la dirección para mejorar la labor del profesorado y asegurar buenos aprendizajes en los estudiantes, y no tanto en las características físicas y personales de la misma (Murillo, 2006a; Bolívar, 2009).

Algunas prácticas y actitudes que convierten a la gestión institucional en un componente relevante por su efecto en el logro escolar de los estudiantes, según Acevedo, Valenti y Aguiñaga (2017), son: la buena organización administrativa del centro; las visiones compartidas del proceso de enseñanza-aprendizaje; las acciones que involucran al director en el monitoreo, la evaluación y retroalimentación en las actividades de enseñanza y aprendizaje que lleva a cabo el docente al interior del aula; la promoción del trabajo colegiado; el trato cercano con la supervisión educativa; el reconocimiento del buen desempeño de sus docentes y colaboradores; el desarrollo de espacios frecuentes para la reunión, la puesta en común, el consenso y la comunicación asertiva, el diseño y ejecución de proyectos educativos compartidos, entre otros; estas últimas tienen como eje lograr que los agentes escolares se reúnan, discutan y lleguen a acuerdos.

Existen algunos factores identificados en la literatura que caracterizan la gestión institucional efectiva de la escuela primaria "Achoapan", a saber: a) el conocimiento, arraigo y experiencia al servicio de la escuela y de la comunidad; b) el acompañamiento pedagógico y trabajo en equipos y, c) el liderazgo de carácter distribuido que genera confianza y compromiso por la mejora de la escuela. En el siguiente análisis se profundizará en estos elementos y se expondrá cómo la gestión institucional de esta escuela promueve la comunicación, el trabajo colaborativo y la creatividad como elementos distintivos para afrontar las carencias y transformarlas en oportunidades para promover el logro educativo.

*Conocimiento, arraigo y experiencia
al servicio de la escuela y de la comunidad*

La dirección de la escuela primaria "Achoapan" la encabeza un profesor con dedicación exclusiva al cargo en el turno matutino y con funciones de asesor técnico pedagógico (ATP) del supervisor de zona en horario vespertino. El director tiene 34 años de servicio profesional. Sus primeros años fueron como docente frente a grupo en comunidades rurales de la costa de Veracruz; posteriormente se trasladó a esta escuela en la que se desempeñó por 19 años como docente y ahí mismo se le otorgó la plaza de director, que ha ocupado por diez años.

De acuerdo con las entrevistas realizadas, pudimos identificar que se trata de un profesor con amplio conocimiento de sus funciones y de las normativas establecidas en la Secretaría de Educación Pública (SEP) en materia pedagógica y administrativa; también conoce las problemáticas que enfrentan sus compañeros docentes y la comunidad en general. Los profesores señalaron que tienen la posibilidad de aclarar dudas con él, así como conversar sobre problemas personales y de sus estudiantes; sienten confianza para discutir con él sobre sus planeaciones y, además, los motiva constantemente, se involucra y les ofrece apoyo en todas las actividades y proyectos que emprenden.

El director es muy comprometido en su trabajo, realiza gestiones para beneficio de los alumnos, está muy comprometido tanto con padres de familia, y con todas las necesidades que hay entre los niños. Sí, es un maestro que se compromete en su trabajo. Responsable, su tiempo lo aprovecha y fuera de su horario también hay una responsabilidad que lleva a cabo (director de Programas Educativos en el municipio de Las Choapas).

El compromiso del director se manifiesta en conocer y atender los problemas de la escuela y de la comunidad. En sus relatos narra que la mayoría de las familias de la escuela presentan dificultades económicas, lo que se refleja en problemas de desnutrición, también hay casos de desintegración familiar, asistencia irregular y, en ocasiones, abandono escolar. Ante estas situaciones señaló que, aunque son constantes los problemas que presentan algunas familias, siempre buscan como colectivo los mecanismos para "salir adelante", no esperan que otras personas vengán a resolver sus problemas; por lo tanto, su perspectiva no es asistencial, más bien consiste en "trabajar para obtener lo que necesitan".

El hecho de haber trabajado durante tantos años en este centro educativo le proporciona al director “muchísima satisfacción”; el tiempo le ha permitido conocer a las familias de la escuela; sabe cómo viven, quiénes son los estudiantes que han sobresalido en años anteriores y ahora son profesionales, quiénes son los que no estudiaron, quienes trabajan y tienen familias, así como aquellas personas que se dedican a cometer actos ilícitos. También tuvo la oportunidad de ser docente de muchos de los padres y madres de familia que actualmente tienen a sus hijos e hijas en la escuela. Algunas madres comentaron que el director *es una autoridad en la colonia*, que les ha apoyado y orientado por muchos años.

Yo llevo muchos años en esta escuela, conozco a los padres, hijos y nietos, varias generaciones; conozco a los buenos y a los que no lo son. He tenido muchas satisfacciones, el trabajar tantos años aquí y recordar que fui maestro de muchos de los padres de familia que tenemos hoy es una ventaja porque me conocen, me ubican y siento que me tratan con respeto (director de la escuela).

El arraigo en la institución es un elemento característico que señala la literatura como importante para el mantenimiento de la eficacia en un centro educativo (Acevedo, Valenti y Aguiñaga, 2017; Bellei *et al.*, 2004; Bolívar, 2010; Elmore, 2010; Ezpeleta, 1992; Murillo, 2004a). Para Bolívar (2010) el papel transformador de un directivo consiste en promover la construcción de una visión escolar colectiva con objetivos prácticos, estimular y desarrollar un clima colegiado y de colaboración, contribuir al desarrollo pedagógico y profesional de sus docentes, e incrementar la capacidad de la escuela para resolver sus conflictos. Otro rasgo del liderazgo de esta escuela es el mantenimiento de altas expectativas y niveles de motivación, así como ofrecer apoyo psicológico, emocional y material al personal, entre otras dimensiones.

Para que todo ello suceda es fundamental la disposición y compromiso de los agentes educativos; la madurez, experiencia y conocimientos del directivo son elementos esenciales para encarar con responsabilidad las tareas que necesita la escuela (Páez y Tinajero, 2020). En este caso, el director es una persona que busca consistentemente la transformación de su centro de trabajo, da seguimiento a las actividades e inquietudes que tengan los docentes y, además, procura conocer qué sucede dentro y fuera de la escuela y colabora consistentemente en la resolución de problemas que acontecen en la escuela y en la comunidad educativa.

Acompañamiento pedagógico y trabajo en equipo

En esta escuela primaria, tanto el director como el colectivo docente resaltan la importancia que tienen las herramientas pedagógicas, las estrategias y los materiales que ayudan a superar el rezago educativo de los estudiantes, aunque estos últimos son principalmente aportados y elaborados por los docentes, dadas las carencias económicas de las familias y de la escuela. El director revisa las planeaciones, está atento del cumplimiento de la ruta de mejora, se asegura constantemente que haya coherencia entre ésta y las estrategias didácticas para la promoción del aprendizaje de los estudiantes, visita con frecuencia los salones, pregunta a los docentes qué actividades han trabajado y si funcionaron las herramientas y metodologías empleadas.

Les informamos a los maestros qué es lo que tienen que entregar. Vemos que los maestros cumplan con su responsabilidad. Pasamos todos los días a visitar a los maestros y platicamos cómo están trabajando, cómo avanzan los alumnos, qué apoyo tienen por parte de los padres de familia (director de la escuela).

El director señaló que su asistencia diaria a las aulas no se debe a una intención de intimidar o imponer su autoridad, sino de acompañar y apoyar a los docentes en todo momento. Este acercamiento le da la posibilidad de conocer de primera mano cómo trabajan, lo que refuerza la confianza en el equipo, y esa sensación de ser apoyados fue confirmada por los docentes en las entrevistas.

Durante el trabajo de campo se participó en una junta del Consejo Técnico Escolar⁴ (CTE) en la que se presentaron avances y resultados de la ruta de mejora. Los docentes en plenaria comentaron las limitaciones académicas que tuvieron, así como los avances y logros obtenidos. El director ofreció espacios para que se expresaran ideas para solventar esos problemas. Una docente presentó un cartel con los avances en la ruta e incluía las áreas que no se lograron atender. El director promovió reflexiones en conjunto sobre las estrategias que se habían utilizado; algunos docentes

⁴ Las reuniones del CTE se realizan una vez al mes y tienen el objetivo de coordinar, planear juntos, diseñar estrategias, evaluar, reflexionar, hacer diagnósticos, trazar, implementar y evaluar una ruta de mejora para atender las necesidades de los estudiantes y de la escuela, ver los avances de la misma y fijar nuevos acuerdos para el logro de los objetivos educativos. "Un buen CTE es el que logra poner en el centro la reflexión, se analizan, comparten experiencias, estrategias, materiales y lecturas para su atención" (SEP, 2013: 6).

comentaron que habían implementado actividades creativas, como el libro viajero en matemáticas, el intercambio de libros de cuentos, la dedicación de lectura diaria, las tareas en casa, la utilización de libros de secundaria, concursos internos de lectura, e invitación a familias a las exposiciones orales de los estudiantes, entre otras.

Las juntas del CTE ofrecen la oportunidad para reflexionar sobre los errores, limitaciones y las diversas formas de atender las necesidades de los estudiantes y de la escuela, de esta forma los profesores y el director utilizan estos espacios formales para reunirse y buscar alternativas para superar las dificultades que experimentan en su tarea cotidiana.

Es extraordinario, nos apoyamos entre los maestros, cuando nos reunimos en consejo técnico planteamos alguna dificultad que tengamos entre todos, decimos "pues yo lo hago así", "yo asá..." y tomamos experiencias de los demás compañeros (docente de 2° grado).

La tendencia al encuentro y la reflexión en equipos muestra que el director de esta escuela no tiene una actitud individualista, sino que se apoya en el trabajo en conjunto; esto no significa que desaparezca o que se diluya su presencia, sino, más bien, que utiliza una visión compartida de valores y principios; en este caso, se pone como prioridad el logro efectivo de las metas educativas y el establecimiento de un clima de confianza y de apoyo mutuo.

Liderazgo distribuido

La promoción de la participación de todos los involucrados en el acto educativo es un elemento distintivo de la gestión del director de esta escuela primaria; fomenta el trabajo colaborativo, establece momentos para coordinar acciones que tienen que ver con la resolución de problemas, la elaboración de materiales didácticos, los acuerdos para la realización de actividades, y el diseño de estrategias para mejorar el aprovechamiento. El director conoce y reafirma las potencialidades de sus colaboradores, quienes diseñan pautas conjuntamente, y confía en ellos, lo que se asocia con la gestión basada en la distribución de liderazgos.

El liderazgo distribuido es una perspectiva acuñada en investigaciones educativas realizadas en los primeros años del siglo XXI. Se trata de un tipo de liderazgo que tiende precisamente al desarrollo de una forma de

dirección compartida por la comunidad escolar (Murillo, 2006a; Spillane, Halverson y Diamond, 2001). Por las observaciones realizadas de los intercambios entre docentes, estudiantes y director en este centro educativo, podemos decir que el tipo de liderazgo del director de la escuela "Achoapan" corresponde a estos parámetros analíticos.

La evidencia recabada durante la investigación confirma los hallazgos de otros estudios en los que se subraya que la relación entre autoridades y con docentes de naturaleza horizontal refuerza el compromiso y la participación de la comunidad escolar para la marcha y gestión de la escuela (Murillo, 2006b; 2008). En este sentido, la relación que tiene el director con el supervisor y la jefa de sector es cercana y orientada a la visualización de los problemas. Él les comunica los tropiezos y los avances obtenidos en la escuela; cuando algo anda mal, pide consejos y orientaciones para intervenir en estas situaciones.

El director me informa siempre que va a llevar a cabo una gestión, qué es lo que está logrando para su escuela, me informa y va con su comité de padres de familia para platicar con el presidente. En ocasiones tiene respuesta, en otras ocasiones pues no. Él se preocupa mucho por las necesidades que tiene su escuela en cuanto a pintarrones y mobiliarios, que es lo que sufren mucho ellos, y por ahí, un domo que también es algo complicado, pero también le está haciendo la lucha para ver si lo puede obtener (supervisor escolar).

El supervisor visita la escuela, pregunta a los profesores qué actividades están realizando y cuál es su planeación; su objetivo es que todo marche positivamente y que las relaciones sean buenas. La jefa de sector, aunque tiene poco tiempo en el puesto, desde sus primeras reuniones con equipos de directores advirtió que el director es una persona muy receptiva, entusiasta y que participa activamente.

Otro aspecto observado en la gestión del director es el reconocimiento de la participación familiar para la consecución de los objetivos educativos. En su entrevista señaló que no puede limitarse a trabajar sólo con el equipo docente, sino que requiere de la intervención y acompañamiento de las familias. Por ello, *la escuela siempre está abierta* para que éstas asistan en cualquier momento; se reúne continuamente con el comité y trata de cultivar buenas relaciones con ellos.

Los directivos se convierten en agentes de cambio activos cuando "aprovechan las competencias de los miembros de la comunidad educativa en torno a una misión en común"; además, en tanto aprovechan "los cono-

cimientos, aptitudes, destrezas, el esfuerzo y la ilusión del conjunto de la comunidad escolar” (Murillo, 2006b: 19). El director utiliza el liderazgo distribuido cuando se enfoca en las potencialidades del equipo docente; cuando mantiene cercanía y buena relación con las familias y autoridades educativas; también cuando se preocupa por las necesidades de la escuela, pero también en el bienestar del equipo docente, de los estudiantes, sus familias y de la comunidad educativa. Es decir, promueve un clima escolar positivo que favorece el desarrollo de todos sus miembros, teniendo como eje principal la mejora de los aprendizajes.

En resumen, con los elementos identificados en este apartado podemos indicar que el tipo de gestión del director de la escuela primaria “Achoapan” es de carácter distribuido, la escuela es liderada por una persona que *asume su cargo con compromiso y responsabilidad*; además, dispone de la capacidad suficiente para impulsar la *creatividad*, la *comunicación asertiva* y el *trabajo en equipo* con los docentes, autoridades educativas y las familias, además, promueve herramientas pedagógicas entre el equipo docente que favorecen el logro educativo, a pesar de las adversidades. Bolívar (2010) destaca que ser líder significa tener la capacidad de ejercer influencia no basada en el poder o autoridad, sino promover el consenso, movilizar la organización en torno a metas comunes, dirigir esfuerzos hacia la mejora de los aprendizajes, es decir, caminar hacia metas no solo administrativas, sino pedagógicas.

Involucramiento docente

Cuento con una excelente plantilla de docentes, entusiastas, comprometidos con su labor, muchos de ellos dan más de lo que tienen que dar, no sólo en tiempo, sino en dinero, ya que ellos mismos elaboran los materiales, dan de su bolsa para la realización de actividades; para mí esto es vocación por la profesión docente (director de la escuela).

El involucramiento docente está relacionado con el papel del profesorado en la escuela y sus acciones específicas en el aula. Es, de acuerdo con diferentes investigaciones nacionales e internacionales, el factor que más influye positivamente en el desempeño académico de los estudiantes (Acevedo, Valenti y Aguiñaga, 2017; Bellei *et al.*, 2004; Murillo, 2008; Murillo y Krichesky, 2015).

Los estudios sobre escuelas eficaces coinciden en que el involucramiento docente se expresa en el conocimiento claro acerca de quiénes son los estudiantes, cuáles dificultades de aprendizaje enfrentan, sus problemas y necesidades fuera de la escuela; la forma en que promueven atención diferenciada, en cómo utilizan la planificación, la evaluación y la retroalimentación para la mejora continua de los aprendizajes (Acevedo, Valenti y Aguiñaga, 2017; Bellei *et al.*, 2004; Murillo, 2008). Según Murillo (2007) y Murillo, Martínez y Hernández (2011), un docente comprometido e involucrado busca la innovación, procura la capacitación permanente, la integración de metodologías creativas y situadas en el contexto, y utiliza un lenguaje positivo, generando climas escolares de confianza, de disciplina y motivación, lo que influye directamente en el éxito de los estudiantes.

En la escuela primaria "Achoapan" la mayoría de los docentes tiene más de diez años de servicio en la institución.⁵ Todos tienen formación normalista, algunos trabajaron en escuelas urbanas, rurales y multigrados. El director describe a la plantilla de docentes como "personas comprometidas, entusiastas, creativas, solidarias, exigentes en cuanto a lo académico, pero sensibles y conocedoras de los problemas que padecen sus estudiantes".

Esta continuidad impacta de manera favorable; varias generaciones de madres y padres de familia han estudiado en la escuela, y algunas señalan que había los mismos maestros cuando ellos eran estudiantes en la escuela, por lo que se mantiene un respeto y reconocimiento que se expresa en el compromiso y disposición que tienen. El equipo de docentes mantiene interacciones armónicas y cohesionadas, lo que refleja un clima escolar laboral de convivencia positivo, pertenencia y compromiso. Los conflictos se atienden de forma colaborativa, buscando el bienestar de todos. Los principales atributos de su práctica docente, en tanto actividades e interacciones que realizan, se describen a continuación.

Autonomía y creatividad

Una de las prácticas identificadas en el colectivo docente de la escuela primaria "Achoapan" es el diseño de estrategias de aula flexibles y adaptadas a sus condiciones, construyen sus materiales didácticos e incluso han desarrollado metodologías propias para que los estudiantes aprendan, lo que pone de manifiesto su creatividad y autonomía pedagógica. Algunos mencionaron

⁵ En la primera visita se encontró una sola maestra que laboraba en la institución por contrato de un ciclo escolar.

que nos les importa gastar su dinero para llevar actividades a sus estudiantes, *lo importante es que las niñas y los niños aprendan*.

Los docentes relataron que siempre están en la búsqueda de insumos para sus estudiantes; para ello solicitan en los supermercados cajas de cartón, papel reciclado, botellas de plástico y otros materiales que reciclan y cuidan con la intención de reutilizarlos en ciclos escolares posteriores. También comentaron que cuando no tienen dinero para copias, escriben a mano los cuentos, actividades, dibujos y demás recursos que ofrecen a sus estudiantes.

Un aspecto relevante que emergió durante el trabajo de campo es que los docentes de primer y segundo grado, al llegar a trabajar juntos a la escuela primaria "Achoapan", diseñaron una metodología para la adquisición de la lectoescritura. A esta estrategia la llaman *Método global para el aprendizaje de la lectura de comprensión*.⁶ La idea inició con el diseño de materiales didácticos, cuentos, dibujos, actividades y lecturas cortas con cada letra del abecedario. Conformaron un manual que contiene el trabajo pedagógico realizado de forma manuscrita; este libro lo fotocopian y facilitan a cada estudiante como un material complementario al trabajo diario.

Inventé un cuento para cada letra y luego actividades y viera cómo nos ha funcionado. Entonces ahora ya no hay copias, ni andar pegando, sino que saqué copias al libro, lo engargolé, lo expliqué a los papás (docente de 2° grado).

Los docentes comentaron que *los estudiantes aprenden a leer comprensivamente durante el primer grado de educación primaria*; además, que no solo han diseñado el manual de trabajo para lectoescritura, sino que han creado una serie de materiales que acompañan el proceso pedagógico, que incluye el aprendizaje de las matemáticas. Para segundo grado, han realizado también materiales para dar seguimiento al trabajo realizado en primer grado.

Iniciamos este manual nosotros mismos, recortando por aquí, por allá, escribiendo los cuentos, las lecturas, las actividades. Se nos iban ocurriendo las

⁶ El método utiliza la asociación entre las letras y dibujos, esto acompañado de lecturas cortas con personajes de la comunidad y con elementos del ambiente. Es global, porque no presenta a los estudiantes letras aisladas, sino desde el inicio del ciclo se enseñan varias letras que van uniendo para formar palabras, enunciados, párrafos y cuentos. Utiliza un enfoque de cuestionamientos, ya que siempre se pregunta a los estudiantes lo que comprenden de lo que leen, y se les motiva invitándolos a dibujar lo comprendido. Los docentes llevan más de diez años utilizando el método; han perfeccionado el abordaje, los materiales y la aplicación del proceso.

actividades y las íbamos colocando en hojas sueltas, luego las juntamos. Es un material muy rudimentario, pero nos ha funcionado, sí nos funciona (docente de 1^{er} grado).

Otro aspecto destacado de estos docentes es que han tenido la oportunidad de compartir con otros colegas de escuelas de la zona los materiales diseñados, junto con sesiones de capacitación sobre la utilización de los mismos y la metodología global.

La autonomía en el proceso pedagógico por parte de este grupo de docentes deviene de necesidades concretas que identifican en los estudiantes y que no logran solventar con las técnicas y herramientas que poseen. De acuerdo con la información que brindaron, no han sido capacitados recientemente ni han recibido actualizaciones por parte de la SEP, por lo que buscan de manera independiente información y propuestas que implementan de acuerdo con su criterio y por su efectividad en el aula.

Varios elementos de la eficacia educativa se entrelazan en los aspectos comentados arriba: el desarrollo de propuestas pedagógicas situadas, la búsqueda constante de la innovación, el diseño de materiales creativos, la preocupación por el logro de los aprendizajes de los estudiantes, que incluye la motivación, considerar a los estudiantes como protagonistas activos de su propio proceso de aprendizaje, el aprovechamiento máximo del tiempo escolar, el desarrollo de habilidades y capacidades para la lectura de comprensión y el pensamiento lógico matemático. Todo ello nos indica que los profesores de este centro educativo se encaminan hacia la búsqueda de la calidad y la equidad educativa, poniendo en el centro el aprendizaje de los estudiantes.

Más allá de lo escolar: arraigo y convivencia extraescolar

Otra de las características del colectivo docente de la escuela primaria "Achoapan" es que dedican tiempo extra de trabajo para atender casos particulares y regularizar a los estudiantes rezagados. Hay profesores que los fines de semana atienden a sus estudiantes en su casa y otros asisten a la escuela en las tardes para reforzar conocimientos y practicar deportes, en algunos casos hasta con estudiantes egresados, con lo que buscan involucrarlos en actividades sanas y recreativas.

Se les reconoce también a los maestros que dan clase sábado y domingo. En el salón de nosotros, la maestra de cuarto nos apoya muchísimo con los niños atrasados, dos o tres horas en su casa. La maestra D. venía y traía a los niños y

cuando hay mucha agua, la maestra va casa por casa de los niños a dejarles la tarea. También, cuando hubo huelga, la maestra les llevaba la tarea a sus casas. Eso es algo que en ninguna otra escuela se ha visto (madre de familia).

El director señaló en varias ocasiones sentirse *satisfecho* con la plantilla docente que tiene, de sus niveles de participación y entusiasmo, de la forma en que trabajan colaborativamente, lo que resume como *gusto por la docencia, vocación y compromiso*.

Hemos tenido la iniciativa de poder extraescolarmente ayudarlos. Es una oportunidad maravillosa porque estamos en un ambiente distinto a la escuela; sin embargo, podemos seguir apoyando a los jóvenes que en realidad necesitan apoyo; muchos en su casa los dejan solos, andan en la calle, son presa de ideas y de "amigos" que les inculcan actividades delictivas, drogas u otras cosas. Ha sido una estrategia que en lo personal me ha funcionado porque con los alumnos tengo mayor control, no batallo con ellos porque me aprecian, me tienen ese respeto de que aparte que soy su maestro, también convivo con ellos fuera de clase (docente de 6° grado).

Un elemento que está presente en el colectivo docente es el arraigo en la comunidad. La jefa de sector señaló que permanecer por años en una misma institución educativa es beneficioso, ya que además de conocer a profundidad a las familias, se establecen lazos de cohesión; además, se crea consonancia entre el anhelo de los docentes por dejar huella y las ganas de la población por superar las adversidades económicas, de violencia y situaciones conflictivas que atraviesan.

Se establecen vínculos y es bastante fuerte, maestro-alumno; director-comunidad; compañeros en colectivo, eso es lo que de alguna forma va a impactar en que los resultados sean cada vez de mejor calidad. Es ese anhelo de superación que cabe en el espíritu de un ser humano y que encuentra en un lugar de aprendizaje formal, un grupo de personas que acuden en consonancia, en concordancia con ese anhelo que tú tienes, y entonces se hace esa magia, porque la he vivido muchas veces, de que el niño sale de un entorno de conflictos, de pobreza, de hambre (jefa de sector educativo).

Este fragmento es un fiel reflejo de lo que Collins (2009) identifica como rituales de interacción exitosos, ya que los encuentros cotidianos cara a cara de los agentes escolares crean, mantienen y consolidan valores, motivaciones,

objetivos y, sobre todo, sentimientos comunes (arraigo, identificación, pertenencia, orgullo, satisfacción) que los miembros de la escuela buscan reforzar y prolongar en el tiempo.

El arraigo educativo consiste fundamentalmente en “sentar bases”, “consolidarse en un lugar”, “establecer vínculos”, como señala la jefa de sector; es en cierta medida trabajar en una escuela que produzca “gusto, seguridad y satisfacción”. Tanto el director como los docentes de esta escuela señalaron que “se sienten parte de la comunidad” y que “han establecido relaciones sólidas” con los compañeros y las familias. Este sentimiento de pertenencia ha provocado en los profesores lo que Bellei *et al.* (2004) denominan “percepción de bienestar, compromiso y crecimiento”, y se traduce en sentimientos de identificación con la comunidad educativa, apego, cercanía, cuidado hacia la escuela, agradecimiento, cariño hacia los estudiantes, familias y comunidad.

Planeación flexible y adaptada a las necesidades de los estudiantes

Depende del grupo que tengo, porque no todos los grupos son iguales (docente de 4° grado).

Los docentes entrevistados comentaron que realizan la planeación didáctica, pero no de manera homogénea; algunos la hacen de forma diaria, semanal, quincenal o por bimestres, y hay quienes elaboran dos planeaciones, una para sus estudiantes regulares y otra para los que requieren apoyo. En cuanto a la primera, se busca que los estudiantes adquieran los aprendizajes señalados en los planes y programas oficiales, esto tomando en cuenta los diversos ritmos de aprendizaje. El segundo tipo de planeación requiere del esfuerzo por parte del docente para ajustar algunas actividades según la diversidad dentro del aula. Se podría decir que están diseñadas para los estudiantes que más apoyo necesitan a fin de mejorar su nivel y conocimientos. Los profesores de la primaria “Achoapan” utilizan esta última forma de planeación con la intención de atender el rezago escolar, ya que consideran que este representa la antesala para la futura deserción académica de un estudiante (Núñez, 2005). Por ello y para atender a la diversidad y heterogeneidad en el aula los docentes utilizan diversas alternativas pedagógicas.

Mi planeación, yo trabajo por proyectos, trabajo mucho en equipo. Aprovecho a aquellos niños que tienen mejor nivel y los pongo con niños que no pueden o se les dificulta. Entonces, de esa manera trabajamos en parejas, de

manera colaborativa, con diferentes actividades para llegar al proyecto que se requiere (docente de 3^{er} grado).

Los profesores de la escuela primaria "Achoapan" buscan oportunidades para que los estudiantes desarrollen sus potencialidades, lo hacen de manera grupal e individual, es decir, no se concentran en las limitaciones y carencias que pueden tener, sino que consideran son niños y niñas que pueden aprender y salir adelante.

Existe una coincidencia en la forma en que se describe a los estudiantes de esta escuela: el director señala que "son estudiantes con disposición por aprender" y los profesores comentaron que: "son niños curiosos, activos, con deseos de aprender más allá de lo programado en los planes educativos", mientras que la jefa de sector los describió como "seres humanos con capacidades, habilidades y talentos". El conocimiento de las características de los estudiantes juega un papel importante, ya que esto da la oportunidad de comprenderlos, apoyarlos y motivarlos.

Se comentó, además, que algunos estudiantes tienen carencias a nivel afectivo, muchos vienen con hambre, sueño, viven en hogares desintegrados y con problemas de violencia, por lo que llegan a reproducir estas prácticas en la escuela. El colectivo docente es consciente de los problemas familiares y sociales que enfrentan sus estudiantes, por lo que consideran que un aspecto importante para el logro educativo es motivarlos, lograr aprovechar al máximo el tiempo que tienen en la escuela, promover reflexiones que les hagan sentirse bien, pese a las condiciones adversas que deben padecer cuando salen del aula.

Inquietos como todo niño, pero con ansias de aprender si se les encauza por ese camino (docente de 5° grado).

Son muy activos, aquí en el salón participan en todo lo que yo les ponga (docente de 2° grado).

Un aspecto que pudo ser observado durante el trabajo de campo es que los estudiantes utilizan formas coloquiales para hablar. Según los docentes, esta forma de expresión es característica del municipio de Las Choapas y del estado de Veracruz y resalta por el uso del doble sentido y las metáforas. Comentaron que tienen estudiantes que les gusta leer mucho, "siempre preguntan y cuestionan todo", no les da pena expresar sus pensamientos y emociones y lo adjudican a la creatividad lingüística y a la personalidad cul-

tural regional, que es abierta y directa. Esta es una ventaja, ya que cuando van a concursos no tienen pena, no se ponen tan nerviosos y tienen excelente desempeño.

Involucramiento familiar

[...] no tenemos dinero, no tenemos materiales, pero sí tenemos padres y madres de familia y disposición para hacer las cosas; ¡nosotros mismos vamos a construir nuestro techo! Así le hemos hecho con otras cosas en la escuela (director de la escuela).

El involucramiento familiar en esta escuela comprende la participación de madres y padres de familia en las actividades escolares, que van desde las institucionalmente establecidas, como la asistencia a juntas escolares, la revisión periódica y validación de las calificaciones obtenidas por sus hijos e hijas, la participación en comités y organizaciones escolares, hasta actividades informales como la generación de recursos extraordinarios mediante boteos, rifas y venta de alimentos, entre otras. El director subrayó la importancia de mantener una comunicación constante con los padres y madres de familia y que con el tiempo ha logrado construir una relación de confianza con ellos, que al principio estaba más cargada de discusiones y reclamos. Con el paso de los años y conversaciones frecuentes, ha logrado edificar con ellos un ambiente de colaboración orientado a crear, en la medida de sus posibilidades, las condiciones para que sus hijos tengan un ambiente de bienestar.

Una característica de la primaria "Achoapan" es la participación de las familias y algunos padres y madres asisten cotidianamente a la escuela, colaboran en las actividades académicas, cívicas, culturales, deportivas, además, asumen colectivamente algunas de las reparaciones de inmuebles y el abastecimiento de materiales.

La escuela como espacio público

El director y los profesores señalaron que la escuela siempre está abierta para que las familias asistan y colaboren. Los padres y madres están conscientes de las deficiencias de infraestructura y de materiales que tienen, por lo que se involucran realizando jornadas para reparar pupitres, pintar aulas, limpieza y mantenimiento de las áreas verdes, entre otros.

Los padres están comprometidos, atienden al llamado, cuando tienen algunas necesidades trabajan conjuntamente. Sí tienen el apoyo por parte de ellos a pesar de que es una colonia un poco complicada por la delincuencia, han tenido agresiones en cuanto a su escuela, les han quemado algunas aulas, pero a pesar de esto, los padres son muy participativos y han apoyado en todo eso, a pesar de que hay muchas carencias, pero sí, han salido adelante (supervisor escolar).

Un ejemplo del involucramiento de las familias fue la construcción del techado de la cancha de juegos. El director señaló que, dado que no tenían recursos ni apoyo institucional para realizar este proyecto, se llevaron a cabo reuniones con padres y madres en las que coordinaron diversas acciones como la asignación de "días de jornada", que consistía en que cada familia destinaría días para trabajar en la escuela a fin de hacer las excavaciones necesarias para la construcción de los pilares; algunas madres y padres se encargarían de solicitar apoyos a autoridades; otros realizarían "boteos"⁷ para recabar fondos para la compra de los insumos requeridos, finalmente la autoridad municipal apoyó con el techo de lámina para proteger a los agentes escolares de las inclemencias del clima. Esto se logró por diversas gestiones del director, la visibilización de la escuela y sus buenos resultados y también por el apoyo decidido de los padres y madres de familia y los docentes.

El director nos invitó a una reunión con madres de familia. La petición fue que les acompañara a un boteo que iban a realizar. El dinero recabado era para comprar los implementos para iniciar las excavaciones de los pilares para el techo en el patio de la escuela. Se acordó iniciar a las 7:00 am. Al llegar al lugar, las madres tenían anuncios, pancartas, botes para recoger dinero, gritaban consignas de apoyo para construir el techo. En las calles había estudiantes y se encontraba el director apoyándolas. Al final se recogieron 1 600 pesos. Ese mismo día estaban algunos padres de familia abriendo los hoyos en el patio de la escuela (diario de campo).

La relación entre docentes y familias de esta escuela en la mayoría de los casos es buena, muchos muestran interés y acompañan a sus hijos e hijas en el proceso educativo. Este acercamiento es positivo y ha ayudado a que exista confianza, lo que permite que los estudiantes se sientan cómodos en la escuela.

⁷ El "boteo" consiste en colocarse en grupos a un lado de las calles, poner una cinta en cada extremo de la calle y solicitar apoyo económico para la escuela a las personas que van pasando.

Sobresale en esta escuela la práctica de “puertas abiertas” para padres y madres de familia, que se mantiene durante el horario escolar. Al contrario de los protocolos de seguridad que se aplican en escuelas que se encuentran en contextos de inseguridad y violencia, la escuela primaria “Achoapan” permite el acceso a las familias durante la jornada, dando por resultado la apropiación del espacio escolar por parte de la población y, en particular, de las familias. Esta práctica, lejos de considerarla riesgosa, todos los actores coinciden en que es parámetro de la confianza que existe entre institución y comunidad; además, fomenta el uso de la escuela como un espacio público que es responsabilidad de todos.

La Unesco (2004) aboga por la articulación familia-escuela y fundamenta esta necesidad en tres razones: el reconocimiento de que los padres y madres son los primeros educadores de sus hijos e hijas; el impacto positivo que puede tener una educación temprana de calidad en el desarrollo y aprendizaje de los niños; y la familia como un espacio privilegiado para lograr una ampliación de la cobertura de la educación de la primera infancia (Valdés, Martín y Sánchez, 2009).

Por su parte, el INEE (2003) sostiene que para la mejora de la calidad de la educación es indispensable lograr una interacción efectiva entre las familias, las escuelas y todos los sectores de la sociedad. La escuela primaria “Achoapan” comparte estos señalamientos cuando el colectivo docente manifiesta que “necesitan trabajar conjuntamente con las familias” y que, cuando han solicitado su apoyo, “allí están”. Este involucramiento activo y constructivo de las familias se sustenta en que hay objetivos en común y sintonía; ambas instituciones buscan continuamente proporcionar una mejor educación a los niños y niñas que impacte positivamente en sus vidas.

Altas expectativas de los estudiantes

Hay muchos alumnos con capacidad, con habilidades, con talentos (jefa de sector escolar).

En las entrevistas y grupos focales con madres y padres de familia se mencionan en diversas ocasiones las altas expectativas que éstos tienen de sus hijos e hijas. Se señala el deseo que lleguen a ser profesionistas, logren culminar una carrera profesional, además que los motivan y apoyan para que estudien y sean mejores personas en el futuro. Algunos comentaron que ellos no tuvieron la oportunidad de seguir estudiando, pero que los *apoyarán en todo lo que esté a su alcance* para que sigan adelante.

Mi hijo de segundo, mi hija de sexto, mi hijo de secundaria, siempre les digo que quiero que estudien, que estén en una oficina, tranquilos, que puedan mandar también –si se puede–, pero que estudien (padre de familia).

Estaban los estudiantes realizando un juego sentados en el suelo, tomados de la mano con los pies hacia el centro. La maestra les preguntaba: ¿Qué desean ser cuando grandes?, los estudiantes respondían diversas profesiones. Una niña dijo: ¡Yo quiero ser maestra como usted, porque usted es buena, es mi inspiración, por eso quiero ser maestra cuando sea grande! La maestra se emocionó y empezó a llorar (diario de campo).

Estas altas expectativas son compartidas por los profesores y el directivo; en las observaciones de aula se pudo constatar que los docentes motivan a los estudiantes a la mejora continua para poder construirse su futuro. Los profesores señalaron que confían en las capacidades que tienen los estudiantes y que están seguros de que llegarán a estudiar carreras profesionales. La motivación que promueven los actores educativos en los estudiantes contribuye a la generación de sus propias esperanzas y al sostenimiento de aspiraciones académicas, personales y profesionales.

A mí me gusta preguntarles qué quieren ser. Me gusta decirles que se preparen, motivarlos. Creo que la sociedad necesita de personas buenas. Esta sociedad cada vez está más complicada y les digo que “ustedes tienen que venir a cambiar eso” (docente de 3^{er} grado).

Para Lizasoain y Angulo (2014) en las escuelas eficaces es común ver que profesores, directivos y familias tienen altas expectativas académicas de los estudiantes; este elemento es considerado por Eggers (2016) como un componente del capital cultural escolar de gran valor para el mantenimiento de altos estándares en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Autores como Sammons y Bakkum (2011); Murillo y Krichesky (2015) y Martínez (2015), entre otros, destacan que el logro estudiantil puede atribuirse a diversos factores, tales como la orientación escolar basada en altas expectativas, es decir, una escuela y familias que trabajan por una educación para todos y con todos, ofreciendo oportunidades para desarrollar al máximo las capacidades de la gente.

Principales hallazgos

La escuela primaria "Achoapan" es un centro educativo ubicado en una colonia de alta marginación, tiene muchas carencias de infraestructura y de materiales didácticos; las familias presentan en su mayoría condiciones de pobreza. Para cualquier gestión institucional las adversidades que enfrentan los alumnos y las familias, así como la falta de buena infraestructura y materiales didácticos, aunado ello a problemas asociados con la violencia del entorno, son desafíos permanentes para el buen desempeño y el logro educativo.

A pesar de estos retos, los estudiantes de esta escuela mantienen resultados académicos positivos y sobresalientes a nivel local, estatal y nacional. De acuerdo con el estudio realizado, los tres factores que emergen de las interacciones entre el director y los docentes y de éste con los padres de familia son la clave para que predominen actitudes, acciones y compromisos que hacen que suceda la eficacia escolar:

- a) Gestión institucional basada en el liderazgo distribuido, con eficiencia técnico-pedagógica y orientado a guiar y apoyar a docentes y alumnos.
- b) Colectivo docente experimentado, con autonomía, creatividad y arraigo en la localidad. En las interacciones cotidianas entre los docentes y con los estudiantes se manifiesta apoyo mutuo, compromiso y alegría por formar parte de este centro escolar.
- c) Familias involucradas con la escuela, a la que perciben como un espacio de interés para todos y por lo tanto de responsabilidad común.

La situación de marginación en la que se encuentra la escuela no es un obstáculo para que los profesores, director y familias se esfuercen por ofrecer las condiciones mínimas para el desarrollo de sus actividades. A pesar de que la escuela haya padecido problemas como la pérdida de materiales o robos, todos siguen manifestando compromiso con la escuela y, especialmente, con los estudiantes, lo que se refleja en los resultados académicos que las pruebas estandarizadas ofrecen y en las altas expectativas académicas que mantienen. Por todo lo anterior, concluimos que se trata de un centro educativo con alta eficacia educativa, pero también resiliente, cuyos actores asumen con compromiso la tarea de brindar una educación de calidad que garantice mejores condiciones de vida de los niños y las niñas.

La resiliencia es un concepto empleado ampliamente en la investigación social, en educación, psicología y en enfoques transdisciplinarios, el cual proviene de la física, que la define como un atributo de algunos materiales que pueden recuperar su estado normal luego de ser sometidos a cambios en su forma por agentes externos. En este sentido, en el ser humano la resiliencia puede comprenderse como “la capacidad que tienen las personas para afrontar la adversidad, creando los recursos necesarios para salir fortalecidos [...]. Es una habilidad que permite no solo resurgir desde la adversidad sino, además, salir fortalecido de la misma” (Del Rincón, 2016: 83).

No podemos determinar que se trate de una capacidad innata o una habilidad adquirida; Cyrulnik, uno de los principales estudiosos del tema, sostiene que se trata de un proceso permanente, no se adquiere de una vez y para siempre (López Torres, 2010); se desarrolla con el tiempo y hay una variedad de factores que juegan un papel importante para detonarla. Se habla de factores de riesgo y factores protectores (Villalobos y Castelán, 2007), aunque también se les ha considerado factores excluyentes y transformadores (Claver y Pereda, 2011).

Los primeros provienen de las amenazas de un contexto hostil que impone limitantes al desarrollo óptimo de la persona, como la violencia, la inseguridad, los distintos tipos de pobreza y la violación de derechos individuales y colectivos. Los factores protectores son de dos tipos: los externos y los internos; los primeros son condiciones del entorno inmediato, como una red familiar y social extensa, la presencia de un adulto significativo y la integración social, laboral y educativa; los internos son intrínsecos a la persona, como el autoconcepto, la confianza en sí mismo y la seguridad (Villalobos y Castelán, 2007).

De la literatura sobre eficacia escolar, en esta escuela destaca como elemento especial que el espacio escolar de la primaria “Achoapan” es un factor protector externo frente a los riesgos del contexto desfavorable que se ha descrito ampliamente. Esta característica resultó novedosa ya que la escuela, entendida como un factor protector, provoca que los docentes jueguen un papel protagónico y significativo en la medida en que generan autoconfianza, autoestima y altas expectativas en los estudiantes, por lo que aumentan sus posibilidades de logro académico y, por ende, de continuidad en el sistema educativo. El papel de los docentes es, ante todo, el de una figura afectiva, una persona que se vincula con el otro desde el reconocimiento y la empatía hacia sus estudiantes, como sostiene Viviana López:

es bien reconocida en la literatura sobre resiliencia la importancia que tienen los genuinos encuentros afectivos como mediadores fundamentales en los procesos de enseñanza. Aquellos maestros y maestras que creen en los niños y las niñas, les ayudan a aprender a creer en sí mismos y se convierten en tutores de resiliencia por efecto de trabajo afectivo, intelectual y social que espontáneamente desarrollan en el ejercicio de su profesión (López, 2010: 10).

En el caso de la escuela primaria "Achoapan" y de acuerdo con los hallazgos de este estudio de caso, podemos señalar que esto no es un logro individual; no es atribuible únicamente al director, a los profesores o a los estudiantes de manera aislada, sino al conjunto de acciones, actitudes e intercambios entre ellos y a la sinergia con los padres y las madres de familia. Como sostiene Del Rincón (2016: 83), en un espacio escolar el trabajo grupal es esencial: "los grupos bien cohesionados, y los equipos de trabajo, pueden actuar según conductas resilientes", protectoras y defensoras de los aprendizajes y del bienestar de la comunidad infantil.

UNA ESCUELA DE EQUIDAD: CASO VALLE DE SANTIAGO

Carlos Acevedo Rodríguez
Giovanna Valenti Nigrini
Sonia Cerda Díaz
Fabiola Camacho Rodríguez

En el presente capítulo se abordan las características de una escuela de equidad identificada en Valle de Santiago, en el estado de Guanajuato. Para esto la investigación busca profundizar en los procesos que involucran a la comunidad escolar en la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de esta escuela. Con este propósito, se ahonda en las interacciones que se llevan a cabo para promover el involucramiento docente y de madres/padres, así como la relación que éstos tienen con la gestión institucional directiva. Asimismo, se profundiza en cómo se han impulsado y consolidado estas interacciones.

Contexto de la escuela

La escuela es de modalidad general pública de nivel primaria, atiende a 320 estudiantes en 11 grupos y cuenta con 15 docentes. Es de turno vespertino y se encuentra ubicada en el municipio de Valle de Santiago, al suroeste del estado de Guanajuato (zona del Bajío). Según el Coneval (2015), el municipio contaba con una población de 142 672 habitantes y el 52.74% de la población de 15 años y más no había completado su educación básica.

En la zona donde se ubica el municipio de Valle de Santiago, gran parte de los trabajadores se desenvuelven en “comercios y servicios, actividades

de naturaleza comercial y de primera necesidad" (Unger-Rubin, 2011: 403). Aunque esta zona se halla cerca de los municipios de Salamanca e Irapuato, los cuales, junto con Celaya, León, Silao, Allende y Guanajuato, concentran una parte muy importante de la actividad manufacturera del país, se aprecia escaso dinamismo económico y una condición urbana de pobreza moderada y también extrema en las zonas rurales aledañas. De acuerdo con la información recopilada en el trabajo de campo con docentes, directores, madres/padres de familia y estudiantes, se constató que los estudiantes que asisten a esta escuela provienen de hogares de nivel socioeconómico y cultural desfavorecido. En general, cuentan con madres y padres que poseen baja escolarización y, además, viven en un contexto altamente violento.

De acuerdo con las conversaciones con estos actores, la violencia se ha agravado durante los últimos años, e incluso madres/padres y parte del cuerpo docente de la primaria han recibido amenazas de secuestro.

La escuela funciona en un terreno con varias edificaciones, algunas de ellas de dos pisos. Cuenta con un patio central no muy amplio, que está techado con una lona, lo que ofrece al estudiantado una protección solar cuando juegan durante el recreo o practican sus deportes y bailes en grupos y equipos. Cuenta con un salón de cómputo que consiste en un cuarto donde hay al menos ocho computadoras que madres/padres de familia han comprado a través de la Asociación de Madres/Padres de Familia, a la que entregan una cooperación. La escuela no tiene drenaje, por lo que el edificio cuenta con una fosa séptica que suele producir malos olores. En el turno matutino este mismo espacio funciona para otra escuela con otro nombre y atiende a estudiantes de los mismos grados y de la misma zona residencial.

A pesar de la situación en la que está inmersa la escuela de interés y a diferencia de la escuela de la mañana, que atiende a estudiantes de los mismos grados y orígenes sociales, ésta ha logrado resultados sistemáticamente superiores al promedio nacional en las pruebas nacionales de ENLACE 2012 y PLANEA 2015, 2016. Esta fue la única escuela que se analizó en una tercera ocasión, en la cual se encontró un ligero descenso en el logro de los estudiantes (PLANEA 2018), por lo que fue de interés de la investigación conocer las interacciones valores y emociones que subyacen a los buenos logros de los aprendizajes, como también a qué se debió que en el último año ocurriese un pequeño descenso en los desempeños de los alumnos.

En el trabajo de campo en la escuela se constató un elevado involucramiento de docentes, de madres/padres y una gestión directiva que prioriza la dimensión pedagógica. El hecho de que en un mismo espacio convivan dos escuelas (una ejerce sus funciones en turno matutino y la otra en turno

vespertino), impartan los mismos grados y atiendan a la misma población cercana al recinto permite sostener que la diferencia en resultados educativos entre ambas escuelas se debe a factores escolares y no a otras variables externas socioeconómicas. De este modo, este es un caso ideal para sortear el problema metodológico de la literatura de escuelas eficaces, la cual se enfoca en analizar casos de éxito en que no se utilizan casos de control que otorguen validez a sus hallazgos (Acevedo, Valenti y Aguiñaga, 2017).

A continuación, se profundiza en estos procesos a partir de lo encontrado en la escuela durante la primera y segunda visitas (mayo y junio de 2018). La tercera visita (junio 2019) se expone en un apartado especial, debido a que se encontraron disparidades importantes con respecto a las visitas anteriores.

Involucramiento docente

En las entrevistas los docentes enfatizaron la construcción de aprendizajes significativos, por medio de una retroalimentación constante por parte del profesor, durante la clase y en la revisión de tareas, la apertura de espacios de confianza para manifestar dudas en las materias, y propiciar la resolución de problemas entre estudiantes. Algunos testimonios de docentes indican que incluso van más allá de la relación tradicional maestro-alumno, en el sentido de que procuran que el estudiante confíe en el docente para distintas cuestiones escolares y no escolares.

Por su parte, estudiantes de todos los grados y con diversos rendimientos académicos en general manifestaron que les gusta la escuela, que se sienten bien y seguros, y que aprenden día a día. En estas conversaciones se constató un aprecio por la escuela basado en la proximidad docente y se dieron importantes muestras de afecto de los estudiantes a los docentes.¹

En aula se observaron clases de docentes con mayor y menor trayectoria profesional. Quienes contaban con mayor antigüedad se distinguían por clases de corte tradicional, donde prevalece el protagonismo del maestro en un ambiente de elevado orden, en tanto que los maestros jóvenes recurrían mayormente a dinámicas lúdicas, estableciendo límites claros de

¹ Cabe mencionar que este centro escolar se visitó en tres ocasiones, por lo que tuvimos la oportunidad de conversar con algunos estudiantes y pasar más tiempo con ellos en grupo y en el aula. Lo que aquí se menciona no tiene ninguna representatividad, sólo es un elemento más que confirma el clima escolar positivo y también por lo que se refiere a las aulas.

orden, aunque de forma distinta a los docentes con más antigüedad, debido a las mismas mecánicas de los ejercicios lúdicos. En ambos métodos se busca captar el interés del estudiante mediante la conexión de sus vidas cotidianas al conocimiento y mostrando la utilidad de éste. Al momento en que el maestro realiza la evaluación y solicita ejercicios a los estudiantes, se pudo constatar que ambos tipos de clases cumplieron sus objetivos con sus diferentes técnicas pedagógicas.

De acuerdo con los testimonios de los docentes, gran parte de la motivación estudiantil recae en contextualizar el conocimiento y en generar un buen clima escolar para otorgar educación de calidad. Para esto se preocupan por reconocer logros y retroalimentar de forma personalizada al estudiante.

Sí, de manera personal, como logros, les encanta saber que están lográndolo, les encanta saber que están aprendiendo muchas cosas. Por ejemplo, tengo el caso de una niña que era una niña muy insegura con las participaciones, con las exposiciones, el simple hecho del trabajo colaborativo. Ahorita es una niña muy segura y de hecho hace unos días le estaba compartiendo, le estaba diciendo: "oye, es muy gratificante para mí verte participar, ver que tú levantas la mano para participar", cuando era una niña que no se atrevía a levantar su manita. Entonces, era cuestión de su personalidad y ella evolucionó, es una persona muy sociable, entonces se les hace ver, se les hace notar los logros que ellos tienen (docente de 2° grado).

Al provenir los estudiantes, en su mayoría, de un contexto social, cultural y económico desfavorable, en algunos casos de situaciones familiares distantes o conflictivas, las relaciones fundadas en el buen trato y perseverancia se tornan relevantes para el desarrollo del proceso de aprendizaje. De ahí que desde el cuerpo docente se busca propiciar solidaridad entre los estudiantes, compartiendo material y trabajando en equipo. El docente intenta captar el interés de los alumnos propiciando la resolución de dudas, acceso a través de sus demás compañeros o diferentes métodos para abordar temas que no entienden o que se les dificultan. En estas dinámicas, los docentes enfatizan la generación de un ambiente de respeto, confianza y afecto, aspectos destacados en las entrevistas y que fue percibido durante las visitas.

[Hago que el niño se sienta a gusto] inspirando confianza, brindarles el afecto que en casa no tienen. Desde que lo recibimos nosotros, ya sabemos qué tipo

de niño viene, por qué, porque el maestro anterior nos entrega un reporte de los niños con y sin problemas] (docente de 6° grado).

Además del respeto, confianza y el buen trato que se destaca en la relación que entablan docentes y estudiantes, en sintonía con la literatura sobre eficacia escolar y educación significativa (Hattie, 2009; Meyer, Rose y Gordon, 2014; Acevedo, 2020), el logro de los aprendizajes se basa en adecuar el uso de diferentes métodos a estudiantes que les cuesta más trabajo entender ciertos contenidos, así como a quienes tienen mayor facilidad y habilidades para entenderlos. En esta línea, parte del cuerpo docente opta por el trabajo conjunto entre ambos tipos de estudiantes, para así fomentar el aprendizaje entre pares y la expresión de dudas y consultas sin temor al error. En la promoción de este trabajo destaca el diálogo y la generación de autoconfianza.

Atención personalizada, atención con monitores, los niños que van un poquito más avanzados, les ayudan, les comentan, también el hecho de que el niño tenga su propia experiencia y la haga sentir, la haga escribir. "Maestro, es que no le entiendo aquí", al principio no decían ni una sola palabra, y ahí podían pasar horas sin decir nada, y ahorita, "maestro es que este número y este número no me sale", o "es que yo no entiendo qué son los adjetivos", o cosas tan simples como "es que ella saca diez" o "yo saqué nueve y yo también quiero sacar un diez". Entonces, este tipo de diálogos apoyan mucho y a mí me ha funcionado bastante el diálogo para acercarme bastante a ellos, siento que es mi estrategia clave, el diálogo, para que no tengan la dificultad para aprender, ellos sienten que tienen la dificultad para aprender, entonces hay que mostrarles lo contrario, ellos tienen toda la oportunidad para aprender, igual que el resto (docente de 2° grado).

Las estrategias pedagógicas se apoyan en los resultados obtenidos en evaluaciones realizadas en distintas etapas del ciclo escolar, las cuales sirven como referencia para trazar la planeación de abordajes diferenciados en aras de empatar los aprendizajes de acuerdo con los contenidos que la SEP requiere para cada grado.

Para iniciar pues desde que hago un diagnóstico, y éste es diario, va a ser un diagnóstico diario. Se planea para desarrollar aprendizajes esperados y para el desarrollo de competencias; ¿cómo planeo mi siguiente semana?, yo planeo por semana, no puedo trabajar a largo tiempo porque tengo que realizar

adecuaciones, es ahí donde viene mi planeación, adecuar actividades de acuerdo al nivel de aprendizaje de mis niños, no de todos. Para Fernando lo voy a aplicar de esa manera, para Francisca de esta manera; ¿en qué me apoyo?, plan y programa de estudios; libros de alumno, en material didáctico, alguna guía comprada para apoyo de compras o actividades adicionales. Se planea en torno a los productos obtenidos en el logro de los aprendizajes y desarrollo de competencias (docente fundador de 6° grado).

En esta planeación se constató un énfasis en dedicar tiempo a la nivelación de estudiantes rezagados, a partir de actividades de repaso y fortalecimiento de contenidos en horario extraescolar.

Por su parte, en línea con la pertinencia de promover la colaboración docente para el aprendizaje (Vaillant, 2016), los docentes generan interacciones formales, como el Consejo Técnico Escolar (CTE), e informales, como pláticas durante el recreo y a la salida de clases. Es destacable la mención de la confianza que se ha construido entre los docentes para consultarse entre ellos y hacer preguntas a otros colegas. Sobre todo, refieren que estos intercambios se suelen dar entre colegas que imparten los mismos grados para lograr reciprocidad en estrategias, métodos de evaluación, materiales pedagógicos e ir a la par en cuanto a contenidos, así como conversar sobre situaciones de las cuales les surgen problemas.

[A veces nos reunimos] a la hora de la salida, o a la hora de que a lo mejor en fin de semana que nos vemos, que el lunes hay un espacio por ahí, platicamos nuestra situación de "oye, que fíjate que el niño así", o "no me entendieron así", y uno ya va diciendo, "no, mira mejor hazle de esta forma o de esta otra". Reuniones informales que hacemos para poder apoyarnos, y en el Consejo Técnico, pues mucho mejor porque es un espacio que nos dan cada mes para tratar temas que nos mandan desde la Secretaría, pero que hacemos un espacio para también tratar los temas de aquí dentro de la escuela, y muchas veces pues son sobre todo pedagógicos: en lo que, pues a mí me funcionó esto, no a mí no, ¿por qué?, por esto, a mí por esto sí. Y nos vamos apoyando el grupo de maestros que estamos aquí nos hemos acoplado muy bien en eso y nos apoyamos unos con otros.

Libro de apoyo, muchas veces nos compartimos con las maestras de grado, pues nos compartimos el material: "mira, traigo éste", "¿cómo ves para este contenido", "ah, mira, me parece perfecto", yo tenía éste y nos lo cambiamos, o nos lo compartimos (dos docentes de 5° y 6° grados).

Además del aprovechamiento que hacen de dichas instancias de intercambio de conocimientos entre colegas, se destaca la importancia de contar con una actualización constante. Al respecto, existe interés e iniciativa docente para complementar la formación en función de facilitar el aprendizaje de los estudiantes. En su mayoría, los maestros indican que han cursado o se encuentran cursando algún programa de actualización docente de la SEP o cuentan con inscripciones en cursos de manera autodidacta, adquieren material de apoyo de distintas editoriales y realizan búsquedas en Internet de nuevas o diferentes estrategias de aprendizaje.

Como una estrategia educativa importante de trabajo docente, se apreció una comunicación en reuniones formales entre docentes y madres/ padres de familia, en donde se presentan "evidencias" de lo trabajado en clases reunidas en un "folder de contenidos". A modo de rendición de cuentas, los maestros les transparentan tanto avances en los aprendizajes como carencias de los estudiantes.

Tenemos una evaluación que es una evaluación continua, tenemos el uso de portafolios, por ejemplo, yo veo un tema, acabo de ver la numeración maya. Trabajamos el tema, hacemos varios ejercicios, hacemos ejercicios que propone el libro y unos ejercicios adicionales. Esos los ponemos en un folder para que el día que tenga una reunión con padres de familia, ellos vean que trabajaron con números mayas, números romanos, trabajaron con diferentes tipos de textos, por ejemplo, poemas, leyendas y ya. Les muestra todo lo que trabajamos, en geografía, por ejemplo, mapas, o sea lo más relevante (docente de 2° grado).

En sintonía con los aportes de Hattie al análisis de la eficacia escolar (2009), en el conjunto de interacciones señaladas resalta una situación de bastante diálogo y confianza, en donde se comparte conocimiento y no se tiene temor a plantear dudas o incluso evidenciar equivocaciones; más bien, estas situaciones son vistas como oportunidades de aprendizaje y de generación de consenso.

Involucramiento familiar

En línea con la literatura especializada, en esta escuela el involucramiento familiar remite ampliamente a madres de familia (Valdés, Martín y Sánchez, 2009). La mayoría de las madres entrevistadas dicen ser activas partícipes en

la educación formal de sus hijas e hijos; asimismo, mencionan que quienes no participan representan una minoría. Al respecto, indican que en general, de un grupo de 30, alrededor de dos o tres son los que no participan.

Las madres dicen estar conscientes de su responsabilidad en la educación de sus hijos e hijas y la importancia que ello implica. Pese a que las condiciones socioeconómicas de la zona donde se ubica la primaria son en su mayoría de carencias y, por ende, las madres y estudiantes se enfrentan a diversas adversidades de movilidad, empleo y servicios, existe una visión compartida con los agentes escolares acerca de la importancia de la escuela y de incitar a sus hijos a superarse.

[Para motivar mi hijo] le digo que hay que estudiar y repasar porque todas las profesiones por muy pequeñitas que sean requieren estudio. Hay que estar estudiando (madre 1).

Yo, en mi caso, el niño como veo que sí la ciencia sí le llama la atención. A él le gusta mucho ver programitas de ciencia, documentales, le gustan mucho, yo trato de adquirirlos para él (madre 2).

A mi hija, que le gustaba la química desde chiquita, para los Reyes le compré el juego de química (madre 3).

Con la niña fuimos a una librería y agarra libritos de actividades que les deja la maestra (madre 4).

Asimismo, se reconoce la importancia del apoyo que deben recibir sus hijos en casa. Esto como una continuidad del trabajo que realizan tanto las directoras como docentes en la escuela. Muchas madres comentan que los docentes les permiten acercarse en caso de existir dudas en cuanto a los contenidos escolares. Señalan, también, que los maestros les imparten clases de nivelación para que apoyen de mejor manera a sus hijas e hijos en las actividades escolares. De este modo, se ha logrado lo que la literatura y las buenas prácticas plantean en el sentido de que la casa se convierte en una extensión de la escuela y viceversa. Con esto los niños desarrollan mayor confianza en ellos mismos, sobre todo porque en la base de las interacciones encuentran lenguaje y acciones en común (Hattie, 2009).

De acuerdo con lo anterior, la relación entre docentes y familia en general es amena, no dan cuenta de aspectos problemáticos de relevancia que puedan interferir en la educación de sus hijos. Por el contrario, destacan la existencia

de acuerdos entre ambas partes en cuanto a la educación y al rendimiento escolar. La Asociación de Madres/Padres de Familia cumple un papel mediador ente agentes escolares, principalmente cuando se trata de la interacción con la directora. Su función también implica hacerse cargo de la gestión de las finanzas y el apoyo que puedan realizar a la escuela con este recurso.

Las madres también mencionan el apoyo recibido en materias de índole escolar como no escolar. Mencionan el trabajo con la directora en el sentido de la apertura mostrada a comentar la existencia de incidencias con algún docente a fin de mejorar. Las madres resaltan el compromiso de docentes y de la dirección con el aprendizaje de calidad.

A mí lo que me gusta mucho de ella era la hora del recreo. Yo, cuando mi niño el de 6° estaba más chiquito, pues me quedaba ahí en la reja, entonces una ocasión vi que lo paró, entonces dije "algo hizo", y cuando llega a la casa le dije: "¿Hiciste algo o por qué te detuvo la maestra? Me dijo: "No, mamá, lo que pasó es que nos para y nos pregunta: ¿Qué estás viendo en matemáticas? –No, pues esto. Y nos hace preguntas, mamá, problemas mentales, o de geografía o de historia". Y le digo: "¿Y contestaste bien? –Sí, mami. ¿Y a los que no contestan bien, ¿los regaña, los castiga o qué hace? –No, mamá, va a hablar con el maestro, qué está pasando, por qué no entiendo, por qué no aprendemos". Y así a cada niño, les hace tantas preguntas. Y pues están acostumbrados (grupo de discusión con mamás).

Este elevado involucramiento familiar se consolida en el sentimiento de un equipo que trabaja en conjunto en aras del aprendizaje de los estudiantes. Tal sentimiento es fomentado a través de diálogos continuos de docentes y la directora con las familias respecto a la importancia que tiene su participación en las actividades escolares y en el apoyo de sus hijos.

Aquí formamos un triángulo, aquí son los padres, el maestro y el alumno, y si alguno de los tres fallamos el triángulo ya falló todo. Tenemos que trabajar juntos. O sea, sí nos motivan mucho a nosotros e igual nos dan temas de reflexión, qué estamos haciendo con nuestros hijos, a qué nos comprometemos (grupo de discusión con mamás).

En este marco, las madres resaltan las ideas de orden, planeación y disciplina. Estos elementos se enfatizan cuando comparan el comportamiento de sus hijos con el de estudiantes del turno matutino, en donde dicen observar desobediencia y desorden.

[Esta escuela es diferente a otras], primeramente, porque el maestro es ordenado, porque si el maestro no tiene orden cómo va a ordenar a los demás (madre de familia).

Sí, porque la directora a los maestros les pedía su plan de trabajo, a nosotros también nos pedía nuestro plan de trabajo, todo en orden. Entonces sí, si no van a llevar una secuencia de orden, cómo van a llevar ellos un orden de trabajo. Siempre los maestros están en sus lugares, ubicando a la hora del recreo que los niños no vayan a golpearse, no se vayan a pegar, que no se encierren o cosas así (segundo grupo de discusión con mamás).

Profundizando en las actividades que el docente lleva a cabo en el aula, las madres de familia destacan la adecuación de métodos y estrategias didácticas para que los estudiantes vayan a la par; el apoyo, fomento y confianza que el docente da en cuanto a resolución de dudas; la adecuación de los materiales que no pueden adquirirse (porque no los hay en la localidad o porque las familias no pueden comprarlos); el fomento hacia el trabajo en equipo entre los alumnos; y las actividades que la escuela realiza para complementar la educación de niñas y niños (competencias a partir de juegos lúdicos y festividades).

También lo que los motiva mucho, por ejemplo, el niño que va un poquito más abajo a veces dice el maestro: "¿Quién me apoya a ponerse a trabajar con él?", "Yo, maestro, yo me pongo a apoyarlo" (segundo grupo de discusión con mamás).

Los maestros con lo que tienen a su alcance hacen lo posible por tratar de ir buscando la educación de los niños (segundo grupo de discusión con mamás).

Gestión institucional con liderazgo²

En sintonía con la literatura especializada, en esta escuela las prácticas docentes y las acciones de las madres de familia identificadas se sostienen en gran medida en confianza y trabajo colaborativo (Hattie, 2009; Elmore, 2010; Vaillant, 2016; Acevedo, 2020). Esta cualidad es destaca-

² En este apartado, el análisis abarca tres directores que fueron entrevistados: la exdirectora (ExD), que duró muchos años; la directora que duró dos años (D1), aunque ella quería continuar, pero tuvo que ir a otra escuela porque así estaba dispuesto en las Leyes Secundarias de la Reforma Educativa de 2013 para los directores que fueron evaluados y salieron bien en el examen. El D2 es el director que encabezaba la escuela durante la tercer visita.

da entre los agentes escolares como parte de las buenas prácticas de este establecimiento. Los agentes escolares reconocen que esta situación fue motivada e impulsada por la exdirectora (ExD) y continuada por la actual directora (D1), bastante joven y con estudios de licenciatura y maestría en Educación.³

Los maestros señalaron la promoción por parte de ambas directoras de un trabajo basado en la confianza y en el trabajo colaborativo, lo que permite entablar un clima escolar positivo e interacciones respetuosas y de apoyo mutuo para compartir estrategias pedagógicas.

Nuestro trabajo con ella [con la directora] es muy bueno, se sigue trabajando muy parecido a como con la antigua directora [...] La hemos estado apoyando, ella tiene mucha actitud hacia el trabajo colaborativo [...] En las reuniones que hemos tenido ella nos guía, trabajamos opinando [...] Hacemos el trabajo muy colaborativamente (docente de 2° grado).

Así se observó en el Consejo Técnico Escolar (CTE), donde el énfasis recae en la importancia de la planeación, la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes esperados y las bases metodológicas en el aula. En esta observación, se apreció apertura entre docentes y dirección para exponer dudas acerca de cómo abordar temas pedagógicos, conflictos en el aula y propuestas de soluciones. Como ya vimos, esta misma dinámica se relató en el caso de reuniones informales, como pláticas durante el recreo y a la salida de clases.

Los agentes mencionaron que es en los espacios colegiados donde se logran acuerdos a los que llegan en conjunto. Las decisiones y acciones emergen de consensos que resultan de procesos en los que prevalece la colaboración y donde establecen en conjunto objetivos, medios y responsabilidades. Lo que destacan los agentes escolares es que los acuerdos y objetivos emergen de la interacción entre ellos, de lo cual se enorgullecen porque se ha convertido en un rasgo distintivo del ambiente escolar. Así, resaltan el proceso del que emergen las decisiones y esto hace que se fortalezca el compromiso y los valores en torno al logro común de los objetivos pedagógicos, recreativos o de otro tipo.

³ Al momento de nuestras dos primeras visitas la ExD se había jubilado hacía dos años y, en su lugar, se encontraba la D1.

Sí, lo hacemos todos, o sea, tiene que haber esa comunión entre todos, por eso tenemos nuestros colegiados. Cuando proponemos algo, no lo propongo yo ni lo hago exclusivamente solo en un grupo, sino que lo hacemos todos en conjunto. Y ahí es donde tomamos acuerdos y compromisos; decimos: el acuerdo que tenemos para estas fechas y estas fechas, si es montar una obra de teatro, te dicen: el guion es éste, los participantes son éstos y tus comisiones corresponden a éstas (docente de 6° grado).

Las prácticas relatadas se asientan en la consolidación de diálogos, confianza y acuerdos colectivos en que se superan definiciones individualistas de cómo impactar positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tal como Rosenholtz señalaba hace cuatro décadas, “sin definiciones comunes la colaboración entre colegas y directores carece de utilidad” (Elmore, 2010: 120). Esto significa configurar una visión colectiva en la que se establecen objetivos y valores básicos en la comunidad escolar. En este sentido y en concordancia con la investigación especializada (Elmore, 2010; Gutiérrez, Chaparro y Azpillaga, 2017; Acevedo, Valenti y Aguiñaga, 2017; Acevedo, 2020), en esta escuela se evidencia que la gestión escolar, cuando se centra en lo pedagógico, puede tener un efecto positivo en el logro de los estudiantes.

Como ya se señaló, este tipo de trabajo fue impulsado por la ExD y continuado por la D1. A continuación, profundizamos en la historia y micropolítica por la que la actual dirección escolar impulsó y continuó estos procesos.

La historia

Durante las primeras visitas, hablar de la escuela no se podía hacer sin mencionar las palabras colaboración, disciplina y educación de calidad. Palabras que, en nuestra entrevista con la ExD, ella señaló como ejes fundadores que buscó impulsar y de los cuales los docentes hacían eco. Su liderazgo seguía presente en todos los espacios. La percepción que prevalece es que la ExD y su gestión, junto con los docentes fundadores, hizo posible la construcción del entorno que diera prioridad a los aprendizajes y a la atención personalizada a los estudiantes.

Todo esto en un contexto de trabajo colaborativo en el que las madres/ padres de familia y docentes destacaron constantemente la labor directiva de la ExD en cuanto a generar estrategias de trabajo desde un liderazgo horizontal y en un ambiente de confianza, que toma en cuenta la participación de la comunidad escolar; así como estrategias de involucramiento y

motivación no sólo hacia los docentes, sino también hacia los estudiantes y las madres y padres de familia.

Sí, ese fue otro detalle que tenía nuestra exdirectora, de que nunca, nunca ejerció su liderazgo vertical. Sí, siempre, siempre ella decía, "yo delego responsabilidades, yo no ordeno, yo nada más dirijo, coordino, y ustedes son mis manos derechas". Ese liderazgo fue el que nos permitió alcanzar ese nivel de trabajo colaborativo. Y pues, si usted hubiera visto esas reuniones en donde se decían las cosas con puntos y comas, ha de decir todo eso se decía, sí, todo se decía a la directora, o todo esos nos decíamos. Porque ella nos decía, "aquí somos como una gran familia y en la familia deben de decirse las cosas tal cual para saber solucionarlas". Sí, ese liderazgo, esa gestión, tratándose de la escuela no había límites (docente fundador de 5° grado).

Desde la fundación de la escuela, la ExD lideró un proceso de involucramiento colectivo y horizontal, enfocado en un objetivo común, que es el bienestar y el aprendizaje de sus estudiantes. La forma de trabajo promovida por ella se tradujo en prácticas y actitudes de los docentes a las que subyacen valores de servicio, integración, pertenencia y orgullo por el proyecto educativo que se ha construido de forma conjunta. El "trabajo duro" sirvió como identificador de esta escuela, tanto al interior como más allá de sus muros. La consigna "tengo la camiseta puesta" se tornó en la expresión de este esfuerzo.

Nos pusimos la camiseta y empezamos a ver de qué manera podíamos hacer la escuela, empezar a trabajar; la maestra fue la primera directora, por treinta años, y tuvo la gran visión de imbuirnos ese espíritu de servicio, o sea, ese sentido de pertenencia. Ya logramos que se quedara la escuela, ahora vamos a mantenerla, ahora vamos a hacer que crezca, que sea una de las mejores y empezamos a trabajar (docente fundador de 6° grado).

Al entrevistar a la ExD se pudo recabar que desde la fundación de la escuela promovió medidas que ayudaron a propiciar un ambiente escolar de confianza, así como la cercanía y utilidad de la escuela. Con este objetivo enfatizó la generación de espacios de formación para docentes y madres/padres.

Así, en relación con los docentes se implementó una evaluación formativa en tanto el objetivo era detectar vacíos y capacitar en torno a éstos. Como parte de la evaluación formativa, la ExD consultaba a estudiantes de forma personal sobre sus avances en materias particulares y realizaba

observación en el aula. Haciendo eco de la importancia detectada de socializar a profesores (Elmore, 2010: 120), con base en la evaluación formativa, la ExD contrataba a otros docentes para que otorgaran la capacitación y conocimientos que ella misma adquiriría en su actualización en cursos y maestrías.

Entonces, siempre estaba yo investigando, yo adelante para poderles dar diferentes estrategias a los compañeros, en ortografía, en lectura de comprensión, en lectura de rapidez; se les daban esos temas y cómo hacerle para que su alumno leyera más rápido, cómo hacerle para que su alumno entendiera la lectura de comprensión, y que no me aplicaran el cuestionario típico (ExD).

En esta lógica, en instancias colegiadas se simulaban y evaluaban clases, cuando se consideraba necesario.

En colegiado decíamos: “¿entendiste?”, al que le veíamos un poquito más de dificultad en implementar la estrategia en cuanto a tecnología y esos aspectos: “a ver pásale, a ver cómo le harías, a ver cómo le vas a hacer, a ver empíezale cómo si tuvieras ya a tus alumnos”. Batallaban, sufrían lo profesores la gota gorda (ExD).

En sintonía con esto, ella impulsó evaluaciones a estudiantes para planear los ciclos educativos a fin de atender los rezagos.

De igual manera se evaluaba, o sea, se hacían esos concentrados con la finalidad de saber qué tipos de alumnos se nos iban rezagando y, sobre ellos, en el siguiente grado el maestro mandaba un informe y le decía al maestro que seguía: el alumno fulano de tal tiene rezago en esto. Entonces, el maestro que los tomaba al siguiente grado empezaba desde lo elemental, el siguiente grado siempre se empezaba desde lo elemental. Entonces le servía de repaso al que ya lo sabía y le servía de retroalimentación al chiquito que se había rezagado (ExD).

Un aspecto fundamental de la ExD fue su constante observación del trabajo de aula de los docentes. Al respecto, una madre señaló:

Si un niño iba atrasado le ponía más atención, y yo lo recuerdo porque cuando estuvo mi hijo, ella llegaba y estaba checando desde afuera cómo estaban dando los maestros su clase, siempre estaba al pendiente, era muy raro que la mirara que estaba sentada en su escritorio, porque ella siempre

andaba checando a los maestros. Yo creo que por eso agradecerle que van saliendo muchos alumnos con muy alto nivel de estudio, porque hasta ahorita se ve a los niños que han salido de aquí, a nivel secundaria son de los niños más destacados en aprovechamiento (primer grupo de discusión con mamás).

De la ExD se destaca también la generación de estrategias de trabajo transparente a partir de un liderazgo horizontal y su clara conciencia de encarnar esta figura de líder, así como buscar motivar a la comunidad escolar. La responsabilidad que asumió de motivar al personal docente seguía vigente luego de jubilarse.

Yo aquí llegué con la finalidad de ser líder, pero un líder compartido, un liderazgo compartido con todos mis compañeros, aquí no se escondía absolutamente nada, si era bueno lo que sucedía se les informaba, si era malo lo que sucedía, se les informa tanto a maestros, a padres de familia y alumnos. Todos estábamos enterados, hasta los intendentes estaban enterados de todo lo que sucedía en la institución (ExD).

A los profesores, igualmente, siempre estoy: "profesor no te quites la camiseta, ponte la camiseta profesor, sigue con tu objetivo, recuerda que tienes un objetivo fijo, ahorita tu calidad educativa y tu prestigio", siempre estoy, y les estoy escribiendo constantemente a los profesores. Siempre los estoy estimulando (ExD).

Estas prácticas establecidas por la directora y docentes promovieron objetivos comunes en un ambiente de colaboración.

Como parte de la integración de las familias a la escuela, la ExD expresó la necesidad de transmitir a madres y padres la importancia de la escuela y lo esencial del apoyo que las familias pueden brindar a sus hijas e hijos en el proceso educativo. En esta línea, la ExD impulsó un proceso educativo con madres y padres en el que se les inculcó desde la importancia de la puntualidad hasta el de la educación y se generaron actividades concretas, en las que los docentes enseñaban o actualizaban a madres y padres en cómo apoyar a sus hijas e hijos en tareas.

Esa fue una parte, a los padres de familia se les invitó constantemente a que trajeran a sus hijos diariamente a la escuela, se les enseñó la puntualidad, no se les cerraba la puerta, no, jamás se les cerró la puerta a los alumnos, pero se les inculcó que deberían de llegar temprano y con tarea realizada. Y aparte de

esa tarea realizada que el maestro tuviera que revisarla, no palomeada, revisada a conciencia con todos los alumnos vamos a revisar, ¿sí?

Al padre de familia se le educó de la manera que tenía que hacer la tarea con su hijo que tenía él que poner parte de sacrificio. Que dejara de planchar la madre, que dejara otro trabajo que a lo mejor era importante para ella, pero que era más importante su hijo, en un futuro esto le iba a dar el triunfo o el fracaso (ExD).

Como un aspecto central en la conformación de una comunidad escolar, se promovió la integración de las familias a las actividades escolares recreativas, mediante los consejos de participación social. Al respecto, se organizaban actividades, como la participación en eventos cívicos, competencias de juegos lúdicos, ferias escolares, entre otros.

Las madres de familia entrevistadas manifestaron que participan la mayoría en el consejo de participación social y en la mesa directiva de madres/padres de familia. Comúnmente, son las mismas personas quienes conforman ambos grupos durante varios años. Esto nos habla de una continuidad en el grupo de madres que dirigen el grupo, lo que les permite tener proyectos de largo plazo. La gestión de la ExD logró un alto nivel de participación e involucramiento familiar.

Estas interacciones sientan las bases para la micropolítica de una negociación con las familias basada en valores y objetivos comunes. Lo mismo ocurre para docentes, con quienes la ExD enfatizó la importancia de tener ideas y objetivos comunes, sobre los cuales poder negociar y generar acuerdos. En este sentido, la formación otorgada a madres/padres y docentes resultaba no sólo clave para mejorar el aprovechamiento escolar de los estudiantes, sino también para establecer bases comunes para la negociación.

Con estos objetivos, la ExD se encargaba de buscar temas de relevancia para exponerlos dentro de las reuniones con docentes, temas relacionados en algunos casos con la carrera magisterial o con mejorar la calidad de la educación dentro del aula y con configurar ideas comunes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como elementos centrales de la visión compartida de cómo debe funcionar una escuela, en estas instancias se construyeron y consolidaron los principios de "trabajo cooperativo", "disciplina" y "educación de calidad".

Cabe destacar que se invertía tiempo extraescolar para la actualización docente; en este caso la ExD organizaba reuniones los sábados. En este aspecto se puede observar la importancia de la formación continua, basándose en las propias problemáticas y necesidades de la escuela.

La continuidad

Tras la jubilación de la ExD, la D1 –con dos años al frente de la escuela– optó por mantener la forma de trabajo anterior, esto es, continuar con prácticas que se habían transformado en rutinas de interacción que crean y reproducen pertenencia grupal (Collins, 2009). Como hemos visto, prácticas que movilizan valores y emociones que tienen expresión en los principios de “trabajo cooperativo”, “disciplina” y “educación de calidad”. Estos principios conformaron la base de una “consonancia recíproca” entre los agentes escolares (Collins, 2009: 71).

No obstante, este proceso de adaptación no fue fácil. La ExD fue el “agente de cambio” (Fullan, 2002) que promovió interacciones que se consolidaron como rituales que formaron la base de la equidad escolar. La ExD llevaba treinta años al frente de la escuela al momento de su retiro y la D1 representó el primer cambio de dirección.

La D1 entró al cargo por examen y debía ejercer su periodo de inducción antes de optar por la definitividad por medio, asimismo, de examen. En su primer año de trabajo intentó llevar a cabo su actividad de una forma apegada a lo que demanda la SEP y la supervisión escolar. Los docentes, sobre todo los que junto a la ExD fueron los fundadores de la escuela, se oponían a esta forma de trabajo y valoraban de forma sustantiva la autonomía escolar. Proponían un trabajo que respondiera a sus propias iniciativas y problemáticas y no a lo que la SEP o supervisión escolar establecen, según ellos, sin tener conocimiento concreto de los procesos pedagógicos de la escuela.

El primer año no fue fácil. El gran trabajo y recuerdo de la ExD no facilitaban el reconocimiento de la D1. Ante esta situación y luego de un año de trabajo, la D1 comenzó a apoyarse en los docentes de mayor antigüedad y en los consejos de la ExD (años atrás ella había sido maestra de la D1 y mantenían una buena relación). En el siguiente fragmento una docente expresa su apoyo a la D1 y sus ganas de trabajar con ella.

[La relación con la D1] Es muy buena, yo la veo muy joven a la directora, pero a veces ella es tímida, a veces ella no quiere proponer algunas cosas y yo le digo “ánimate, proponlas, seguimos, hacemos las cosas que tú digas” y yo digo es bonito reconocer que una persona tan jovencita puede ser tu autoridad de uno, yo soy feliz con ella, que sea ella mi autoridad. Tanto fui yo feliz cuando fue mi otra directora, una persona de mucha experiencia, una persona de mucho aprendizaje y yo lo que le digo a ella, a la actual: “Todo ese conocimiento, toda esa experiencia que tenía la otra directora nos la dejó, entonces eso te lo podemos pasar a ti” (docente de 5° grado).

Siguiendo consejos de propiciar un liderazgo horizontal y trabajo en conjunto en la promoción de disciplina y de educación de calidad, la D1 fue consolidando su autoridad y una continuidad con rutinas o rituales de trabajo que se venían realizando desde hacía décadas. En esta continuidad, buscó enfatizar las interacciones entre agentes escolares basadas en confianza, cooperación y en una visión escolar que recuperaba aquélla promovida y sostenida por la ExD.

Todos trabajamos de acuerdo a la ruta de mejora y sabemos que es lo que se va a hacer, tenemos un mismo objetivo y bajo esa misma línea vamos todos [...] Es el lograr el aprendizaje de los chicos y se detectan cuáles son los principales conflictos y tratar de solucionarlos y que nuestra escuela sea un ambiente armónico (D1).

La aceptación del trabajo de la D1 implicó, sobre todo, que ella se mostrase abierta a la participación y toma de decisiones con los docentes. Es decir, que "distribuyera el poder" y transitara hacia un tipo de liderazgo horizontal como el que venía practicando la ExD. En este sentido, la D1 instó a docentes a opinar sobre la labor escolar y a consensuar estrategias pedagógicas conjuntas para lograr un trabajo escolar coordinado. Todo esto se ve potenciado por la continuidad de la planta docente y la recuperación de su autonomía escolar, lo cual fue altamente valorado, especialmente por los docentes con mayor antigüedad.

Sobre esta base, en la escuela se dio continuidad a un estilo de gestión directivo con liderazgo horizontal que, recuperando la importancia de autonomía escolar, promovió la disciplina y educación de calidad, todo lo cual fue respaldado con el apoyo de los docentes más antiguos y de la ExD hacia la D1. Esto significó continuar con las interacciones que habían dotado de "energía emocional" positiva a los agentes escolares (Rizo, 2015). En consecuencia, la continuidad de la relación de poder distribuido entre dirección y docencia se apreció como vital para el buen resultado escolar, el trabajo colaborativo entre ambas partes y la resolución de conflictos.

La promoción de motivación de la D1 hacia los diferentes actores escolares es un punto que también destacó en la continuidad en el trabajo de gestión. Ambas directoras mencionaron como una de sus prioridades reconocer el trabajo de los docentes, dialogar y tomar en cuenta sus opiniones, así como promover la convivencia entre docentes y de la directora con el cuerpo docente y un alto compromiso con la labor educativa. Estos

elementos forman parte del clima escolar de confianza y positivo para los aprendizajes y el desempeño docente.

[Para mantener la motivación entre los docentes] procuro, cuando se hacen visitas a grupo, decirles cuáles son sus áreas de oportunidad, pero también cómo ayudarles a cómo pueden mejorar o les pregunto lo que ellos querrían, ellos que proponen, viéndose desde el otro lado. Procuro también, propiciar la convivencia entre ellos en los tiempos de consejo técnico que los tenemos una vez al mes. No sé en otras escuelas, nosotros procuramos comer juntos, platicar, incluso después de clases, [aunque] no siempre, no todos los días (D1).

La motivación se puede concebir como una emoción de suma relevancia para que los rituales de interacción se mantengan como significativos en el tiempo y espacio (Rizo, 2015: 58). Como ejemplo de las estrategias para mantener la motivación del equipo docente; ambas directoras mencionaron el reconocimiento de sus logros e iniciativas, la generación de confianza entre el equipo, comprender sus situaciones cotidianas y familiares en términos de permisos, festejar el día del maestro de una manera especial, en donde toda la comunidad participa, entre otro tipo de actividades.

Otro aspecto fundamental que mencionó la D1 en términos de continuidad del liderazgo fue la importancia de una correcta planeación. Ambas directoras revisaban la realización y ejecución de la planeación a partir de distintas visitas a las aulas, así como pláticas y cuestionamientos a estudiantes acerca de sus clases, aprendizajes, dificultades y tareas. Se puede ver aquí una evaluación informal, pero funcional que continua al interior de la escuela.

En este punto, es importante destacar que en esta escuela se había consolidado un núcleo duro de docentes que lleva bastantes años en la escuela y que compartía una forma de trabajo de larga data. De acuerdo con estos docentes, tal continuidad se había logrado por un proceso de autoexclusión de los docentes que no se ajustaron a la exigente forma de trabajo de la escuela.

La ruptura

Las visitas realizadas en 2018 a la escuela mostraron elementos clave para lograr una escuela de equidad: continuidad de rutinas o rituales de interacción a lo largo del tiempo, con permanencia del mismo personal, prácticas y objetivos exitosos. Al respecto, prevalecía un liderazgo horizontal y distribuido que enfocaba los esfuerzos conjuntos en los principios de trabajo

colaborativo, educación de calidad y disciplina. Esto se puede resumir como el mantenimiento de un foco de interés común que permite que los valores de los agentes entren en sintonía y, por ende, que se establezca y continúe un “contagio emocional” (Collins, 2009: 149), lo cual constituye la base para la continuidad de los rituales de interacción (Rizo, 2015: 60).

Sin embargo, al regresar a la escuela en 2019, un año después (tercera visita), la D1 ya no estaba, ahora se hacía cargo un nuevo director (D2), quien al igual que la D1, había ganado su puesto por concurso de examen. La D1 tenía la aspiración de presentar el examen y seleccionar la escuela en cuestión; sin embargo, le faltaron pocos puntos para poder elegir y debió moverse a la dirección de otra escuela de la zona.

El D2 también era una persona joven y tenía licenciatura y maestría en Educación y doctorado (inconcluso) en Ciencias de la Educación. El D2 ahondó en las implicaciones que tiene ganar la plaza por concurso y enfatizó que las escuelas que se ofertan generalmente están en zonas alejadas de sus localidades de origen. Es por eso, explicó, por lo que año tras año directores y docentes “van moviéndose” de escuelas. En este sentido, señaló que llegó a Valle de Santiago porque era “lo más cercano” a su hogar. Y en esta línea, esclareció que había asistido a la “reunión de cambios”, por lo que en el siguiente ciclo escolar se movería a otra ciudad, ya que –recalcó–, su prioridad es estar cerca de su familia. Por ende, sólo alcanzaría a estar un año en esta escuela.

El D2 comentó que tiene varios problemas en la escuela que no ha resuelto. Al igual que la D1, al iniciar sus actividades de dirección le fue bastante difícil integrarse, debido a que el equipo docente tiene muchos años laborando en esa escuela y no aceptó su forma de trabajo, bajo el argumento de que él no cumple con sus expectativas personales. Especialmente, el cuerpo docente “antiguo” criticaba su “juventud” y “falta de experiencia”. Además, describe que quienes llevan más tiempo en la escuela cuestionaban constantemente su mando y se molestaban de manera notoria cuando él no les otorgaba “autoridad”, al grado de hacerle gestos o simplemente no dirigirle la palabra ni el saludo. No ocurría lo mismo con los docentes más jóvenes, de ingreso más reciente. Estos últimos aceptaban la forma de trabajo del D2 y se alineaban a ésta. En general, tal situación hizo la incorporación del nuevo director bastante conflictiva.

Una temática central que dividía a los grupos de docentes antiguos y jóvenes es respecto a seguir la normativa de la SEP y supervisión escolar. El D2 y el grupo de docentes jóvenes describen a la institución como tradicionalista, con prácticas que no están apegadas a la normativa, como, por

ejemplo, invertir tiempo extraescolar para la actualización docente y el fortalecimiento de aprendizajes en estudiantes; permisos a docentes y énfasis en una "disciplina excesiva". El D2 se considera una persona firme en sus decisiones, que no deja que pasen sobre su autoridad y que se alinea a la normativa de la SEP y supervisión escolar.

Contrariamente a las visitas anteriores, en las que se constató un sentido de pertenencia grupal basado en objetivos comunes, ahora se observó una clara disputa entre dos grupos con valores y emociones enfrentadas. Al respecto, el D2 mencionó que puede identificar dos grupos de docentes: el grupo de los que él denomina "tradicionalistas" y a los caracteriza como personas que no escuchan, no son abiertas al cambio, no aceptan propuestas y devalúan a las personas más jóvenes. Y el grupo que denomina como los "innovadores", a los que clasifica como personas que participan y que proponen.

En todas nuestras visitas en esta escuela se identificó esta separación de grupos, aunque, como ya se desarrolló, en las primeras visitas estos grupos, si bien diferían en sus estrategias didácticas, actuaban como un conglomerado unificado con base en objetivos, valores y emociones comunes. No obstante, en esta última visita, los grupos se habían dividido de forma importante y tenían ya diferencias antagónicas.

Pudimos constatar que el grupo de docentes antiguos visualizaba al grupo de jóvenes como docentes sin experiencia y que no tenían la "camiseta puesta". Por su lado, desde el grupo de docentes jóvenes se replicaba la postura del D2. En este contexto, no había un liderazgo directivo que lograra conciliar los intereses de ambos grupos y construir un proyecto común consensuado. La carencia de esta gestión directiva estaba relacionada con el paso explícitamente transitorio del D2 por la escuela (un año).

Tal situación significó la ruptura de los rituales de interacción que había impulsado la ExD y continuado la D1. En este sentido, se puede decir que en el periodo de nuestra tercera visita se establecieron "rituales fallidos", esto es, interacciones que "drenan" la energía de los participantes, no ofrecen mayor beneficio emocional y desmotivan a los agentes escolares (Rizo, 2015: 52).

En una entrevista informal con la D1 en esa misma visita (una feria de libro realizada en una localidad cercana), nos mencionó que ahora ella trabajaba en otra escuela, en donde sin duda ponía en práctica actividades y estrategias que aprendió en la escuela analizada y resaltó que había dejado la escuela de forma involuntaria (por pocos puntos en el examen no pudo seleccionarla). De acuerdo con ella y los restantes docentes entrevistados, eso ocurrió en un momento en el que ya había consolidado un buen clima escolar, a partir de un arduo esfuerzo por respetar ciertas rutinas y rituales

que funcionaban positivamente y que ya se venían practicando desde muchos años antes. De forma específica, pudo sortear gran parte de esa problemática recuperando la forma de gestión de la ExD y dando autoridad al grupo de docentes antiguos. En otras palabras, dando continuidad a una tradición y distribución de la autoridad y del liderazgo.

En esta tercera visita, en cambio, se apreció un conflicto que rompió la identificación del “nosotros” colectivo que se había consolidado con la ExD y continuado con la D1. Nos referimos a aquellos vínculos interpersonales en términos de confianza, reconocimiento y cooperación que había logrado la D1 como continuidad del trabajo de la ED. Concretamente, se quebró un proceso de aceptación de las capacidades y debilidades de cada grupo de docentes, de tomar en cuenta las distintas propuestas de sus colegas y del apoyo mutuo en cuanto a compartir estrategias pedagógicas y formas de trabajo con los estudiantes, así como contenidos y materiales para la actualización del trabajo docente.

Principales hallazgos

El caso analizado muestra que el contexto social en el que se desenvuelve una escuela influye en los resultados escolares de los estudiantes, pero que la escuela puede aminorar las barreras para lograr un buen desempeño escolar. Los procesos que logran tal reducción tienen como base una serie de valores y emociones compartidos que se consolidan en rituales de interacción (Collins, 2009).

En la escuela de Valle de Santiago estos rituales de interacción se asientan en el valor de proveer una educación de calidad a estudiantes por medio de un ambiente escolar de disciplina, trabajo colaborativo y de aprendizaje conjunto. Un ambiente de diálogo y confianza en donde los agentes escolares, en los diversos espacios de la comunidad escolar, intercambian experiencias y no temen discutir y quedar expuestos a equivocarse.

En la reproducción y consolidación de los rituales de interacción detectados, destaca la importancia de un liderazgo directivo distribuido y horizontal, con continuidad, así como de un trabajo docente en equipo en que se comparten objetivos, metas y estrategias.

Para entender los rituales de interacción, su surgimiento, quiebre o consolidación no basta sólo con identificar variables significativas en el aprovechamiento escolar, como es común en investigaciones con enfoque exclusivamente cuantitativo. En aras de entender los rituales que sustentan

el aprovechamiento escolar es necesario profundizar en las historias institucionales, así como en los valores y emociones de los agentes que dan forma a prácticas que se repiten y consolidan constantemente.

En esta línea, el análisis del caso presentado nos plantea que las estrategias y acciones para avanzar en equidad educativa sólo rinden frutos cuando se enmarcan en valores y emociones comunes.

Así, a partir de una gestión participativa con un liderazgo distribuido y horizontal, en la escuela de Valle de Santiago se generaron rituales de interacción en los que se superaron visiones individualistas de trabajo y se promovió una acción colectiva unificada y coordinada.

En términos intersubjetivos, se puede decir que se estableció un foco de atención compartido y consciente, que permite un grado de consenso importante, lo cual

lleva a que los participantes tengan un sentimiento de pertenencia al grupo, sentimiento que hace brotar energía emocional que produce en los individuos sentimientos como la seguridad en sí mismos, el entusiasmo y el deseo de que los actos ejecutados por el grupo sigan siendo moralmente correctos (Rizo, 2015: 60).

Este "entusiasmo y deseo" se volvieron la base, por tanto, sobre la cual se negociaban los conflictos normales a las interacciones sociales; conforman aquel sustento emocional que propicia la acción (Collins, 2009). Los conflictos entre los agentes escolares, directoras, docentes, estudiantes y familias, que conforman la micropolítica escolar, tienen sentido y se procesan mediante este mundo simbólico y emocional compartido.

El trabajo de la directora fundadora de la institución fue un elemento clave como un agente de cambio (Fullan, 2002) para la consolidación de las interacciones que llevaron a consolidar una escuela de equidad. Desde el inicio como directora de la institución, ella tuvo un objetivo claro: impartir educación de calidad a niñas y niños desfavorecidos. Para lograrlo tuvo que entablar negociaciones con su equipo docente, en las que entraba en juego la formación y motivación como herramientas para la consolidación de valores y emociones compartidas. En este quehacer, hubo docentes que no se alinearon al trabajo propuesto y abandonaron la escuela, dando lugar a la conformación de un núcleo central de docentes con un proyecto escolar compartido y bien definido. De esta gestión destaca un trabajo sistemático durante treinta años y el esfuerzo de darle continuidad por parte de la D1, lo que dio por resultado la consolidación de una comunidad escolar, a

partir de un proceso en el que la D1 fue apoyada por la ExD y los docentes más antiguos.

En contraste, nuestra tercera visita mostró la ruptura de rituales de interacción y el antagonismo entre grupos, en una situación de valores y emociones opuestos. Todo esto en el marco de una dirección escolar que acentuó este conflicto.

Ahora bien, en términos macrosociales, con la llegada de la Reforma Educativa de 2013, los docentes comienzan a tener más oportunidades de ascensos, en especial los más jóvenes. Sin embargo, con la aprobación de esta política se comenzaron a llenar las escuelas de directores y docentes jóvenes, que perciben las escuelas como “trampolín” para alcanzar un lugar en específico deseado. Esta situación acontece tanto a nivel directivo, como a nivel docente. Al respecto, la escuela de Valle de Santiago muestra que la rotación continua de personal puede resultar desfavorable para los resultados escolares de los estudiantes, porque no se logra consolidar una comunidad escolar.

Asimismo, hay que sumar que en general los docentes jóvenes que entran al cargo de dirección mediante examen no cuentan con experiencia previa, más allá del periodo de inducción, y no se aplican estrategias que de forma explícita les permitan aprender de la experiencia acumulada de directores y docentes antiguos, como sí ocurrió con la D1.

De acuerdo con la percepción de los agentes escolares de nuestro caso, estas problemáticas llevan a muchas escuelas a tener proyectos sin continuidad y a carecer de la consolidación de un equipo de trabajo. En este sentido se puede interpretar la baja en los resultados de PLANEA 2018 de la escuela de Valle de Santiago. Cuando la D1 estaba consolidando rituales de interacción, en términos de aprender de la experiencia de la ExD, de docentes antiguos y de integrar al proceso a nuevos docentes, es retirada del cargo y asume el D2, pero ahora esta figura directiva propicia un conflicto que no puede manejar. El D2 no tenía intenciones de proseguir en esta escuela, por lo que no se “desgastó emocionalmente” en las negociaciones de la micropolítica que implican generar un buen clima escolar, permitiendo así que se agudicen las diferencias entre docentes.

Desde esta perspectiva, se puede interpretar que los buenos resultados educativos de esta escuela con poblaciones desfavorecidas obedecen en gran parte a rutinas de interacción establecidas por la gestión institucional, específicamente respecto a conciliar intereses y objetivos de docentes o grupos de docentes; esto es, la construcción de un clima escolar positivo. De acuerdo con la información recopilada, tenemos que en la escuela

existían desde antes del D2 diferencias en metodologías de enseñanza (tradicionales *vs.* innovadoras), aunque éstas las habían logrado conciliar la D1 a partir de un trabajo colaborativo basado en valores y emociones compartidas. Respecto a la continuidad de esta gestión, se observa contraproducente que la D1 no haya proseguido su trabajo en la escuela, luego de un esfuerzo que había logrado conciliar las diferencias entre grupos de docentes de distintas generaciones.

El caso de esta escuela nos muestra la importancia de proseguir rituales de interacción que han mostrado su eficacia para la consecución de logros escolares en poblaciones desfavorecidas. Asimismo, nos muestra la necesidad de que las nuevas generaciones directivas reciban apoyo formativo de sus pares con mayor experiencia.

Por último, es necesario recordar que, a diferencia de gran parte de la literatura especializada en la temática del logro escolar, los hallazgos de Valle de Santiago se inscriben en un caso ideal para sortear un problema metodológico central de la literatura de escuelas eficaces, a saber, la carencia de casos de control que otorguen validez a sus hallazgos (Acevedo, Valenti y Aguiñaga, 2017).

LA ESCUELA “XOCHIPILA”, EN EL MUNICIPIO DE XICOTEPEC, PUEBLA

Rodrigo Megchún Rivera
José María Duarte Cruz
Giovanna Valenti Nigrini

*“A los niños se les entra por la cabeza y el corazón”:
difusión de valores y hábitos entre estudiantes de primaria
de la escuela Xochipila*

Contexto y antecedentes escolares

La escuela primaria “Xochipila” está ubicada en una localidad que bien podría definirse como a mitad de camino entre urbana y rural, con alto grado de marginación.¹ Fue fundada en 1964, bajo la categoría de escuela rural federal y se cursa en el turno matutino. Inicialmente era una construcción de madera, pero paulatinamente fue siendo construida con cemento. El día de hoy la escuela cuenta con seis aulas, una bodega, la oficina del director, un patio techado, comedor y baños. Sin embargo, no cuenta con Internet, computadoras, profesores de inglés o de educación especial ni subdirección educativa. La escuela está situada en una zona de alta marginación y en varias ocasiones ha sufrido robos y daños en sus instalaciones.

¹ El municipio de Xicotepec de Juárez se localiza en la parte noroeste del estado de Puebla, en la región conocida como Sierra Norte. Según el INEGI (2015), el municipio cuenta con 81 455 habitantes y, de acuerdo con Conapo, posee un índice de marginación de -0.105 y un grado de marginación medio. El índice de desarrollo humano se ubica en 0.67 y mantiene un grado de desarrollo humano medio (INAFED, 2020).

Con el sismo del 19 de septiembre de 2017 varias aulas sufrieron daños y algunas de ellas fueron desocupadas y ubicaron a los alumnos en la bodega.

Desde 2014 la escuela pertenece al programa de Escuelas de Tiempo Completo² y su horario abarca de las 8 a las 14 horas, de lunes a viernes. Con el recurso que este programa aporta y la cooperación de los padres de familia fue posible techar el patio escolar y construir el comedor escolar.

En el ciclo escolar 2017-2018 la escuela atendió una matrícula de 150 estudiantes, distribuidos en seis grados, por lo que el promedio fue de 25 niños por grado. Respecto a este promedio de estudiantes, una de las docentes consideró que el número “comenzaba a ser grande” para poder atender de manera adecuada la variabilidad de necesidades y avances de los estudiantes. No obstante, la mayoría de las docentes consideraron que se trata de un número muy adecuado, que les permite trabajar bien en grupos, parejas o individualmente. El hecho de que la escuela tenga este número comparativamente reducido de estudiantes es uno de los múltiples factores que han incidido en el buen desempeño del centro en las pruebas de evaluación.

El nivel meso y micro del involucramiento docente

En esta escuela laboran seis maestras frente a grupo. Todas ellas tienen formación como normalistas y la mayoría cursó estudios de licenciatura en Pedagogía. Como parte de la experiencia docente, antes de llegar al presente centro educativo, todas las maestras laboraron en otras escuelas rurales. En promedio, las maestras cuentan con 15 años de servicio docente y han ejercido su profesión en tres diferentes escuelas. Esto es, se trata de maestras con amplia experiencia y una formación sólida. En cuanto al tiempo de estancia en la escuela “Xochipila”, algunas docentes tienen 10 o 12 años de laborar en el centro, mientras la maestra de más recientemente incorporación lleva dos años en la institución.

En el análisis que hemos efectuado de la escuela, consideramos que sobresale el liderazgo de tres docentes, al que se suman el resto de las

² El programa Escuelas de Tiempo Completo permite extender la jornada de clases para el desarrollo de actividades artísticas, lúdicas y complementarias. La extensión puede ser hasta por tres horas adicionales, aunque ello depende de la decisión que conjuntamente tomen los padres de familia y el personal de cada institución. Independientemente del tiempo en que se extienda el horario, el programa incluye la dotación de alimentos para los estudiantes, así como un incentivo económico a los docentes.

maestras con un desempeño regular. Este liderazgo se destaca por: 1) una gran capacidad analítica y reflexiva sobre su trabajo docente; 2) implementación de novedosos mecanismos pedagógicos y, 3) auténtica vocación por la docencia, acompañada de compromiso y entrega total.

El análisis mostró que la presencia de estas maestras altamente eficientes (la mitad de la planta docente) ha influido de manera importante en los resultados obtenidos por la institución. Es por ello que en este capítulo interesa destacar los elementos de nivel meso y micro de las formas de involucramiento docente y familiar, para posteriormente abordar cuestiones de gestión institucional. Inicialmente ejemplificaremos y problematizaremos la difusión de objetivos, valores, y expectativas que se dan a través del intercambio cara a cara entre las maestras con liderazgo, los estudiantes y los padres de familia.

Autovaloración de prácticas y conductas

Al preguntar a las docentes sobre los principales valores y prácticas que inculcan a los niños, una de ellas señaló que es importante la disciplina: "para mí es un factor importante que hace que avancemos más rápido y mejor, o bien que vayamos más lento. También implica buena convivencia". La disciplina se refuerza con prácticas específicas como el "semáforo de conducta" o los permisos para ir al baño.

El semáforo de conducta es empleado por estas docentes para fomentar la autorregulación de los niños y consiste en la asignación de un listón tricolor a cada estudiante, en el que el color verde representa buena conducta; el amarillo, una llamada de atención en relación con el comportamiento y, el rojo, mala conducta. En el listón tricolor de cada alumno se coloca una pinza que permanece en el verde, a menos que los estudiantes presenten un mal comportamiento. Las actitudes consideradas como "mala conducta" son, entre otras: decir insultos, pelear, hacer ruido excesivamente o distraer a los compañeros mientras trabajan. Cuando algún alumno tiene un mal comportamiento, la maestra le solicita que mueva la pinza al color amarillo ("llamada de atención"). Si el estudiante continúa con esa actitud deberá recorrer la pinza al rojo y, una vez ahí, cortar un centímetro del listón. De modo que la sanción de la conducta es gradual: sólo en caso de que el niño continúe con el mal comportamiento hay un registro de ello. Al finalizar el mes cada docente mide la extensión de los listones de sus estudiantes, lo que es comparado con los meses precedentes para así tener referencias específicas de la conducta general del alumno. Las sanciones correspondientes al mal comportamiento son un llamado de atención

por parte de la maestra, la disminución de la calificación bimestral; ocasionalmente, solicitar la presencia de los padres. Pero estas sanciones no deben llevar a equívoco: la otra cara del mecanismo es que los niños aprenden a comportarse adecuadamente en el aula, al reconocer qué es un mal comportamiento y las consecuencias específicas que de ello deriven. Es una forma de fomentar, según los docentes, concientización y autorregulación.

Hay que controlar la disciplina, pero tiene que estar bien equilibrada. Se trata de una disciplina que no los ahogue, que no los asfixie, pero tampoco que ellos puedan expresarse y ser de una manera que afecte la convivencia. Entonces hay que mantener mucho esa convivencia y la autorregulación (docente).

Efectivamente, se trata de la difusión de hábitos y valores adecuados para el desempeño en el aula, lo que es alcanzado en la interrelación cotidiana en el salón de clases. Por otro lado, en relación con los permisos para ir al baño, cabe tomar como ejemplo el 5° grado, en el que los estudiantes van al servicio de modo autónomo. Esto tiene como correlato el autocontrol por parte de cada alumno. Básicamente, en el salón se encuentra una llave para el baño de niñas y otra para el de niños. Cuando la llave no está en su lugar significa que alguien está en el baño, por lo cual, quien desee hacer uso del servicio, debe esperar a que su compañero regrese. Para los casos de emergencia hay otro par de llaves que sólo deben usarse en caso de extrema necesidad. A nivel de grupo se sabe que los niños y niñas tienen autorizado ir al baño hasta dos veces por día durante la clase, lo que es contabilizado con abatelenguas que son depositados en un recipiente. Como resultado de esta dinámica, se tiene que los estudiantes se han autorresponsabilizado de su conducta y acciones, lo que contribuye al orden grupal.

Con estos mecanismos, en la escuela se ha logrado crear un ambiente de orden como responsabilidad colectiva, la distribución de responsabilidades en la organización grupal, el respeto al trabajo de los compañeros y, finalmente, crear sentimientos de membresía y pertenencia al grupo. Lo anterior lleva a otro tipo de efectos: "eficientar el tiempo al máximo", lo cual es altamente valorado por las docentes con mayor liderazgo pues su finalidad es optimizar el horario escolar en beneficio del aprendizaje de los estudiantes.

En relación con este tipo de acciones y prácticas de "buena conducta", las maestras que ejercen el liderazgo mencionaron que como base de ellas tienen el Programa Nacional de Convivencia Escolar. Se trata de un ejemplo acerca de cómo las escuelas eficaces se relacionan con el nivel macro, en este

caso de los lineamientos de la política educativa en materia de convivencia, que de manera conjunta y creativa los incorporaron a través de sus acciones y prácticas cotidianas, convirtiéndose así en un ritual que les produce varios resultados, entre ellos, como recién se mencionó, sentimientos de identificación, pertenencia y compromiso con el grupo al que pertenecen.

Esta apropiación de los elementos macrosociales (Programa Nacional y sus lineamientos) no fue tomada como si fueran unas meras operarias, sino que fue producto de una reflexión colectiva con verdadero significado y utilidad: "Yo leo, y de esas actividades, veo cuáles me sirven, cómo las voy a trabajar con el niño, y las integro en el momento adecuado, cuando se presenta una situación problemática, por ejemplo" (docente).

Es así como las docentes se apropian de los instrumentos institucionales, una vez que pasan por un proceso de comprensión y una vez que en conjunto reconocen sus virtudes los ponen en práctica. Se trata, entonces, de agentes activos y críticos frente a las diversas alternativas que les ofrece el nivel macro de la educación.

Delegación de funciones al interior del aula

Como está implícito en los procesos disciplinarios arriba mencionados, las docentes con liderazgo se interesan por sembrar en los estudiantes valores y actitudes como mejora de la autoestima, respeto individual y entre los compañeros, e incluso tratan de fomentar el liderazgo entre ellos, por ejemplo, cuando las docentes nombran a "jefas" y "subjefas" de grupo para que coadyuven a guardar el orden en el aula y asignar actividades a sus compañeros en los casos en que la maestra deba ausentarse (con fue el caso durante las entrevistas que sostuvimos con ellas).

El objetivo último de la distribución de funciones es el uso eficiente del tiempo durante la jornada escolar. Algunos de los valores y principios concomitantes a esta forma de organización son la distribución de responsabilidades, la contribución de todos y cada uno al orden grupal, cierta equidad de género y, como ya se señaló, el aprovechamiento del tiempo en el aula. Como refiere la maestra:

A veces cuando nos llama el director, llego aquí al salón, y están leyendo. ¿Quién los puso? Ellas (la "jefa" y "subjefa" de grupo) saben qué tipo de actividades pueden implementar con el grupo para mantenerlo ocupado. Entonces eso es parte de la organización, delegar responsabilidades a los niños y orientarlos para que ellos sepan cómo las pueden llevar a cabo. Que sea un proceso

permanente, no nada más esporádico de que hoy sí, y a ver cuándo les delego otra responsabilidad, no. Se trata de delegar.

La suma de estos y otros mecanismos (que se describen enseguida) desarrollados directamente en los niños es en gran medida lo que explica la eficacia alcanzada por esta escuela, pues tratan de involucrar a los alumnos en todas las actividades, otorgándoles autoridad y responsabilidades acordes con su edad, lo cual fortalece las interacciones a nivel de aula y forma un clima positivo entre docentes y alumnos debido al logro de altos niveles de confianza, comunicación y compromiso.

Proceso de evaluación

Otra dinámica establecida en la escuela, principalmente por las docentes líderes, es el fomento de hábitos como el autoaprendizaje, que se practica a través de la evaluación. De conformidad con los lineamientos generales del nivel macroeducativo, cada bimestre las docentes deben evaluar el desempeño de los estudiantes e informar de ello a los padres de familia. Este requerimiento es aprovechado por las maestras eficientes para fomentar la capacidad de los alumnos de monitorear e incidir en su propia formación, con base en el conocimiento preciso de los componentes que integran la calificación: "Lo importante es que los niños entiendan muy bien su proceso de evaluación. Ellos tienen que entender que son importantísimos en su propia formación. Entonces, hago que entiendan cómo se les evalúa."

Como parte de una pedagogía de la autoformación los estudiantes participan directamente en el proceso evaluativo. Al respecto, para la evaluación bimestral algunas docentes consideran distintos componentes: los exámenes, los ejercicios del cuaderno, las tareas, la participación y la conducta. Un día específico del bimestre los estudiantes revisan las tareas, los cuadernos, las distintas participaciones y el semáforo de conducta. El día de la autoevaluación la maestra entrega un formulario a los niños, quienes anotan el número de trabajos y tareas realizados por sí mismos. En este caso, sólo son considerados los trabajos aprobados, independientemente de la calificación obtenida, y son descartados aquéllos no aprobados. Posteriormente, la cantidad es corroborada por algún compañero, "quien revisa que todo concuerde". Para los estudiantes una buena calificación es una prueba de haber cumplido con todos los componentes de la evaluación, lo que, a decir de las docentes, los motiva a cubrir satisfactoriamente con todos y cada uno de los rubros exigidos. En palabras de una de estas maestras:

Se trata de una evaluación muy complicada. Cuando llega este momento para mí es estresante, pero considero que lo tengo que hacer para que el niño vea que cada cosa que hace cuenta. Eso es importante, que el niño sepa que todo lo que hace va a contar. Entonces, creo yo que ahí otra vez entro en la psicología del niño, pues ellos quieren lograr buenas notas.

Esta forma de evaluación ha sido establecida por algunas docentes y es consensuada con los padres de familia desde el año 2014. En cada inicio de curso se plantea a los padres de familia el procedimiento de evaluación que consiste en los rubros a considerar y en la autoevaluación por parte de los niños. En general, los padres han respaldado el método y se sienten satisfechos con esta forma de trabajo, pues es una método más equitativo y menos autoritario para evaluar el desempeño de sus hijos. Así, después de que se lleva a cabo la autoevaluación, en las reuniones bimestrales los formularios calificados son entregados a los padres de familia, quienes pueden ver el porcentaje de trabajos por rubro que su hijo o hija haya entregado, y con base en ello la calificación obtenida. A decir de una de las docentes, este procedimiento ha funcionado muy bien:

Con este método obtengo como resultado que el niño se esfuerce; que los papás que son responsables (porque tengo un porcentaje minoritario que ni así se interesa) también estén al pendiente de sus hijos. Y logro fomentar la responsabilidad y que los padres sepan lo que se está haciendo aquí. Es como una especie de rendición de cuentas.

Con este mecanismo las docentes logran diversos resultados. El primero es fomentar la corresponsabilidad con los padres de familia del proceso educativo de los hijos, pues con estas evaluaciones los padres conocen los aspectos específicos en los que deben apoyarlos. En este caso, los resultados escolares no son un proceso cerrado, sino que representan un balance del trabajo realizado en el aula y la casa, basado en información precisa sobre aquello que debe reforzarse y mejorarse próximamente. Todo lo cual es entendido por la docente como un "corte de caja" o diagnóstico que muestra a los padres de familia el trabajo realizado por ella, por el grupo y por cada uno de los niños durante un periodo en específico.

Como puede apreciarse, a través de los mecanismos presentados de autocontrol y disciplina (semáforo de conducta, permisos para ir al baño), delegación de funciones al interior del grupo ("jefes de grupo") y la autoevaluación de los alumnos, las docentes buscan generar directamente

en los estudiantes las herramientas, capacidades, valores, compromiso y responsabilidad en los niños para que puedan perseguir una formación relativamente autónoma y de más largo aliento.

Por lo tanto, en el caso de la escuela "Xochipila" el involucramiento docente resulta ser el principal factor que explica los buenos resultados de la institución, mediante la labor cotidiana y corresponsable que emprenden con los estudiantes. El liderazgo ejercido por este grupo de docentes ha logrado conformar valores, expectativas, motivaciones y objetivos que tienen continuidad en el desempeño de los estudiantes.

Un permanente seguimiento del desempeño de los estudiantes

Conforme a las directrices generales del sistema educativo mexicano, al comenzar el ciclo escolar las docentes deben evaluar al grupo que reciben, en aras de detectar los casos de rezago. En la escuela "Xochipila" todas las docentes aplican el procedimiento, aunque, a juzgar por los resultados de la propia evaluación anual inicial, no todas le dan el mismo seguimiento a lo largo del año (cada año el rezago se presenta en diferentes grados en los distintos grupos). Las docentes que hemos definido como eficientes y con liderazgo asumen como parte de su responsabilidad y por el sentido de su vocación combatir el rezago: "Aquí, por ejemplo, llegué con sexto, me encuentro con casos de rezago. Entonces yo digo: ¿qué tienes que hacer? ¿Cómo vas a enseñar estos aprendizajes esperados? Primero hay que tratar ese problema del rezago [...] Aplicar estrategias."

De este testimonio cabe destacar que la maestra toma como referente los "aprendizajes esperados", que es la norma a nivel macro que estipula los aspectos que se han de evaluar. Con base en ello, el rezago es abordado en relación con la velocidad y comprensión lectora, así como con las competencias lógico-matemáticas. Como muestran Bensusán *et al.* (2018) para otro contexto (relativo al Sistema Nacional de Investigadores en México), aquello que es evaluado es lo que finalmente es atendido. En el presente caso, la maestra reflexiona y planea cómo encarar la problemática, y lo hace con relativa autonomía y creatividad. Valga decir, la escala macro del sistema educativo le indica qué evaluar y sólo en parte –tal como se verá adelante– cómo hacerlo, ya que finalmente ello depende de la especificidad de los casos.

En cada una de las materias se trabaja de diferente manera y las docentes con liderazgo innovan para hacer atractivos los contenidos a los alumnos, mantenerlos motivados, pero, además involucrar a los padres de familia. Por ejemplo, en matemáticas, las maestras crean "carpetas" con distintos

problemas y ejercicios que son revisados y corregidos permanente y sistemáticamente: "Este trabajo y revisión cotidiana motiva a los estudiantes, los que van aprendiendo cada vez más, quieren mejores resultados."

En las reuniones bimestrales las carpetas permiten a los padres y madres monitorear la evolución en el desempeño de sus hijos. En efecto, los interesados pueden comparar los resultados de determinado tipo de contenido temático en diferentes periodos. Por ejemplo, un problema que involucre las tablas de multiplicar resuelto la semana de la reunión, y compararlo con los resultados de un problema semejante, efectuado en el bimestre previo. Respecto a lo cual la maestra solicita a los padres y madres que apoyen sobre todo a los niños que presentan algún rezago: "Si el niño no mejoró, póngalo a repasar más en ese contenido. Espero su apoyo para bien de su hijo."

En estas reuniones bimestrales se programa la fecha en que se volverá a preguntar la temática y evaluar nuevamente el desempeño del alumno. Igualmente, funciona para mantener a los padres informados de las dificultades de su hijo, los desafíos que están presentado e incentivar a los padres para que los apoyen, esto, a su vez, es un indicador para las docentes de qué tanto las madres y familias asisten a sus hijos y medir su nivel de cooperación con la escuela y el docente.

Por otro lado, de cara al rezago en lectoescritura las maestras eficientes emplean "los ficheros" del programa de "Tiempo Completo"; sin embargo, las docentes se apropian de esta dinámica y la adecuan en función de las características de los estudiantes, con ello buscan hacer significativos los contenidos para los alumnos, de acuerdo con su contexto y mostrarles así el sentido y utilidad para que estén interesados en aprenderlos: "Veo qué es más relevante de acuerdo a las necesidades, y las repito o hago variantes. A lo mejor no leen un texto grande sino uno pequeño, o quito palabras y ellos hacen la inferencia."

Para las docentes entrevistadas la enseñanza tiene que ser atractiva para los alumnos, pero, sobre todo, se interesan por impartir conocimientos que les doten de las herramientas para desenvolverse en su entorno y que sean una base sólida para adquirir mayores conocimientos en el futuro. Es así que cada contenido de los programas se evalúa (generalmente de manera individual) y se hacen ajustes para cada estilo de aprendizaje, cuidando que sean atractivos y en función de las necesidades y condiciones grupales e individuales.

Entre los trabajos colaborativos entre docentes destaca uno en el campo de la lectoescritura, donde dos de las tres maestras excepcionales han implementado un proyecto de biblioteca tanto a nivel de la escuela en su

conjunto como al interior de los grupos en los que enseñan. A nivel de la escuela las docentes han otorgado credenciales a todos los niños y niñas, quienes pueden llevarse a casa hasta por una semana los libros infantiles de la pequeña colección que conforma la biblioteca. Esta biblioteca escolar es atendida alternativamente por las dos maestras a la hora del recreo un par de días a la semana, lo cual es indicativo de la comunicación que tienen las maestras eficientes y del compromiso con los alumnos pues anteponen su descaso en favor de los alumnos. Como este ejemplo, en la escuela "Xochipila" hay otras actividades, procedimientos y objetivos (por ejemplo, buscar formas atractivas para mejorar la formación de los niños) que las docentes comparten y que cada una acondiciona de acuerdo con los alumnos de su grupo. Esta forma de organización, trabajo colaborativo y altos niveles de comunicación son a su vez fruto de los acuerdos cara a cara, de las interacciones cotidianas entre docentes, la cuales tienen como centro el aprendizaje de los niños, lo que corresponde con la dimensión meso de construcción y difusión de valores y prácticas comunes.

El trabajo colectivo de las docentes con liderazgo se expresa también al interior de las aulas, donde cada profesora imprime su propio estilo y hace las modificaciones pertinentes de acuerdo con el avance grupal y las necesidades individuales de los alumnos, especialmente, de los que presentan mayor rezago o problemas de aprendizaje. Así, estas maestras han implementado pequeñas bibliotecas al interior de los salones, las cuales, a diferencia de la biblioteca general, que es de asistencia voluntaria, la biblioteca del aula forma parte de las actividades cotidianas del grupo y todos los alumnos deben hacer uso semanal del servicio. Por cada lectura realizada (un cuento, un capítulo, en ocasiones, un libro entero) los estudiantes deben realizar un reporte de lectura en términos de: resumen, paráfrasis y vocabulario desconocido. Posteriormente, este reporte es leído y revisado por las maestras eficientes. A decir de ambas docentes, esta revisión es muy absorbente, pues va más allá de registrar simplemente la realización de la actividad:

La revisión lleva bastante tiempo, la verdad sí es algo cansada para mí. Pero hay que hacerla si yo quiero que mejoren [...] Eso es lo que intento. Mi propósito con estos niños es que poco a poco ellos vayan adquiriendo más habilidades y conocimientos. Entonces, creo que sí han mejorado en la competencia lectora. Poco a poco ya les puedo ir elevando [la complejidad], o usando un vocabulario más amplio. Primero, les traía de nivel primero y segundo, y a medida que han ido avanzando, les empiezo a traer de tercero y

cuarto. Entonces, pues esta estrategia creo que sí funciona, pero es muy absorbente en mi caso.

Del testimonio pueden desprenderse varios puntos relevantes. Por un lado, las maestras eficaces o con liderazgo tienen gran vocación y entrega hacia la docencia, pues dar seguimiento a los estudiantes requiere de un gran esfuerzo (no necesariamente valorado o reconocido por la institución), el cual en ocasiones les resulta "estresante"; además, se trata de una actividad extracurricular, que ellas hacen con mucha responsabilidad para mejorar el progreso de sus alumnos.

Por otro lado, en atención al rezago, paulatinamente las docentes aumentan la complejidad en el desarrollo de las habilidades de lectoescritura. En ese marco, tras la revisión de los reportes de lectura las docentes trasladan a los niños la responsabilidad de las mejorías. Por ejemplo, si encuentran faltas de ortografía, ellas no las corrigen, sino solamente indican a los niños las palabras con errores y esperan que sean ellos quienes las arreglen. Lo mismo en el caso de la redacción: "Tengo niños que a lo mejor no tienen mucha coherencia en las ideas. Entonces yo le hago la pregunta: '¿Y luego qué sigue mi hijo? Aquí en esta parte no le entendí. Lee tu escrito y vuelve a redactarlo'."

Así como en las actividades anteriores, uno de los objetivos que siempre persiguen es que los padres participen en el proceso de enseñanza. El reporte de lectura semanal, del mismo modo, busca involucrar a los padres como "lectores acompañantes". Efectivamente, el reporte está dedicado a los padres y madres de familia, quienes idealmente deben verificar que sus hijos lean y redacten, y como parte de ello, firmar los reportes. Asimismo, en las reuniones bimestrales los padres pueden monitorear el grado de avance de sus hijos en este campo de conocimiento mediante la entrega de los reportes ya evaluados. Un aspecto interesante de las reuniones bimestrales es que, pese a que no siempre se logre el involucramiento de los padres de familia que buscan las docentes eficientes, el momento de "rendición de cuentas" les sirve tanto a ellas como al grupo bajo su tutoría para hacer un inventario de lo aprendido y lo que falta por desarrollar.

Para las maestras que han consolidado aulas y estudiantes eficaces la atención a los estudiantes rezagados es también una prioridad, sin descuidar a los alumnos regulares. De cara a ello, las docentes otorgan relativa autonomía a los estudiantes que terminan primero las actividades grupales, para entonces focalizar su atención en los alumnos con mayores dificultades para realizar los ejercicios. El principio general es que todos y cada uno

aprovechen el tiempo al máximo. En efecto, quienes han concluido alguna actividad pueden realizar actividades de carácter lúdico (rompecabezas tridimensionales, juego de la oca, serpientes y escaleras, uso de distintos materiales impresos), las cuales se centran sobre todo en español y matemáticas. A decir de una docente, las actividades lúdicas suelen relacionarse con estas materias porque así es enfatizado en los consejos técnicos escolares. Así, estas maestras generan distintas respuestas en función de los requerimientos del sistema educativo.

Cuando los niños terminan se preguntan, ¿y ahora qué hago? Hasta entre ellos se mandan: “ay, pues ve para allá, hay material”. Y allá van conmigo y les proporciono el material. ¿Por qué les doy así? Para darles más tiempo a los niños que tienen más necesidad, que tienen más rezago. Ahí yo tengo la oportunidad de estar con ellos mientras los demás siguen trabajando.

Como puede apreciarse, estas maestras eficientes son sistemáticas en los principios y valores de autonomía y autorregulación del estudiante (los avanzados pueden definir las actividades que desean realizar siempre apegadas a los aprendizajes, lo que además representa una fuente de motivación para concluir primero los ejercicios); aprovechamiento al máximo del tiempo (el terminar una actividad no supone descansar); atención diferenciada (los alumnos son acompañados de distintas maneras por la docente); incluso, el respeto a los compañeros. En efecto, la condición para llevar a cabo las actividades lúdicas es “no distraer” a los compañeros “que intentan concentrarse”.

El objetivo que persiguen las docentes al dar libertad y autonomía a los niños es que “aprendan y sientan lo que implica una responsabilidad”, para lo cual, independientemente de las actividades lúdicas como compensación a quienes hayan terminado primero, las docentes procuran incluir actividades que gusten a los niños en su conjunto, tales como “juegos interactivos”, dibujos, música de fondo.

Ahora bien, como se ha señalado, las docentes focalizan la atención en el rezago en los contenidos matemáticos y de lectoescritura. En el campo de los contenidos algebraicos, parte de la metodología de las docentes es ubicar y consolidar los “conocimientos y habilidades” elementales o fundamentales para una serie de otros desarrollos futuros. Así, el dominio de las tablas de multiplicar permitirá a los estudiantes efectuar divisiones. En este campo, las docentes eficientes ubican dos factores determinantes en el desempeño de los niños: el conocimiento que tengan de los contenidos y

procedimientos algebraicos y la velocidad en la resolución de problemas. A su decir, algunos de los niños que presentan cierto grado de rezago no necesariamente desconocen los contenidos y procedimientos, sino que pueden tener una menor velocidad de respuesta ante los problemas planteados, lo que implica el reconocimiento y atención por parte de estas docentes a las capacidades diferenciadas de los estudiantes.

La suma de los elementos aquí presentados en parte responde a la pregunta: ¿qué es lo que acontece en escuelas que, a pesar de atender a población desaventajada económicamente, sistemáticamente han obtenido resultados sobresalientes en las pruebas nacionales de evaluación? Parte de la respuesta es el esfuerzo que hacen las docentes eficientes por sembrar directamente en los niños un conjunto de habilidades y disposiciones que les permitan una adecuada y exigente autoformación. Esto es posible gracias a la entrega por parte de las maestras en cuestión, así como a una dirección flexible que les permite desarrollar métodos y enfoques creativos, como se detalla a continuación.

Gestión institucional y liderazgo

En general, las funciones pedagógicas de los directores en las escuelas mexicanas son: conocer las planeaciones de los docentes, dar sugerencias sobre ellas y sobre la forma de impartir las clases, conocer los casos especiales o problemáticos de los alumnos, y constatar la asistencia y puntualidad de las maestras, así como la realización de exámenes. De igual forma, asegurarse de que haya respeto en las aulas, entre los docentes y la comunidad en general para el buen desarrollo escolar. Como parte de la función administrativa de la dirección se encuentra: proveer de información institucional a los docentes, recibir e informar a los supervisores de zona, asistir a reuniones de la SEP, gestionar y administrar recursos económicos (acompañado de un comité de padres), y subir información a las plataformas institucionales, entre otras.

Ahora bien, una cuestión muy distinta es el grado y el modo en que estas funciones sean realizadas. En el presente caso, el director satisface las funciones que le son exigidas de un modo eficaz, aunque, por lo que se pudo observar, sin destacar necesariamente en términos de liderazgo pedagógico. A continuación, se analizan algunos componentes de la dirección en esta escuela.

En relación con la entrega de planeaciones por parte de las docentes, el director de este centro escolar ha establecido un sistema flexible para

la entrega de este instrumento, el que puede entregarse semanal, quincenal, mensual e incluso bimestralmente, según opten las docentes. Para las maestras esta flexibilidad es positiva, pues les otorga un margen adecuado para satisfacer el requerimiento. Ahora bien, desde una perspectiva pedagógica, la posibilidad de entregar planeaciones que abarquen distintos periodos resulta poco sistemática e incluso da pie a que la planeación no sea un ejercicio cotidiano (semanal o quincenal), sino remoto y lejano (mensual o bimestral). Del mismo modo, si bien, el director cumple formalmente las normas al solicitar a las docentes los ejercicios generales de planeación, su involucramiento y aporte pedagógico es pobre, ya que no hace ninguna revisión ni ofrece retroalimentación a las mismas, mucho menos sugiere adecuaciones con base en observaciones individuales o colegiadas.

En cuanto a las evaluaciones, la SEP establece que son bimestrales y que debe informarse a los padres de familia de los resultados. En relación con la información a los padres, en la escuela priva el estricto y acotado cumplimiento de las normas, toda vez que el director se cerciora de que las evaluaciones y reuniones se lleven a cabo, pero sin demandar ni plantear mecanismos para el involucramiento de los padres de familia.

A partir de la revisión que el director hace de las planeaciones docentes y del monitoreo del avance de los contenidos por grado, sumado al contacto que tiene con algunos padres de familia, el director conoce las características, capacidades y perfil de las maestras de la escuela. Lo relevante es que, aunque pueda identificar cuáles son las maestras sobresalientes y aquellas regulares, no muestra preferencia por alguna, por ejemplo, en la asignación de grupos. En un balance, el sentido positivo de esto es que crea un clima de horizontalidad e inclusión, pero, del lado negativo, descarta considerar como líderes pedagógicas a las maestras eficientes, no explota su potencial y sus logros quedan muy limitados en lo individual y a nivel de aula.

Por su parte, la totalidad de las maestras valoraron positivamente al director, en términos del respeto que guarda hacia su trabajo. Básicamente, las docentes aprecian al director porque cumple sus funciones de transmitir información, organizar actividades, solicitar entregables, sin buscar imponer lo que las maestras deban hacer, sino otorgando a cada una la responsabilidad directa de la labor docente.

Otro rasgo que deja mucho que desear es el uso que se hace de los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas nacionales (ENLACE, PLANEA), ya que si bien éstos son conocidos por el director (no en términos comparativos, sino exclusivamente de la escuela), los resultados no son discutidos, valorados ni retomados conjuntamente con las docentes. Es decir,

no son un indicador para desarrollar alguna estrategia específica de atención a los estudiantes. Pese a lo anterior, en la entrevista con el director éste señaló enfáticamente que sus resultados le eran muy útiles para evaluar la calidad educativa.³

Un caso distinto al anterior sucede con las "Olimpiadas del Conocimiento", un certamen que selecciona a los alumnos sobresalientes de sexto grado, a nivel estatal, que son premiados simbólicamente con una visita a la antigua casa presidencial. Los ganadores de este certamen obtienen reconocimiento regional inmediato, pues los medios locales se encargan de dar difusión al logro. En la presente escuela las docentes y el director se mostraron orgullosos de que un integrante del centro escolar fuese finalista en la competencia a nivel estatal, lo cual ha funcionado como incentivo para las docentes y para enfocarse en que los grupos alcancen ese tipo de éxitos. Como base tienen la idea de que más alumnos resulten destacados.

En resumen, si bien hay un cumplimiento adecuado y formal de los encargos del director, ello no representa que exista un claro liderazgo pedagógico en esta posición. En consecuencia, en la primaria "Xochipila" la clave de los buenos resultados obtenidos por el centro escolar recae en las docentes, quienes asumen la dirección y rumbo pedagógico de la institución, favoreciendo así un amplio grado de maniobra para que ellas implementen los métodos y estrategias que les han funcionado y brindado importantes satisfacciones y éxitos a lo largo de su paso por la institución.

Lo señalado en este capítulo representa tan solo un breve panorama de cómo las interacciones escolares con significados, valores y objetivos compartidos logran echar a andar prácticas y mecanismos exitosos tanto a nivel individual como colectivo, pese a las diferencias entre algunos docentes. Igualmente, un liderazgo directivo concentrado en el cumplimiento de las normas y un tanto ajeno a lo pedagógico no ha sido un obstáculo para alcanzar buenos resultados, situación que, de hecho, ha logrado potenciar la actitud y el compromiso de algunas docentes, quienes para extender su esfuerzo han fomentado el involucramiento familiar en el aprendizaje de sus hijos.

³ Un buen ejemplo del uso de los resultados de las evaluaciones externas (las únicas que permiten la comparación entre escuelas) es que, cuando varios de los directores supieron el sentido y diseño de la presente investigación, buscaron gestionar recursos para la escuela, con base en el argumento de los buenos resultados obtenidos por ellos y las –innegables– condiciones adversas que enfrentan.

Principales hallazgos y reflexiones

De este estudio de caso se desprende que el principal factor que explica los resultados sobresalientes en las evaluaciones de aplicación nacional corresponde al docente frente al aula, y para mayor precisión, a unas cuantas docentes eficientes con una gran vocación y entrega, que efectúan una reflexión profunda de su labor y logran generar habilidades, hábitos y aprendizajes significativos y duraderos en los niños. La acertada combinación entre una dirección flexible (aunque no necesariamente pedagógica), un clima escolar de cooperación y respeto y la ya referida presencia de un puñado de docentes eficientes (la mitad de las maestras de la escuela) que intercambian cara a cara y de manera continua e informal valores y objetivos son los elementos que han favorecido la ritualización de prácticas que las ha conducido al éxito escolar.

Lo que, por el contrario, conduce a pensar de manera hipotética en el cambio de las características de algunos de estos elementos, por ejemplo, en una escuela con clima laboral adverso o bajo una dirección vertical, podrían disminuir las ya de por sí pocas probabilidades de que ocurra el presente encuentro virtuoso de docentes comprometidas y altamente reflexivas y creativas.

Ahora bien, podemos calificar al presente caso como “escuela eficaz”, a partir de la presencia y desarrollo de aulas eficaces (Murillo y Martínez, 2018). La contraparte de este argumento nos la muestra el hecho de que en las pruebas de evaluación nacional la escuela no siempre ni en todos los grados ha obtenido resultados sobresalientes. Básicamente porque su eficiencia no es producto de una política o programa general, ni siquiera de una dirección escolar pedagógica, sino de casos y dinámicas tan acotados como las aulas bajo la dirección de determinadas maestras.

Como mostró el capítulo, una enseñanza adecuada consiste en la generación de hábitos, habilidades y conocimientos en los estudiantes. De modo que los buenos resultados son producto de un proceso de formación relativamente consolidado, que tiene en los alumnos a sus principales representantes. Para decirlo sintéticamente los niños han aprendido a aprender (ya sea al conocer y dar seguimiento al proceso de evaluación, autodisciplinarse, o participar en la propia labor pedagógica junto con sus propios compañeros); relacionarse con respeto y trabajar en el aula de manera autónoma e independiente. Estos elementos se han convertido en un símbolo de la forma de trabajo en “Xochipila”, donde los valores inculcados facilitan el proceso de aprendizaje, pero, además, son herramientas que

los acompañarán el resto de su vida adulta y les permitirá desarrollarse y desenvolverse de mejor manera en cualquier otro ámbito social. En otras palabras, las docentes no sólo están enfocados en dar las lecciones que sugiere un plan de estudios, sino que su interés radica en formar personas con sentido crítico y autosuficientes. De ahí que en distintos años la presente escuela haya obtenido resultados académicos por arriba de la media nacional, lo cual, como hipótesis de trabajo para futuras investigaciones, no obedece únicamente a la presencia directa de maestras eficaces en los grupos con buenos resultados, sino de los alumnos que se han apropiado de la experiencia de ser formados por maestras eficaces. Se trata de un proceso diacrónico de formación pedagógica de los estudiantes.

Para cerrar este capítulo resta invitar a la reflexión sobre las aulas eficaces con base en el modelo analítico que guía al presente libro (la necesidad de vincular los niveles de interacción micro y meso en el ámbito educativo) y estudiar las salas de clase como resultado de políticas macro de formación y estímulo docente, pero también con base en las dinámicas meso y micro que faciliten (o, por el contrario, obstaculicen) a los actores escolares en su autonomía para construir e implementar dinámicas pedagógicas más cercanas a la realidad de los alumnos y con un profundo significado para ellos y a nivel colectivo.

LA ESCUELA PRIMARIA “EL CERRITO”: CONTRARRESTANDO LOS ESTIGMAS Y LUCHANDO POR EL BIENESTAR Y LOS APRENDIZAJES

Laura Briseño Fabián
Giovanna Valenti Nigrini

La escuela primaria “El Cerrito” está ubicada en Iztapalapa y tiene una historia muy particular: desde su concepción y consolidación ha gozado de largos periodos de estabilidad y éxito, con buenos resultados en los aprendizajes y el bienestar de los alumnos, pero también ha experimentado algunos momentos de desajuste, en particular durante los últimos tres años, debido a la alta rotación docente y directiva.

Por lo anterior, en este estudio de caso se busca resaltar las interacciones y procesos que han distinguido por mucho tiempo a esta escuela, profundizando en sus antecedentes y la manera en que sus miembros los reproducen y expresan en la actualidad. En especial, se destacan las acciones y prácticas que arrojan resultados favorables para la población estudiantil y los valores y actitudes en que aquéllas se sostienen; por otro lado, también interesa incorporar en el análisis aquellos elementos que pueden alojar distorsiones en su desempeño y obstaculizar la continuidad de los buenos resultados.

De manera sumaria, se reitera que el marco teórico que está detrás de este análisis se nutre de dos enfoques: en primer lugar, están los estudios sobre eficacia escolar cuyos hallazgos, indistintamente de su origen epistemológico y metodológico, pueden agruparse en tres grandes dimensiones: el involucramiento docente, el involucramiento familiar y, de manera indirecta, la gestión institucional con liderazgo. Asimismo, de manera paralela se introdujeron elementos de carácter meso y microsociológico para profundizar en la comprensión del fenómeno, específicamente para conocer

cómo se sostienen interacciones y rituales exitosos y, sobre todo, en qué descasan, como pueden ser las expectativas, valores, objetivos, actitudes y significados o sentidos comunes.

Los niveles meso y microsociales se presentan de manera conjunta y articulada, ya que nuestro propósito es hacer un esfuerzo más comprensivo de la eficacia escolar que dé cuenta del complejo proceso que implica, ya que además se toma en consideración importante el contexto y las características o condiciones propias de cada institución.

La presentación de este análisis obedece al siguiente orden. A continuación de esta introducción se expone el contexto de la escuela, lo que incluye sus orígenes, la descripción del entorno donde se asienta, y se destacan las principales características de la comunidad escolar. Una vez familiarizados con el entorno y contexto escolar, en el segundo apartado se presenta propiamente el análisis meso y microsociológico de los agentes y actores de esta escuela, el cual se ordena de conformidad con las coordenadas analíticas de los estudios sobre eficacia escolar. Para finalizar, en el apartado tercero presentamos los principales hallazgos y reflexiones de este estudio de caso.

Antecedentes y contexto

La escuela “El Cerrito” nació hace 25 años como una institución de tiempo completo¹ y está ubicada en la alcaldía Iztapalapa de la Ciudad de México, la demarcación más poblada del país y una de las que presentan los indicadores de bienestar y desarrollo social más bajos. En materia de servicios básicos, como el suministro de agua potable, recolección de basura, drenaje, pavimentación e infraestructura urbana y de los hogares los servicios, son insuficientes y precarios, además de ser una de las entidades con los índices delictivos más elevados.

¹ El Programa de Escuelas de Tiempo Completo (PETC) surge en el año 2007 y se enmarca en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012. Su principal objetivo es ofrecer mayores oportunidades de aprendizaje a niños y jóvenes de escuelas públicas de educación básica, a través de la ampliación del tiempo dedicado al horario escolar y de su uso en actividades pedagógicas y lúdicas. Está dirigido principalmente a escuelas que se encuentran en zonas urbanas y, principalmente, urbano-marginales. La Reforma Educativa de 2013 continuó con el PETC, con ciertos ajustes, y entre sus objetivos principales estuvo la ampliación del Programa a un mayor número de escuelas (Coneval, 2018).

La escuela se ubica en las orillas de la demarcación, uno de los espacios menos urbanizados, que colinda con un cerro y varias áreas despobladas. En ese sitio, a mediados de la década de 1990 se anunció la construcción de la escuela, lo que causó grandes expectativas entre los vecinos de la zona, ya que nadie imaginaba que en un vecindario marginado se establecería una institución educativa y, menos aún, que fuera de tiempo completo. Finalmente, no sin complicaciones y retrasos, la escuela abrió oficialmente sus puertas en 1995.

Pero la historia de esta institución inició un año antes de su apertura y desde ese momento se forjaron los cimientos simbólicos que llevaron a esta escuela, a través de los años, a sobresalir por su buen desempeño. Previo a la inauguración de sus instalaciones se dio comienzo a las actividades escolares, lo cual fue posible debido al ímpetu de seis docentes recién egresados de la Normal, quienes decidieron iniciar el primer ciclo escolar de la escuela en condiciones sumamente precarias. Los vecinos de la escuela les facilitaron sus casas y patios como aulas, ellos mismos realizaron los procesos de inscripción de los alumnos y dieron continuidad al ciclo escolar. Así, tempranamente, se empezó a conformar lo que Subirats (2003: 217) ha denominado "escuelas comunidad" y específicamente se refiere a ello cuando las interacciones basadas en intereses comunes buscan soluciones pragmáticas a las situaciones que se presenten entre la comunidad. Señala el autor que para ello es necesario que "exista más tradición de colaboración, más vínculos creados y más rutinas de interacción creadas para facilitar el desarrollo de procesos de colaboración positivos para el conjunto de las comunidades" (Subirats, 2003: 227); esto probablemente favoreció la consolidación de la escuela desde sus inicios, ya que los docentes y los vecinos la interpretaron como símbolo común de progreso y aprendizaje.

La comunidad, considero, estaba muy contenta de que iban a construir una escuela, entonces nos recibieron muy bonito a los chicos, sólo seis egresados que veníamos de la escuela, siento que la comunidad estaba contenta [...] nos prestaron seis casas, fue una experiencia muy bonita que estuvimos trabajando durante seis meses, mientras construían una parte del edificio [...] nunca pensamos que la demanda fuera tanta: en primero habían 80, en segundo 60, yo, que era de tercero tenía 70, cuarto tenía 50, quinto tenía 30 y la única que tenía pocos (12 niños) era la de sexto, quizá porque no tuvieron confianza de un certificado. Entonces la comunidad nos abrazó, como diciendo, "¡wow! estos chicos vienen con todas las ganas del mundo" (docente fundadora de 6º grado).

De lo anterior se desprende que a partir de la suma del interés de los vecinos y del ímpetu de los docentes se generó confianza y reciprocidad mutua, lo que, a su vez, dio nacimiento a objetivos y expectativas en común; se crearon, así, fuertes lazos de apoyo y cooperación para poder alcanzarlos. Todo este conjunto de elementos, siguiendo a Subirats (2003), generó entre los participantes sentimientos de identificación, membresía, seguridad, bienestar y cohesión social.

Como resultado de este momento inicial no sólo se edificaron las instalaciones escolares, sino que también se forjó la esencia y el sentido de la comunidad escolar. De origen hubo coincidencias importantes entre los docentes, ya que además de provenir de la misma institución formativa, también armonizaron sus deseos, aspiraciones y expectativas para ejercer su profesión, impartir conocimientos e incidir positivamente en la vida de los alumnos de esta comunidad. El objetivo común era que los estudiantes salieran adelante, que aprendieran cosas útiles para la vida, mostrarles su valía, hacerlos sentir importantes y no marginados por vivir en ese lugar o en condiciones desventajosas. Este espíritu aún pervive entre los agentes escolares, especialmente entre aquéllos con mayor antigüedad.

Les hago ver [a los alumnos] que Iztapalapa está estigmatizada, les digo: “ustedes deben de cambiar esa idea de Iztapalapa”. O sea, yo vengo de otra delegación, me gusta trabajar en Iztapalapa y sí quisiera que ustedes vieran que hay diferentes estatus, solvencias económicas diferentes y, en un momento dado, yo quisiera ver que ustedes puedan tener otra calidad de vida (Docente fundadora de 6° grado).

En este sentido, el entorno destaca como elemento central para forjar aspiraciones únicas y particulares en esta comunidad escolar. El entorno mismo fue la fuente que visibilizó, gestó e impulsó los acuerdos entre los docentes para trabajar por el bienestar de los menores y transmitirles herramientas y conocimientos. Además, la escuela generó expectativas entre la comunidad y los estudiantes como una alternativa valiosa y, quizás, única para mejorar sus condiciones de vida. Como resultado, surgió una convergencia de intereses, objetivos, valores y expectativas entre los docentes y la comunidad escolar, en general, lo que constituyó un piso común para el desarrollo de las actividades escolares. A esto, Emilio Blanco lo identifica como el encuentro o coincidencia entre la escuela y el entorno donde se producen resultados educativos positivos (Blanco, 2011: 247).

De este conjunto de elementos se fraguó una amalgama muy sólida entre el cuerpo docente de ese entonces; había consciencia sobre el significado de estar ahí, de compartir el momento, los objetivos y los desafíos que necesitaban superar. Era tal la energía emocional compartida –en el sentido de los rituales de interacción de Collins (2009)–, que aún en la actualidad éstos son los pilares que sostienen y dan sentido al trabajo que se realiza dentro de esta institución. Sin embargo, el paso del tiempo y las salidas y llegadas de nuevos elementos han venido quebrantado esos sentidos y significados, hasta el punto de que su existencia pende de vínculos sumamente frágiles y de unos pocos docentes fundadores que todavía están presentes en la institución.

Pero es ponernos la camiseta y decir "El Cerrito es fuerte para todas las escuelas", porque, de hecho, cuando llegamos nos decían que éramos la escuela del cerrito, entonces es cuando nos gustaba [el desafío]. Siento que a veces a los compañeros [recién incorporados] no los veo igual, a veces porque como son nuevos pues les cuesta trabajo incorporarse, ¿no? Yo lo vería así (docente fundadora de 6º grado).

Es así que, durante varios años, la escuela se distinguió de otras de la zona por los resultados destacados de los alumnos en las pruebas de aprendizaje nacionales y de la zona escolar, así como por obtener los primeros lugares en concursos culturales y artísticos. De 2012 a 2016 esta institución sobresalió a nivel nacional en los resultados de las pruebas de conocimientos ENLACE y PLANEA; sin embargo, su progreso ha venido decreciendo en los últimos años. Algunas de las posibles explicaciones, que desde ahora queremos anticipar, podrían ser la renovación de la planta docente sin un proceso previo de adaptación e integración a la institución, lo cual dificulta la apropiación de los elementos colectivos, obstaculiza la membresía y la adherencia con la escuela. A lo anterior, hay que sumar el cambio de la dirección escolar y un liderazgo directivo durante los últimos tres años, que se percibe débil frente a la mayoría del colectivo docente, sin que ello signifique que el director no esté presente y se ocupe del centro escolar.

Una vez expuesto el origen de la escuela, ahora interesa resaltar las condiciones que hoy en día prevalecen, así como las principales formas que la caracterizan.

Como antes se señaló, el vecindario escolar muestra condiciones de vulnerabilidad, pero los alrededores cercanos a la institución presentan algunos rasgos positivos, ya que prevalece una especie de aura sobre el símbolo

escolar, lo que acarrea actitudes de respeto por la escuela y aprecio por los docentes que ahí realizan su labor. A decir de los docentes y el director, los vecinos se muestran orgullosos de contar con una primaria de tiempo completo en su comunidad, y por ello están vigilantes de su cuidado, contribuyen a que el área esté limpia, que no sea objeto de la delincuencia o de actos vandálicos, como la pinta de grafitis en las bardas. Además, los docentes señalan que se sienten seguros en la zona, que son reconocidos en los alrededores y que los vecinos mismos los protegen.

Yo siento esta escuela en particular, somos la última escuela, si ustedes ven la barda, todas las demás están grafiteadas; ésta no, la misma comunidad dice: no te voy a permitir que empieces a grafitear, lo único que hay es un dibujo que pintaron aquí afuerita, creo que ya desapareció, pero no está grafitada la escuela; entonces es un impacto, la comunidad también nos protege como parte ya de ellos, ya 23 años, son bastantes (docente fundadora de 5° B).

Por otro lado, los estudiantes y sus familias, en su mayoría, presentan condiciones socioeconómicas desventajosas. Las madres y padres se emplean en actividades de bajo nivel de competencias como choferes de transporte público, vendedores en el comercio informal, albañilería, trabajo doméstico y similares. En gran parte de los casos, tanto las madres como los padres trabajan fuera de casa, lo que les obliga a dejar a sus hijos solos o a cargo de algún familiar cuando terminan las clases, lo que les impide involucrarse en las cuestiones educativas de sus hijos. También hay un gran número de familias con jefatura femenina, divorciadas o unidas en segundas relaciones; son frecuentes los actos de violencia en los hogares, así como el consumo de sustancias ilícitas; incluso hay padres que se encuentran purgando una condena en prisión.

En consecuencia, algunos niños se observan descuidados en lo emocional y físico; por ejemplo, se presentan con el uniforme sucio, roto, los zapatos sin lustrar y las uñas largas. Algunos otros se muestran cansados y una proporción importante de ellos están desnutridos; es usual que los alimentos que les dan en la escuela, por pertenecer al Programa de Tiempo Completo, sea su primer y, en ocasiones, su única comida del día. Asimismo, como consecuencia de estos ambientes familiares desfavorables, la indisciplina y mala conducta es ocasional en la escuela por parte de algunos alumnos. Sin embargo, también hay que destacar que el clima escolar en general y entre alumnos es armonioso; durante el trabajo de campo realizado por el equipo de investigación se observó que en las aulas, en el recreo

y en el comedor colectivo había buenas relaciones entre los docentes y los niños y entre éstos. Ahí el alumnado refleja alegría, estaban bien organizados y los platillos que les servían estaban guisados con buena sazón. Este espacio es parte del orgullo de la escuela y un área importante para relacionarse los docentes, alumnos y el director de manera informal. También suele ser el espacio para que docentes y directivos convivan, en la celebración de cumpleaños de algún miembro del equipo.

Por otra parte, cabe mencionar que hay algunos alumnos con capacidades diferentes, algunos tienen padecimientos o trastornos diagnosticados y han sido canalizados a las instituciones correspondientes, pero hay otros alumnos que no reciben atención por parte de sus familiares, a pesar de que los docentes les sugieren con frecuencia la importancia de que los lleven a algún centro de salud para ser atendidos.

Por lo que toca al cuerpo docente, podemos distinguir, por su antigüedad, tres grupos: los de mayor tiempo (tres docentes) tienen 25 años en la institución y son egresados de la misma escuela normal de maestros, se autodenominan los fundadores; siguen los de mediano término (cuatro profesores) que tienen entre 10 y 15 años en la escuela; el resto son de nuevo ingreso, llevan escasos tres años o menos en la institución y para muchos de ellos es su primera experiencia profesional, en su mayoría tienen licenciatura en Educación y, de estos últimos, un par posee estudios superiores de maestría.

Por último, con respecto al director, se puede resaltar que, aunque tiene una amplia experiencia como docente frente a grupo y en diversos cargos administrativos en la SEP, como director de esta escuela apenas alcanza los dos años; sus relaciones en el inicio fueron rípidas, pero poco a poco se ha acoplado a la dinámica de la escuela, ha modificado ciertas prácticas anquilosadas, pero también ha adoptado aquellos rituales que los docentes han construido durante muchos años, con buenos resultados. Hasta ahora su liderazgo podría calificarse como débil y altamente concentrado en la labor administrativa de la institución. No obstante, en las entrevistas se notó que estaba al tanto de los niños y tenía una buena comunicación e interacción con los padres y madres de familia.

Finalmente, en cuanto a infraestructura es sustancial destacar que la escuela actualmente es de las más grandes de la zona, cuenta con 12 aulas, una biblioteca, sala de audiovisual, sala de usos múltiples, bodega, jardines, dos patios (uno de ellos techado), un comedor y una cocina. Además, por supuesto, del espacio destinado a las labores directivas y administrativas. En general, parece un espacio agradable, acogedor y adecuado para ejercer las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, en los últimos tiempos, la alta demanda de espacios ha colapsado la capacidad escolar para dar cabida a la población de alumnos, ocasionando hacinamiento en las aulas, así como a insuficiencia en los servicios básicos, como sanitarios, agua potable y limpieza.

En suma, el entorno y la situación al interior de la escuela es compleja y paradójica porque, por un lado, la escuela tiene bases firmes de colaboración y compromiso de los agentes escolares, expresan orgullo de lo que hacen, de sus logros y del reconocimiento que han logrado en la zona escolar y en la mayoría de los padres de familia. Pero, a la vez, enfrentan condiciones desfavorables para los aprendizajes derivadas especialmente de las limitaciones que arrastran los alumnos por sus orígenes desfavorecidos y, en ocasiones, violentos, así como de aquellas dificultades propias de la institución, como las que últimamente se han presentado para llegar a consensos, la falta de tiempo y espacios colectivos para intercambiar dudas, además de la sobrecarga de trabajo administrativo, entre otras.

No obstante lo anterior, a continuación se expone propiamente el estudio de los elementos que hacen que esta escuela funcione de manera eficaz. El orden en que se presenta coincide con las tres dimensiones principales que derivan de los estudios sobre eficacia escolar, es decir, el involucramiento docente, el involucramiento de las madres y padres de familia y, finalmente, la gestión institucional y liderazgo. Reiteramos que se hace un esfuerzo analítico comprensivo al considerar de manera simultánea los enfoques meso y microsociológicos en cada una de las dimensiones.

Involucramiento docente

La actuación de la planta docente impacta directamente en todas las áreas escolares, pero en esta primaria tres son las que con mayor determinación han influido en el desempeño escolar de los alumnos: 1) el legítimo interés por el bienestar general de los estudiantes y el énfasis en los alumnos con problemas de aprendizaje; 2) ser una escuela "de trabajo" cuya base descansa en el compromiso y profesionalismo individual de los docentes y, 3) el liderazgo docente.

*Interés legítimo por el bienestar de los estudiantes
y mayor énfasis en los alumnos con problemas de aprendizaje*

Existe una constante preocupación de los docentes por incidir en el bienestar de los alumnos; cada día destinan un espacio de tiempo para platicar

con ellos, preguntarles cómo están y acercarse de manera privada con quienes presentan algún signo más alarmante en su estado de ánimo. Son continuos los mensajes de aliento de los profesores para que los estudiantes se esfuercen en los estudios, mejoren su autovaloración, hacerles ver sus capacidades y mostrarles alternativas para mejorar su estilo de vida.

En este interés por los estudiantes, el entorno en el que viven juega un papel importante, sus propias condiciones familiares y los conflictos que presencian impactan fuertemente en su desempeño y conducta escolar, por lo que es un tema que acapara la atención de los docentes y que los obliga a priorizar su abordaje, incluso antes de enfocarse en los aprendizajes.

Los docentes con mayor antigüedad son los más sensibles a este respecto. Quienes tuvieron la experiencia de impartir clases en las casas de los vecinos conocieron de primera mano las problemáticas a las que se enfrentan los menores; además, contar con un conocimiento amplio de las condiciones de vida de la comunidad les permite tener un panorama de las áreas en las que deben priorizar y la forma como deben trabajar.

Por su parte, los nuevos docentes, desde que se introducen en la escuela se contagian de la sensibilidad de las condiciones de vida de los alumnos, se interesan en comprender su contexto y sus circunstancias particulares. Lo anterior resulta en que, para el conjunto de profesores, la atención al bienestar de los estudiantes, el interés en ellos y sus problemáticas los convierte en una fuente de apoyo y confianza para los alumnos, generándose sentimientos que los guían en su desempeño en las salas de clase y a nivel escolar.

En un principio me costaba mucho [adecuarse al trabajo con todos los alumnos], más porque son pequeñitos, pero poco a poco lo van entendiendo, y van saliendo [...] Tengo algunos chicos que traen problemas en casa que lo último que les interesa es venir a la escuela, su cabeza está llena de preocupaciones; otros sí vienen con ganas de hacer las cosas, de trabajar, pero siempre hay ciertos niños que tienen dificultades [y con ellos] uno trata de adecuar las clases, bueno, vamos a hacer esto en lugar de lo otro o les bajó el nivel [...] Tengo el caso de un niño, casi siempre está triste y sólo le gusta estar jugando con el pegamento, a veces se lo quiere comer, entonces lo que hago es guardar su integridad y decirle que eso le hace daño (docente de nuevo ingreso de 1^{er} grado).

Considerar aspectos subjetivos y no sólo técnicos por parte de los docentes ha sido destacado por algunos autores, como Chirinos y Padrón (2010), quienes consideran esto como parte de las estrategias que se apli-

can para una eficacia docente, ya que ello promueve una mayor disposición afectiva y motivacional de los alumnos hacia los aprendizajes, permite la interacción docente-alumno, logrando dinamizar el proceso de aprendizaje y promover la creatividad en el alumno, rompiendo con la monotonía y propiciando el interés en los estudiantes para lograr un aprendizaje significativo (Chirinos y Padrón, 2010: 492). Esto, a su vez, propicia interacciones positivas entre docentes y alumnos, generándose un clima de aula positivo.

Otro tema que va de la mano con el anterior es la atención a los alumnos con problemas de aprendizaje. Esta escuela se ha caracterizado por una enseñanza eficaz y con equidad, ello en el sentido de que todos los alumnos aprendan. Para lograrlo los docentes asumen un compromiso especial respecto a los alumnos con rezago, no obstante el alto número de estudiantes regulares por grupo y la ausencia de especialistas en educación especial de manera permanente. Es común escuchar a los docentes que hacen referencia a las acciones que cotidianamente realizan para atender las limitaciones de los estudiantes y buscar estrategias para que no haya diferencias y rezagos importantes entre ellos en relación con los aprendizajes. Esto en la literatura especializada se conoce como "escuela inclusiva", es decir, aquella en la que todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales (Juárez, Comboni, Garnique, 2010), aunque, desde luego, siguen haciendo falta procesos, enfoques y metodologías pedagógicas que atiendan cada caso de manera personalizada y formal.

A decir de los docentes más antiguos, en el ciclo escolar de 2012 se intensificó el interés en la atención a los alumnos con problemas de aprendizaje o rezago. En lo pedagógico, el director de ese entonces, aunque era muy exigente y tenía un carácter impositivo y un marcado liderazgo vertical, se concentró más en las cuestiones técnico-pedagógicas y encaminó a los docentes a poner el acento también en ese aspecto.

Pero hay quienes ponen un poquito más, un plus, entonces ese maestro [refiriéndose al director que estuvo en 2012] pues el estar monitoreando las clases, a los maestros, a la mejor exigirnos un poquito más [es la razón por la que se han dado buenos resultados], pero también siento que es un trabajo 100% de nuestros compañeros (docente fundadora de 1er grado).

Cabe destacar que en esta escuela la atención que se brinda a los alumnos con problemas de aprendizaje corre a cargo de los propios docentes, quienes se encargan de identificar los casos más difíciles y diseñar e imple-

mentar estrategias individualizadas para los alumnos, como es el trabajo entre pares o monitores, aplicación de ejercicios adicionales y personalizados, así como la atención focalizada.

Hemos priorizado más que en tus clases cuando tienes esos chicos [con necesidades especiales] trabajos con ellos. Hemos tratado de jalar a los chicos que son más vulnerables a ciertas cosas, pero me acuerdo que en ese 2012 estaba creo que el maestro A., entonces de alguna manera [ese estilo de trabajo] nos ha funcionado, esto es, trabajar más con los chicos que son vulnerables [o con rezago] y que no los dejamos en paz (docente fundadora de 3er grado).

Asimismo, la gran mayoría de ellos se esfuerza por imprimir valores a los estudiantes, en general, tales como honestidad, respeto, compañerismo y autocontrol.

En suma, tal como se desprende del fragmento anterior y como se había mencionado inicialmente, los objetivos de priorizar el trabajo con este tipo de alumnos y procurar su bienestar general tienen su origen en el propio contexto y circunstancias de vida de los estudiantes y en el empeño del exdirector de la gestión escolar del año 2012, elementos que inequívocamente han conducido a los docentes a compartir y dirigir su actuación en el mismo sentido.

Retomando el concepto de escuela comunidad, Subirats (2003) enfatiza que ésta implica pasar a la movilización, a la actividad y a la disponibilidad para asumir compromisos y riesgos. Esta escuela es un claro ejemplo de la generación, transmisión y focalización de los mismos objetivos y desafíos que enfrentan. Los docentes (no obstante las limitaciones institucionales, como la falta de un profesional especializado en la atención a los problemas de aprendizaje), con sus propios recursos, asumen la tarea de conducir los aprendizajes de los alumnos de acuerdo con las características y necesidades de éstos, empleando las estrategias pedagógicas que consideran más favorables para una enseñanza inclusiva, elemento indispensable en las escuelas eficaces (Arnaiz, 2012; Brunot, 2019; Murillo y Duck, 2016).

Ser una escuela "de trabajo" cuya base descansa en la suma de altos niveles de compromiso derivados del profesionalismo individual

El cuerpo docente de esta escuela destaca por su alto nivel de compromiso, vocación y profesionalismo para responder de la mejor manera posible con el trabajo al interior de la escuela. Estos atributos están presentes

desde la creación de la escuela y durante años prevaleció un espíritu de colaboración, el cual se ha venido debilitado durante los últimos años, al fragmentarse la unidad entre los docentes con mayor antigüedad y los de recién ingreso. Sin embargo, de manera individual aún prevalece el sentido de responsabilidad hacia el aprendizaje de los alumnos y su bienestar.

Yo creo que, en general, el equipo que hay aquí de maestros es muy comprometido con el trabajo; entonces, el trabajo es lo que funciona bien, aunque depende de las características de los grupos que salgan bien o que salgan mal; hay veces que los grupos son buenos y salen muy bien, hay veces que los grupos son malos, entonces ahí no hay forma de que sobresalgan, pero le digo que los compañeros son responsables, son muy trabajadores, muy cumplidos todos (docente de 4º grado, antigüedad media).

Cada docente cumple oportunamente con las tareas y actividades que le competen. La mayoría entrega puntualmente sus planeaciones escolares, es poco frecuente que falten a la escuela, son estrictos con el cumplimiento de los horarios y cubrir la jornada escolar completa; las evaluaciones, revisiones de exámenes con los alumnos y las tareas en casa son prácticas comunes. Asimismo, hay un fuerte esfuerzo por parte de algunos docentes por innovar en sus actividades cotidianas, procurar la activación de los alumnos para mantener su atención en las clases y hacer de ellas momentos dinámicos y divertidos para los estudiantes.

El alto compromiso docente tiene su origen en su formación y creencias individuales; sin embargo, hay algunas coincidencias al interior de los grupos de docentes. Para los docentes de mediana a mayor antigüedad el compromiso con su labor proviene de las expectativas sobre sus alumnos, del cariño por la institución, el deseo de mantener el reconocimiento que la escuela ha alcanzado en la zona, además de que expresan gusto por la profesión y sentimientos de pertenencia con la escuela. Incluso señalan algunas profesoras que su compromiso deriva del amor por la enseñanza y el trabajo con los niños; reconocen que son docentes por vocación y que desde pequeñas siempre quisieron ser maestras, por lo que hoy se sienten satisfechas con su labor al frente de las aulas.

En contraste, entre las docentes más jóvenes destaca en su discurso que la fuente de motivación y responsabilidad deriva de sus cualidades personales y de los logros académicos alcanzados; su interés por la docencia tiene un enfoque más social, como la formación de personas con mayor sentido crítico y como una manera de contribuir con la sociedad.

Pese a las diferencias entre docentes y las motivaciones para realizar su trabajo, hay una importante coincidencia en el objetivo de "sacar el trabajo de la escuela"; comparten, además, la sensibilidad sobre las circunstancias de vida de los estudiantes, procurando su bienestar y la superación de las barreras de aprendizaje. En torno a estos valores surge una alineación entre los docentes, lo cual les facilita superar sus diferencias y desacuerdos y trabajar todos con el mismo objetivo, con un alto nivel de participación y responsabilidad.

Dichas diferencias tampoco han sido un obstáculo para mantener un buen clima laboral, basado en el profesionalismo, en el respeto y la cordialidad. Las interacciones entre grupos de docentes son estrictamente laborales (aunque al interior de ciertos grupos, por ejemplo, en el de mayor antigüedad, hay fuertes lazos de amistad), predomina el trabajo individual basado en el cumplimiento de las normas educativas y laborales; cada docente se compromete con llevar a cabo su práctica de la mejor manera posible, pero hasta donde les compete. Hay que resaltar también que, con el paso del tiempo, a decir de las docentes entrevistadas, hay poca capacidad colectiva para la innovación, las propuestas y las actividades extracurriculares; esto es, que están muy constreñidas a lo que las autoridades les indican.

El logro de consensos, aunque no ha estado exento de discusiones, conflictos y negociaciones, permite una participación equilibrada entre todos los miembros y un funcionamiento escolar adecuado. Pero, también hay que mencionar que en algunas ocasiones han surgido ciertos malestares entre los docentes, por la forma como se llevan a cabo algunos procesos; sin embargo, todos señalan que se respetan los acuerdos y los cumplen íntegramente.

Me gusta, siento que la escuela, a pesar de nuestros arranques y berrinches, siento que el ambiente es bonito. Yo lo veo así, es tranquilo, dentro de lo que cabe somos personas con esa energía positiva. Yo veo la escuela con un ambiente bonito, por eso me he mantenido [aquí], aunque últimamente me he estado cuestionando qué hay más allá, a lo mejor es necesario volar (docente fundadora de 5º grado).

Los encuentros o intercambios entre docentes de manera informal son ocasionales, señalan los entrevistados que tienen pocas oportunidades para reunirse dentro del horario escolar, pero buscan espacios (como la hora de educación física, por ejemplo) para platicar, ya sea en el patio o

los pasillos, se trata de encuentros breves donde ocasionalmente abordan cuestiones pedagógicas.

La reunión formal de los profesores la comparten con el director y corresponde a la Junta de Consejo Técnico Escolar (JCTE), en la cual mensualmente se revisan los puntos que dispone la SEP, pero también los avances o retrasos de los alumnos, se exponen las problemáticas más complejas y se buscan soluciones colectivas. Del mismo modo que sucede en otras escuelas, este momento es el de mayor trabajo colectivo; los docentes adoptan una actitud positiva hacia este encuentro, preparan lo que quieren exponer y se muestran participativos cuando se les pide alguna opinión. El intercambio de ideas es dinámico y procuran llegar a acuerdos para la organización de alguna actividad determinada.

Es importante reiterar que en las JCTE una parte del tiempo se ocupa para abordar temas relacionados con la atención de los alumnos con problemas familiares, de conducta o rezago. Como se señaló en el apartado anterior, hay gran preocupación y disposición del cuerpo docente y del director para buscar las mejores maneras de incidir en estos asuntos. Los agentes escolares tienen ritualizada esta práctica de llevar a estas reuniones mensuales sus preocupaciones y compartir sus estrategias en relación con los aprendizajes y los asuntos problemáticos.

Duart, Gil, Pujol y Castaño (2008, citado en Huerta, 2011: 2) señalan que el trabajo "colectivo docente es visto como un espacio en el que el maestro aprende y se forma", generando así procesos que favorecen el desarrollo profesional en un ambiente de aprendizaje caracterizado por el trabajo colaborativo y la reflexión de la práctica docente. La planta docente de la escuela "El Cerrito", a pesar de sus recientes diferencias, ha conservado importantes espacios de trabajo conjunto que sin duda han favorecido los aprendizajes de los estudiantes, la mejora de la práctica docente y el mantenimiento de algunos objetivos comunes.

Durante la visita de campo se observó que los docentes con mayor antigüedad son los que insisten más en tratar los asuntos pedagógicos y los problemas detectados en los aprendizajes a partir de las evaluaciones que se realizan (PLANEA y Olimpiadas del Conocimiento, principalmente), a grado tal que en la misma reunión expresaron su molestia porque el director había consumido mucho tiempo en presentar los materiales enviados por la SEP y cubrir la agenda enviada por este organismo, lo que hizo que no pudieran tratar en extenso los asuntos relativos a los aprendizajes de los alumnos.

Lo anterior muestra claramente dónde están los pivotes de la eficacia y la importancia de que los actores externos a las escuelas (como las autoridades

de la SEP) tengan en cuenta las dinámicas internas y las respeten. Asimismo, la fórmula de la distribución del liderazgo entre docentes y directivos eleva la probabilidad de que los asuntos relativos a los alumnos, sus aprendizajes y bienestar sean la base de las interacciones en espacios formales e informales para no desviar los acuerdos y los objetivos que se han cimentado en la comunidad escolar.

En este sentido, predomina un fuerte interés por parte de los docentes por ampliar su capacidad de acción en la cuestión pedagógica, pero aún hay obstáculos que la limitan al interior de la escuela "El Cerrito". Al respecto, la literatura sobre eficacia escolar ha encontrado varios caminos para incidir en el logro de los estudiantes y uno de ellos tiene que ver precisamente con la capacidad del cuerpo docente para incidir en las condiciones pedagógicas y organizativas, que es donde la escuela puede más fácilmente llevar a cabo una mejora (Bolívar-Botía, 2010).

Liderazgo docente

En relación con lo señalado en el párrafo anterior, una condición relevante en esta escuela es que las decisiones escolares (pedagógicas o no) son emprendidas principalmente por las docentes. La antigüedad de las profesoras fundadoras ha traído aparejado cierto grado de poder y atribuciones relevantes en cuanto a la organización escolar, toma de decisiones e, incluso, asignación de recursos. Estas atribuciones derivan del sentido de pertenencia y arraigo de estas docentes con la escuela, fungiendo como la amalgama que cohesiona a la comunidad escolar y orienta el curso de los objetivos de la propia institución educativa.

Algo de lo que yo he visto, primero, la diferencia del tiempo que llevan aquí en la escuela; segundo, la diferencia de edades, pero los que ya tienen más años aquí defienden la escuela, se sienten parte de la escuela y a la escuela la sienten parte de ellos. Yo los siento muy comprometidos con la escuela, ahí sí no puedo decir que son mala onda, son los que defienden la escuela como de ellos porque, finalmente, se sienten parte de la escuela (director).

Derivado del compromiso de saberse y sentirse parte de la escuela, los docentes fundadores han mantenido vigente la misión de velar por el bienestar general de los menores en primer lugar y, en segundo, la mejora de los aprendizajes. Valores que, no obstante los vaivenes de actores (incluidos los cambios directivos) y sus diferencias, se erigen como guías y pilares del actuar cotidiano de todos los miembros de esta institución escolar.

Razo y María (2011: 9) mencionan que el sentido de pertenencia en la práctica docente es un elemento primario de arraigo e identificación personal y colectiva que implica la adhesión a rasgos específicos y característicos de la cultura y que, en el ámbito escolar, tiene que ver con cambiar los enfoques de trabajo y pasar de un trabajo individual a algo más colaborativo. Continúan los autores señalando que, con base en Butler, Novak y Jarvis-Selinger:

los modelos colaborativos enfatizan la importancia de promover las comunidades de aprendizaje en donde los docentes tratan nuevas ideas, reflexionan acerca de sus resultados y co-construyen conocimiento acerca de la enseñanza y aprendizaje [...] e involucran a los docentes en una búsqueda conjunta de la enseñanza como una forma de modificar la práctica docente (Butler, Novak y Jarvis-Selinger, 2004: 436-437 citado en Razo y María, 2011: 3).

Sin embargo, en esta escuela en virtud de las divisiones entre docentes y la alta rotación de los últimos años se ha debilitado la unidad del conjunto de profesores, la integración de los nuevos miembros no es tan fluida como antes, dificultando con ello la transmisión de valores y sentidos colectivos, como los ya varias veces mencionados en este capítulo. Para los docentes fundadores pareciera que existe una especie de barrera que tienen que superar los nuevos integrantes, pero, a su vez, son los principales impulsores de trabajar para el mantenimiento de los niveles alcanzados por la escuela y la buena reputación de la que goza, así como preservar el espíritu de trabajo y superación de los alumnos.

A pesar de las diferencias, los docentes hacen lo posible por tomar el liderazgo en cuanto a lo pedagógico se refiere; ellos son libres de organizar su trabajo en el aula, establecer medidas disciplinarias, tareas y evaluaciones. El actual director fomenta esta práctica, reconociendo su trabajo y los resultados alcanzados, dando como resultado que los docentes se sientan satisfechos con el reconocimiento y valoración que el director hace sobre la labor que realizan y el espacio que le da. El otorgarles libertad y autonomía, comenta el director, es una forma de manifestarles el respeto hacia su trabajo y demostrarles confianza, por lo que el director les motiva e invita para continuar trabajando arduamente en sus aulas. Para ello en cada actividad o evento que realizan en conjunto les agradece, resalta su participación, los felicita por sus resultados y los incita constantemente a superarlos.

Después de las actividades que hemos tenido hacemos la reflexión, ellos tienen que hacer su análisis tanto positivo como negativo de la actividad y yo finalmente es reconocer el trabajo de ellos, la dedicación que han tenido, las decisiones que han tomado dentro de la actividad y que ha sido por el bien de todos. La verdad es que esa es la parte de lo que yo les he reconocido [...], agradecerles todo y decirles: sí hiciste esto, hiciste lo otro muy bien, muchas gracias, y decirles: lo que tú hiciste me pareció fantástico, o sea, finalmente ha sido esa parte y también ha sido el ceder en algunas otras cosas (director).

En este sentido, aunque actualmente las interacciones entre docentes y entre éstos con el director está concentrada en lo laboral y presenta algunas rispideces, hay elementos positivos, como el liderazgo pedagógico de las docentes más antiguas y el respeto y valoración hacia ellas por parte del director lo que mantiene el trabajo conjunto por parte de todos los integrantes de esa institución.

Involucramiento familiar

En la literatura sobre eficacia escolar repunta la participación e involucramiento familiar como un elemento necesario para la emergencia de este fenómeno. Su intervención puede ocurrir en varios ámbitos, el principal sería apoyando a sus hijos en los estudios, con la preparación para los exámenes, la elaboración de las tareas y manteniéndose al tanto de su desempeño escolar. Pero, además, está la participación escolar y la cooperación con los docentes y el director.

En este último aspecto, con el actual director se observa una relación positiva que favorece la cooperación de las madres y padres de familia con la escuela. Especialmente, es alto el apoyo de aquellos que pertenecen a los comités escolares, de los cuales su asistencia a la escuela es continua, están al tanto de los acuerdos y colaboran para su ejecución. Además, hay un elevado apoyo para las cuestiones de limpieza y arreglo de la escuela, así como para la parte organizacional; por ejemplo, la repartición de los desayunos escolares o el acomodo del material didáctico.

Este nivel de involucramiento no siempre fue así; de hecho, en la gestión anterior hubo una importante ruptura con el director, la cual terminó en amenazas, violencia y remoción de su cargo. El actual director, a casi un año de su llegada, logró transmitir a las madres y padres de familia y a la comunidad escolar en general una imagen de ser una persona comprometida,

pacífica y responsable. El día de hoy, las madres entrevistadas lo consideran abierto, cordial, accesible, inclusivo, interesado en las familias y en los alumnos; reconocen su compromiso con la escuela y resaltan su apego a las normas educativas, lo cual para los padres se convierte en un aspecto esencial para mejorar la confianza en su figura y en la institución:

El director es nuevo y él ha tenido mucho que ver con los avances que ha habido en la escuela. De hecho, este ciclo escolar yo he visto más la figura de un director que los de antes (madre de familia).

La actitud del director para con las familias de los estudiantes ha sido muy abierta y cercana, trata de estar siempre presente y cercano a ellos, es así que, todos los días a la hora de la entrada y salida de la escuela saluda a las madres y despide a los niños; además, participa constantemente en las faenas de limpieza con la intención de transmitir mayor cercanía y horizontalidad con las madres y padres de familia y, aunque mantiene una política de puertas abiertas de la escuela, también ha sabido establecer límites para el acceso, en primer lugar, para salvaguardar la seguridad de los alumnos y, segundo, para respetar la autonomía y el trabajo pedagógico de los docentes.

Ya no hay mamás [todo el día en la escuela], tú has estado aquí, estuvieron a las 9, 10 de la mañana porque estuvieron limpiando, arreglando las cajas, terminaron y se fueron, no andan afuera de los salones. Hasta el año pasado los padres de familia estaban todo el día aquí en la escuela, por ahí me enteré que a una maestra le venían arreglar las uñas, a otra le vendían zapatos y esa parte se ha corregido. Los compañeros maestros que son los que permiten que venga la mamá a aclarar alguna situación cuando tienen horas de educación física, por ejemplo, pero ya han sido los menos, se ha ido quitando esa parte con las madres de familia (director).

De esta manera, con una actitud empática, accesible, cooperativa, en poco tiempo el director ha mejorado la relación con las familias. Éstas se muestran más amables, participativas y colaborativas. Reavivaron el sentimiento de confianza hacia la escuela y hacia sus miembros.

Asimismo, el director se muestra afectivo y cercano con los alumnos, ha tratado de eliminar esa barrera autoritaria y jerárquica de la figura del director en la escuela; cuando ve a algún niño con hambre él les comparte de su desayuno, los invita a la dirección, platica en el comedor con los niños. Es muy amistoso, se preocupa y atiende de manera personal los casos más complicados.

Autores como Consejeros, Rojas y Segure (2010) señalan que una positiva relación familia-colegio es básica y necesaria para la generación de confianza. Esta relación positiva se daría a través del sentido de pertenencia, un trato cercano, el clima de afecto y respeto en las relaciones con docentes y autoridades de los establecimientos, entre docentes y alumnos y entre la escuela y la familia, "la confianza, generaría compromiso" (Consejeros, Rojas y Segure, 2010: 38). De lo anterior se desprende que las interacciones entre estos dos agentes tienen como base la confianza y en virtud de ello surgen en común otros valores, como el compromiso, el interés en los alumnos y la comunicación.

Ahora bien, en cuanto al involucramiento familiar en los estudios de sus hijos, se encontró una mayor diversidad. Hay grupos de madres altamente comprometidas, conocen los programas curriculares y los temarios; están al tanto de las lecciones que se están abordando y, en ocasiones, tienen alguna participación especial dentro de las salas de clase, por ejemplo, hacen lecturas frente al grupo, cuentan cuentos o hacen actuaciones teatrales. También son muy colaborativas para responder a las necesidades de los docentes y asisten continuamente a la escuela para apoyar con la organización de los eventos o de otras actividades lúdicas. Asimismo, son exigentes con los docentes y valoran positivamente a aquellos que son muy estrictos. En este grupo están las madres que, además, tienen alguna comisión dentro de la escuela (comité de padres de familia) o del grupo.

En el extremo opuesto, existen madres y padres de familia que no atienden las necesidades escolares de sus hijos. Más allá de las largas jornadas laborales, que en sí mismas ya son un obstáculo para destinar tiempo a la revisión de tareas o apoyarlos para estudiar en casa, los problemas de pareja y familiares (violencia doméstica, consumo de drogas y alcohol, abandono con familiares y abuelos), así como las necesidades especiales de los menores se convierten, para este grupo de padres, en una barrera importante para su involucramiento escolar.

Pues yo considero que aquí un factor importante que se tiene que trabajar más es con los padres de familia; el que de alguna manera estén con ellos más tiempo y que se preocupen más por ellos es un factor que nos va a apoyar mucho en que nosotros avancemos, porque yo le decía a los papás es que me puedo parar de cabeza y decirles las cosas, que lo aprendan y aquí funciona, pero llegando a casa es una transformación y es diferente, el que llegues a casa y tu mamá no esté, entonces, ¿qué hago?, veo la tele, juego o hago la tarea, no, pues, juego o veo la tele, entonces sí, de alguna manera son

situaciones que no nos favorecen mucho el que los padres no estén al cien con los hijos (profesora de 1^{er} grado, nuevo ingreso).

El resto de las madres y padres de familia (que son la mayoría) tiene un involucramiento intermedio en los asuntos escolares de sus hijos, cumple con los materiales que les solicitan los docentes, se presenta a las juntas (mensuales o trimestrales) para enterarse de las calificaciones y el desempeño escolar de sus hijos y colabora cuando se organiza algún evento extracurricular.

En cuanto a las interacciones entre docentes y las familias, actualmente son menos frecuentes, aunque positivas y de respeto en los casos en que llegan a darse. Pero, a decir de los docentes, manifiestan que con el paso de los años los padres se han vuelto menos solícitos y cooperativos, reduciéndose sus encuentros, con algunos, a la firma trimestral de las boletas de calificaciones.

Finalmente, cabe resaltar que la base de las interacciones exitosas entre docentes y madres y padres de familia se debe a que existe una coincidencia de valores sobre la relevancia y necesidad de la escuela, ya que la consideran como la única opción para la superación de los niños. Confían en que, dadas sus condiciones de vida desventajosas, estudiar una carrera y prepararse les dará una oportunidad para acceder a un mejor nivel de vida en el futuro; por ello es que hay un interés mutuo para mejorar los canales de comunicación y apoyo en beneficio de los alumnos y la mejora de su desempeño escolar. Aunque también hay que recordar que los docentes expresaron con frecuencia su pesar por el hecho de que al menos una cuarta parte de los padres de familia tenía bajas expectativas sobre sus hijos y se interesaba poco por ellos y su futuro, lo cual era confirmado por el descuido en el que se observaron los menores y cierto grado de abandono por parte de sus familiares.

Al respecto, González (2015) encontró que las expectativas del proceso educativo y futuro de los alumnos que tengan tanto los profesores como los alumnos y sus familias constituyen una variable significativa en la consecución de los aprendizajes. La autora señala que:

Los docentes, en la escuela, pero principalmente dentro del aula tienen la responsabilidad de mantener y comunicar altas expectativas, mediante el estímulo verbal y el desafío intelectual a los estudiantes. De la misma manera, se ha constatado el efecto directo de las expectativas de los padres en el progreso académico de sus hijos (González, 2015: 63).

Por tanto, que en esta escuela haya una coincidencia entre padres de familia y docentes respecto a las aspiraciones sobre el futuro de los menores es un eslabón importante que contribuye a que se mantengan los buenos resultados escolares.

Gestión institucional

Como se mencionó en el apartado de los antecedentes, el director está cumpliendo su segundo año al frente de la escuela. Su ingreso tuvo varias intenciones, entre ellas destaca la encomienda de lidiar y mejorar la situación problemática que su antecesor propició con los padres de familia. En segundo lugar, se le encargó regularizar la práctica y actuación de los docentes, pues la débil integración de los nuevos y la preexistencia de añejas prácticas de unos pocos estaba perjudicando a la institución.

Sin embargo, la incorporación del director no fue sencilla, la aceptación e integración por parte de los docentes estuvo plagada de renuencias y confrontaciones, los grupos de docentes estaban muy cerrados en su interior y mostraban poca apertura para conciliar con el nuevo director, lo que provocó que el margen de actuación del director fuera muy limitado en un principio.

[Mi recibimiento fue] de negación total, el nuevo director que vino a quitarles muchos privilegios que tenían, fue muy complicado porque, finalmente, te repito, no es tirarle piedras al compañero, pero era un maestro, un director que no estaba aquí en la escuela, que se salía y se lo encontraban comiendo quesadillas allá abajo en el mercado, que a las 2 de la tarde se iba y ya no volvía aparecer; entonces, esa situación creó muchos vicios entre los compañeros maestros, porque muchas cosas de las que se determinaron aquí en la escuela era porque ellos decidían lo que se iba hacer. Los maestros estaban acostumbrados, ellos tenían muchas posibilidades de llegar tarde, de irse temprano, digo, pues, si no estaba el director, ellos lo hacían; el hecho de que ellos son un grupo de maestros muy unidos cuando hay algún problema y se hizo muy unido porque había muchos problemas con los padres de familia y cerraron filas porque se iban todos completitos a pedir apoyo al sindicato, pero iban todos porque todos se iban a ver afectados por las actividades de los padres de familia. Entonces, llego yo y tienen la idea de que soy totalmente diferente, ellos tienen la idea y no era equivocada que a mí me propusieron

en la escuela para venir arreglarla de alguna manera y pues sí fue muy complicado [integrarme] (director).

Más de un año le tomó al director ganarse la confianza de los docentes, pero finalmente predominó el carácter profesional y normativo de la relación. Hoy prevalece un clima de respeto mutuo y reconocimiento del nivel jerárquico que a cada uno le corresponde dentro de la organización escolar. La estrategia del director comenzó de manera discreta, pacífica y consensuada, poco a poco fue mejorando los procesos internos y creando confianza en su planta docente.

Este grupito [los de mayor antigüedad] que fue el grupito que me gritó, me dijo, me amenazó, ahora pues de alguna manera son las que participan, las que proponen, las que generan ideas. También, de aquel lado, Erika es de las que está más movida, que propone, pero se han transformado las Juntas de Consejo Técnico, la relación con los compañeros también es más de respeto por lo menos. Por ejemplo, con este grupito ya nos hemos ido a tomar café en la salida, entonces, como que se ha vuelto otra dinámica. Pero en general, con los compañeros ha sido muy complicado porque después de muchos años, de muchos vicios, de costumbres que se vuelven reglas, que se vuelven normas a romper con todo eso, la verdad es que sí ha sido muy complicado (director).

El apego a la normatividad y la negociación han sido elementos clave para mejorar las prácticas en la institución; poca necesidad ha tenido el director de imponerse, más bien se muestra receptivo y colaborativo para escuchar, atender y promover soluciones equitativas entre las partes. Sin embargo, hay que mencionar que la resolución de conflictos internos ha restado oportunidad para involucrarse con mayor profundidad en las cuestiones pedagógicas.

Siento que ha bajado un poquito el nivel de exigencia, antes había más exigencia en cuanto horarios de entrada, uniforme, credencial y de repente cuando cambiamos el año pasado que estaba el maestro se modificaron algunas cosas y ahorita como que siento el cambio otra vez. El maestro se ha enfocado a otras situaciones y le ha dado más prioridad, por ejemplo, a ver a qué chico llega temprano y eso siento que si baja el nivel de exigencia (docente de 1^{er} grado, nuevo ingreso).

Por su parte, las opiniones de los docentes con respecto al director son un tanto ambivalentes: por un lado, reconocen que es una persona amable, responsable, que está al tanto de lo que sucede en la escuela, que cumple con el horario escolar y que es cercano a los padres de familia, pero, por otro lado, la mayoría de los docentes no le conceden suficiente reconocimiento pedagógico, algunos consideran que le falta capacidad y liderazgo pedagógico y que, en ocasiones, es parcial en la toma de decisiones:

[En las revisiones de las planeaciones] solamente son comentarios muy generales [por ejemplo] si me llega a faltar un dato, pero, así como sugerencias didácticas o algo que enriquezca mi planeación realmente no (docente de 1^{er} grado, de nuevo ingreso).

En suma, no obstante estar logrando resolver positivamente los conflictos escolares con respecto a las familias de los estudiantes y mantener un clima escolar positivo y favorable para el desarrollo de la práctica docente y los aprendizajes, se observa un liderazgo desdibujado cuyo carácter es mayormente conciliador y facilitador de las gestiones administrativas, dejando en segundo plano las labores pedagógicas, aspecto que de no priorizarse podría contribuir a debilitar la eficacia escolar misma y los logros hasta ahora alcanzados.

Sobre lo anterior, la literatura sobre liderazgo eficaz advierte que una característica esencial para establecer una ascendencia sobre los maestros por parte del director no consiste en gestionar los procesos curriculares, sino fundamentalmente en crear reflexión acerca de las estrategias, actividades educativas y seguimiento de los alumnos. También llevar adelante procesos de evaluación del trabajo de los maestros, brindándoles apoyo y asistencia técnica. En suma, estar presentes en el aspecto pedagógico y conducir y acompañar las decisiones de los docentes. Por ello, es indispensable que el director como líder de la institución goce de legitimidad y reconocimiento en este aspecto (Maureira, 2006). En suma, hay varios aspectos pendientes que en este caso se deben de atender.

Principales hallazgos y reflexiones

Con base en el marco analítico expuesto en el segundo capítulo de este libro, donde se conjuntan dos corrientes de estudio, por un lado, la sociología de las organizaciones y los rituales de interacción de los que se destacan

los componentes meso y microsociales y, por otro lado, las dimensiones de la eficacia escolar, resultan dos hallazgos relevantes en este caso de estudio.

El primero es que, a pesar de algunas divisiones entre el cuerpo docente de la escuela "El Cerrito", persiste una actitud compartida basada en el compromiso y responsabilidad con que asumen su trabajo y, no obstante que se ha debilitado el espíritu colaborativo de sus orígenes, se mantiene un alto compromiso individual de cada profesor, favoreciendo la emergencia de un importante nivel de coincidencias entre las formas de trabajo, los objetivos individuales, los métodos de enseñanza y las expectativas de cada integrante.

Lo segundo a destacar es que, en repetidas ocasiones, el entorno y contexto de los alumnos y de la escuela juegan un papel sumamente determinante para la emergencia de valores y objetivos de los docentes, del director y de los padres de familia. El contexto y el entorno podrían aparecer como variables independientes, pues hablan por sí mismos y expresan necesidades que impactan en el ámbito educativo convirtiéndose también en un factor que orienta y unifica los objetivos de la comunidad de escolar, como es el bienestar de los alumnos (en especial de aquellos con rezago) como prioridad a nivel escolar.

Como resultado de los intereses individuales de los agentes escolares, principalmente de los docentes y su coincidencia con las necesidades que expresa el entorno es que se ha construido un piso mínimo de sentido y significados colectivos entre la comunidad escolar, es decir, se ha establecido una cultura colectiva que, aunque está perdiendo fuerza e identidad debido a la movilidad del personal escolar y las divisiones entre grupos de docentes, hasta ahora han sido suficientes para mantener la eficacia de esta institución.

Sin embargo, una de las lecciones que nos deja la escuela "El Cerrito" es que hay una alerta importante sobre el riesgo que corren sus elementos centrales (interés por el bienestar de los alumnos, altas expectativas, necesidad de procurar su bienestar y autovaloración, concentración en los alumnos con problemas de aprendizaje), ya que, debido a las divisiones entre docentes, éstos se muestran altamente vulnerables para soportar el peso del paso del tiempo y la falta de nuevos elementos integradores y que le den sentido pertenencia e identidad y al colectivo.

En consecuencia, hace falta desarrollar elementos internos que refuercen los sentimientos de pertenencia y membresía entre la comunidad escolar, que se construyan de nuevo objetivos, significados y sentidos comunes entre todos los docentes, superando el fraccionamiento que se ha producido entre ellos. Sujetarse a las condiciones del entorno para la estabilidad y progreso escolar de los alumnos los coloca en una situación de riesgo, pues

poco pueden influir en ellos y tampoco son elementos que puedan controlar, lo que los hace dependientes de la carga valórica que cada nuevo integrante posea y, sobre todo, incorpore del clima escolar para así expresarla en sus interacciones a nivel de escuela y, más aún, en las aulas.

En suma, la escuela sufre temporalmente un debilitamiento en valores y sentidos comunes que comprometan y cohesionen a sus integrantes, lo que obstaculiza que la cuestión pedagógica se posicione como el eje central en esta comunidad educativa. En este mismo tenor, el liderazgo del actual director no ha logrado consolidarse para promover la integración de los docentes y fomentar el trabajo colectivo centrado en los aprendizajes, lo cual puede representar una fuente de conflictos e inestabilidades por tratarse de una gestión mediadora que, si bien mejoró la relación y vínculo con los padres de familia, también ha sido débil para avanzar y sumar en lo pedagógico y en establecer objetivos, sentidos y significados escolares, lo que ha provocado que durante estos últimos años los esfuerzos individuales se hayan diseminado sin poder consolidarse en un esfuerzo con impacto a nivel institucional.

Finalmente, este análisis pone al descubierto el enorme reto que tienen por delante las escuelas en general, los agentes escolares, los padres de familia y los tomadores de decisiones de política educativa, porque la construcción de espacios y ambientes escolares orientados hacia los aprendizajes efectivos y el bienestar de los alumnos es una tarea ardua, que requiere de mucho compromiso, colaboración e interacciones múltiples cuya conjunción sólo es posible alcanzarla de manera colectiva.

Derivado de lo anterior y a manera de recomendación se propone priorizar el trabajo y la cultura colectiva, evitar las divisiones y el individualismo docente, así como fortalecer el liderazgo directivo. Vale la pena emprender un esfuerzo para establecer un acuerdo respecto a valores, significados, objetivos y metas establecidas en conjunto, colocando la mejora de los aprendizajes de los estudiantes en primer lugar. Todas estas acciones, sin duda, son aspectos que urgen ser atendidos, de manera particular en esta institución educativa.

LA ESCUELA “TUNI”: DESAFIANDO LAS DIVISIONES Y PRIORIZANDO EL BIENESTAR INFANTIL Y SUS APRENDIZAJES

Giovanna Valenti Nigrini
Laura Briseño Fabián

Antecedentes y contexto de la escuela

La escuela “Tuni” 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 *hñähñú* que simboliza, entre otras cosas, una etnia trabajadora, pacífica, solidaria, amable, amistosa, organizada y progresista.

Su forma de organización (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, y este mismo ejercicio se traslada a la escuela y a lo que su cuidado implica.

La comunidad en general valora positivamente la escuela y a los docentes como las figuras centrales del proceso enseñanza-aprendizaje, razón por la cual son reconocidos y apreciados por aquéllos. Cabe mencionar que el cuerpo docente ha tenido una gran estabilidad en los últimos años (el de menor antigüedad ingresó hace seis años), la mayoría vive en Tunititlán o en las localidades cercanas. Estas características les han facilitado su identificación con los elementos de la escuela, con la forma de trabajo y su organización; además, ello les permite tener un vasto conocimiento del entorno y de las características de los alumnos que asisten. Saben de antemano que las expectativas sobre ellos son altas tanto por parte de la comunidad como de sus propios compañeros.

Por su parte, la directora tiene una trayectoria laboral extensa (cuenta con 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. Ella radica en Tunititlán desde hace mucho tiempo, pero al frente de esta primaria tiene cuatro años, lo que le ha permitido adaptarse fácilmente a la institución, de la cual años atrás también fue docente.

Por lo que toca a los alumnos y sus familias, se sabe que provienen de hogares muy heterogéneos. La mayoría son de recursos escasos y las madres/padres de familia están insertos en empleos precarios (en el comercio o son albañiles, campesinos, obreros, trabajadoras del hogar), con extensas jornadas de trabajo y bajo nivel educativo. Algunos otros, sobre todo los más jóvenes, han mejorado en sus condiciones de vida, tienen estudios de licenciatura y podrían alcanzar un nivel socioeconómico medio. En ciertos casos, las madres y padres de familia estudiaron en esta primaria, por lo que para ellos es una tradición que sus hijos asistan también a ella; conocen la forma de trabajo, a los docentes, confían en que sus hijos están bien al interior de la escuela y tienen grandes anhelos sobre su futuro académico, debido al prestigio con que cuenta la escuela y a su propia experiencia en esta institución.

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 las madres/padres de familia, la directora y los docentes. El espíritu de la escuela es ser de puertas abiertas, la comunidad se siente con libertad de acercarse con los docentes y con la directora, lo que refuerza su identidad y pertenencia con la escuela, favoreciendo las interacciones y con ello el surgimiento de las emociones y los sentimientos colectivos.

A continuación se presenta el análisis sociológico a nivel meso y micro de esta primaria eficaz; la estructuración se presenta de conformidad con las dimensiones de eficacia escolar revisadas en el capítulo teórico: involucramiento docente, involucramiento familiar y gestión institucional y liderazgo y se resaltan los elementos más sobresalientes de cada uno de ellos.

Involucramiento docente

Como se ha venido señalando a lo largo de este libro, el involucramiento docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje es la pieza clave para

la generación de buenos resultados en el aprendizaje de los estudiantes. Las relaciones y vínculos entre docentes (también llamado clima escolar) impactan en la forma y sentido de las prácticas, acciones y actitudes pedagógicas, como lo mencionan Páez y Tinajero (2020), quienes, con base en Ezpeleta (1992), ofrecen pautas analíticas para comprender lo que subyace en la vida cotidiana de las escuelas e identificar de qué manera la comunidad escolar resuelve sus demandas y problemas. Como resultado, a medida que mejora el clima escolar y se entablan interacciones con sentidos comunes, se generan mayores posibilidades de trabajar conjuntamente en torno a los mismos objetivos.

Con respecto a lo anterior, esta escuela ha gozado de un buen clima escolar e interacciones escolares exitosas; ello condujo los esfuerzos de los participantes a resultados destacables en distintas competencias, sean culturales, deportivas o de conocimientos, ya que todos los miembros participan conjuntamente en un mismo proyecto. Además, a lo largo del tiempo se han conformado relaciones cercanas y armónicas entre los docentes, lo que se consolidó gracias a la estabilidad de la planta laboral que esta escuela experimentó por muchos años. En este sentido, el clima escolar positivo ha fungido como parte de una estrategia educativa que se expresó no sólo en los logros escolares recién señalados, sino en la conformación de sentimientos y percepciones colectivas en torno a las capacidades y alcances de la escuela. Según diversos estudios, como los de Treviño, Place y Gempp (2013), Blanco (2012) y López (2014), la relación entre clima escolar y la percepción de bienestar entre sus participantes es favorable para los actores escolares, dado que impacta en la sensación de bienestar general, en la confianza en las propias habilidades para realizar el trabajo escolar, en la valoración de lo que se aprende en la escuela, la identificación con ella y en las interacciones entre los diversos actores escolares.

Sin embargo, actualmente y a la par del último cambio de dirección, las relaciones entre el personal escolar han mostrado diferencias que influyen directamente en las conductas y comportamientos entre docentes. En la actualidad se distinguen dos grupos de profesores, la mayoría pertenece al grupo de más arraigo, que trata de mantener las buenas relaciones y el desempeño escolar, y el segundo grupo, más reducido, de aquellos profesores que son poco conciliadores y suelen oponerse a los acuerdos promovidos por la directora y a veces cuestionan ciertas prácticas adoptadas colectivamente.

Pero, a pesar de tal división de la planta docente, aún predominan los sentimientos arraigados de progreso, profesionalismo, compromiso y

responsabilidad que hasta la fecha permiten seguir sosteniendo la eficacia escolar que los distingue. Éste y algunos otros hallazgos destacados que caracterizan la dimensión de involucramiento docente se desarrollan a continuación.

Interés por conservar los resultados escolares

A pesar del escenario recién descrito, en esta primaria prevalece el espíritu de progreso y de mantener la excelencia en los resultados de los estudiantes. Es un propósito que expresa abiertamente la planta docente, quienes señalan que el compromiso con los alumnos y sus aprendizajes está impreso en ellos en virtud de su experiencia y el aprecio por esta institución y que a pesar de las diferencias consideran que la prioridad es el trabajo, el cual no se ve afectado por los desacuerdos entre docentes.

Tengamos las diferencias que tengamos siempre tratamos de sacar el trabajo adelante. O sea, tratamos de cumplir en lo que respecta a la escuela, y aunque nuestros puntos de vista son diferentes (yo creo que como en todo ámbito) respecto a la escuela y al trabajo de la escuela tratamos de que siempre salga adelante (docentes de 1^{er} y 2^o grados).

Realizar de la mejor manera posible su trabajo, lograr aprendizajes en los niños y mantener su buen rendimiento a nivel institucional son metas en las que coinciden los entrevistados; su soporte se encuentra en el compromiso de cada docente y en la responsabilidad con que asumen su labor. También muestran profesionalismo en las actividades formales que les imponen las autoridades educativas, para las cuales hay apoyo e involucramiento casi absoluto para llevarlas a cabo.

El origen de estos sentimientos, valores y formas de trabajo provienen de las dos gestiones anteriores. Los docentes mencionan con orgullo que su primera directora generó actitudes y acciones comprometidas con el aprendizaje de los estudiantes, llevando sus prácticas más allá del horario escolar y realizando actividades extracurriculares. También señalan que aquella directora fomentó el interés y atención en las cuestiones personales de los alumnos que afectan negativamente el aprovechamiento escolar.

Esta forma en la que la dirección involucró a los docentes y sembró las bases de los valores que hasta hoy día se manifiestan ha sido interpretada como una especie de "liderazgo trabajando juntos", frase mencionada por Wheatley (2000: 346), que hace referencia a una clara orientación directiva hacia las personas, en este caso los docentes, y que es fundamental en la

historia reciente de las escuelas, porque ayuda a fincar relaciones de confianza y compromiso que a través de la interacción cotidiana se ritualizan y permanecen en el tiempo

[La primera directora] era muy dedicada al trabajo, la responsabilidad, era muy tolerante, muy exigente, aparte trataba de estar cerca de nosotros, por ejemplo, cuando veía algún detallito iba y nos decía: "Sabe qué maestra, aquí está esto, la invito a que trate de ser así". Ella infundía mucho el trabajo, la responsabilidad, la colaboración, muy humana y exigente. Ella siempre nos decía: "De la puerta para adentro, su trabajo corresponde al aula, de la puerta para a fuera, sus problemas familiares, déjenmelos allá" (docente de 1^{er} grado).

Esta forma de trabajo y los valores en los que descansa son mantenidos y reforzados principalmente por los docentes de mayor antigüedad, es decir, los que estaban presentes en aquella gestión:

El trabajo de los docentes en esta escuela yo diría que es comprometido, profesionales todos, tenemos que hacerlo de la mejor manera, comprometidos con nosotros mismos (docente de 2^o grado).

En tal entendido, cada profesor se encarga de cumplir con su propio trabajo y guiar su desarrollo profesional con el mejor desempeño posible.

*Valoración y reconocimiento
de su propio trabajo y del de sus compañeros*

En numerosas ocasiones, los docentes entrevistados manifestaron orgullo, satisfacción y compromiso con su trabajo y por su vocación. Destaca, sobre todo, el autorreconocimiento y valoración de los propios maestros sobre su desempeño. Se consideran buenos docentes, que tratan de enseñar con base en valores y difundir respeto, esfuerzo y superación:

[El logro de mis alumnos] se debe a mi responsabilidad, a que asumo mi papel. Yo no me considero un maestro del montón (docente de 5^o grado).

Asimismo, reconocen, que esto es lo que los mantiene con un buen prestigio y altos resultados, características que sirven como señalización de que en esta institución se trabaja con excelencia, por lo que todos asumen el compromiso de sacar adelante a la escuela.

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 de 1^{er} y 2^o grados).

Esta manera de priorizar los aprendizajes y el bienestar de los niños sobre sus diferencias tiene como base la cooperación que según Walss y Valdés (2013) se da cuando se tiene una meta común y se trabaja en conjunto para obtener esta meta. Los autores señalan que en el corazón del trabajo colaborativo está la interdependencia positiva, que significa realizar esfuerzos para que el equipo resulte beneficiado en su totalidad. La esencia de este esfuerzo colaborativo consiste en lograr que se perciba que uno puede alcanzar sus metas, solo si los otros integrantes del grupo también alcanzan sus metas (Walss y Valdés, 2013: 3).

En la escuela "Tuni" este compromiso colectivo se ha generado y mantenido en virtud de los logros alcanzados por los estudiantes en distintas generaciones; en ello materializan su esfuerzo y dedicación hacia los alumnos. Incluso algunos alumnos han ganado premios a nivel nacional y han tenido la oportunidad de convivir con el Presidente de la República y viajar a diversos lugares del país. Los entrevistados manifiestan orgullo por esos premios y lo resaltan con gran satisfacción.

En todos los ciclos escolares se ha participado en la Olimpiada del conocimiento, ENLACE, han salido muchos alumnos a la convivencia con el presidente, algunos se quedaron aquí en el estado, pero, de hecho, esta escuela es una de las mejores de toda la región que abarca desde el Cardenal, Ixmiquilpan y, nosotros, Chilcuautla. Bueno, la escuela es la que siempre ha sobresalido en ese sentido (docente de 2^o grado).

Estos premios, mencionan los docentes, significan un reconocimiento al desempeño del estudiante, pero también a ellos, como maestros, porque han hecho un buen papel con los alumnos a lo largo de su paso por esta institución. Además, ese éxito lo comparten con los otros docentes en virtud del apoyo brindado en las distintas áreas de su especialidad, porque más de uno participa en la preparación de un mismo alumno. Al mismo tiempo, esos logros alcanzados fungen como metas que se han de sostener en el tiempo y los alientan a no bajar su rendimiento.

Con respecto a estos sentimientos de satisfacción, orgullo y autorreconocimiento, pese a las diferencias recientes entre algunos docentes, el grupo se mantiene cohesionado y positivo, con un adecuado clima escolar e interacciones continuas. Al respecto Mena y Valdés (2008) encontraron que, cuando los profesores se sienten motivados y con sensación de bienestar con su trabajo y sus relaciones laborales, es más probable que manifiesten preocupación e intención de ayudar a todos sus alumnos a que logren los conocimientos planteados, de tal suerte que así contribuyen, a su vez, a mantener un clima favorecedor para los aprendizajes.

*Atención al bienestar infantil
como precondition para aprendizajes significativos*

Otro de los componentes que caracteriza al cuerpo docente es el interés por lograr aprendizajes efectivos, lo cual tiene su raíz en el deseo de conservar la tradición de los buenos resultados y su prestigio en la comunidad y sus alrededores. Es por ello que destaca la preocupación por los estudiantes más rezagados o que presentan algún problema o dificultad de aprendizaje y es ahí donde se vuelve más palpable el compromiso docente, ya que la mayoría acostumbra desde tiempo atrás enfocarse en estos alumnos, brindarles atención especial fuera del horario escolar y también apoyar a los padres de familia para explicarles algún contenido para que ellos puedan asesorar a sus hijos en casa.

Es que lo hacemos, por ejemplo: ella y yo salimos casi una y media, cuarto para las dos, pero es todos los días, todos los días y los viernes tenemos atención a padres de familia para los casos más especiales (docentes de 1^{er} y 2^o grados).

Una de sus estrategias principales para mantenerse como una escuela eficaz es que reconocen como precondition para el aprendizaje el bienestar emocional de los estudiantes. La mayoría de los docentes presta especial interés en conocer la situación familiar de sus alumnos y su estilo de vida. La manera de lograrlo es estableciendo interacciones cercanas y de confianza con sus estudiantes, estar al pendiente de cualquier cambio de ánimo de los pequeños, tener el tacto para platicar sobre sus problemáticas y, en su caso, llamar a los padres de familia para contribuir con su solución.

El resultado de estas interacciones cercanas entre docentes y alumnos es que se han consolidado como rituales (Raczynski y Guzmán, 2005), lo cual también es una herencia proveniente de un buen ambiente escolar y del aula, donde la relación profesor-alumno se caracteriza por un alto grado

de respeto, apoyo, cuidado, calidez, confianza y responsabilidad. Mena y Valdés (2008) señalan que una interacción basada en estas condiciones aumenta el sentido de pertenencia a la escuela y la autoestima de los estudiantes, lo cual puede ser considerado como uno de los factores de mayor impacto sobre el rendimiento escolar y desarrollo personal de los estudiantes. Así se refleja en el siguiente fragmento:

En esta escuela se ocupa más de los niños, como le dije, no sólo en el aspecto educativo, sino que tratamos de involucrarnos más allá, tratamos de investigar más allá, qué hay detrás de ellos, en sus familias, en sus vidas, el porqué de sus comportamientos. A lo mejor, si hay algún niño rebelde, pues tratamos de investigar cuál es la causa de esa rebeldía (docente de 2° B).

Por otro lado, los docentes resaltan que de manera conjunta se ha estado implementando un estilo de enseñanza "humanitario", donde el centro de interés es el bienestar de los estudiantes, el cual se asume por todos como un elemento previo para los buenos aprendizajes.

Mi trabajo lo ligo mucho a lo humanitario. Yo siempre he dicho que cuando un niño está bien emocionalmente, pues el conocimiento lo va a adquirir; entonces mi práctica docente yo la he enfocado a aquellos niños que tienen dificultad emocional, dificultad cognitiva, sin descuidar a los demás niños (docente de 5° grado).

Este interés, que se gestó hace más de dos décadas, actualmente es reforzado e impulsado por un docente, quien ejerce su liderazgo y cuenta con la confianza de sus colegas. Por ejemplo, en la evaluación del desempeño docente que se aplicó a partir de la Reforma de 2013 él y una maestra resultaron seleccionados y entre los dos se apoyaron para presentar el examen, que aprobaron, por lo que ambos se sintieron muy contentos por las buenas puntuaciones obtenidas.

Este tipo de situaciones refuerza la confianza y el apoyo entre docentes, lo que promueve la colaboración, cooperación, intercambio y discusión de ideas. Mena y Valdés (2008) mencionan que, cuando las relaciones interpersonales son buenas y existe confianza entre los profesores, éstos actúan en favor de un objetivo común: la formación de los estudiantes. Ello permite una mejor conexión entre pares para mejorar el intercambio de información acerca de los buenos resultados que cada uno obtiene y tener una visión positiva sobre el error y la duda que favorece la mejora de la práctica docente.

De manera adicional, la práctica pedagógica se caracteriza por poner un fuerte énfasis en la enseñanza de valores como respetar a los demás, hablar sin groserías, obedecer a los mayores, responsabilizarse por sus cosas, auto-disciplina y autocontrol. Este estilo de enseñanza se ha fortalecido en virtud de los cambios generacionales y las conductas cada vez más desafiantes de los alumnos. Varios profesores mencionan que con cada generación el trabajo se vuelve más difícil, los niños son más retadores, lo que se recruta debido a la desatención o abandono familiar y al indiscriminado uso de la tecnología (televisión, principalmente) por parte de algunos de ellos. Esto ha modificado radicalmente sus conductas y su relación con los aprendizajes. Por lo tanto, los docentes se ven forzados a reafirmar los valores, conservar las tradiciones y la cultura de la comunidad.

A decir de los profesores entrevistados, han encontrado una respuesta positiva cuando tratan a los alumnos de manera más cercana y lúdica, e incluso han modificado su práctica, haciéndola menos rígida y más atractiva para los estudiantes. Asimismo, siempre tratan de motivar o emprender acciones que fomenten el estudio; por ejemplo, una profesora pidió a cada alumno una caja, que cada quien adornó como más le gustaba para que ahí depositaran los libros que iban leyendo y, al final, contaban los libros leídos y premiaban al que más había leído.

Otra docente señala que en su práctica relaciona varios temas en un solo ejercicio, con ello asegura mayor comprensión y aprehensión de los conocimientos:

Hicimos un croquis, dibujamos las carreteras con aserrín, hice el cerro Del Elefante y ahí vimos todo lo de ciencias naturales, pegamos nubes arriba, hicieron ríos abajo, lagunas y ahí vimos el ciclo del agua. También ahí mismo vimos geografía, lo que es zona urbana y zona rural, porque lo dividimos en dos; hicieron casitas con cajas de cartón. Vimos lo que eran las calles, avenidas, entonces ahí lo relacione con matemáticas, vimos las medidas: kilómetros, metros, y en las calles ellos pusieron el título, hicieron las nubes de algodón, ellos fueron los de la idea de que fueran colgadas y vimos la condensación del agua, el granizo, cómo se evapora el agua (docente de 4º grado).

Esta forma de trabajo sin duda implica mayor esfuerzo y creatividad para el docente, pero ha resultado en un estilo de enseñanza más efectivo que si los contenidos se abordaran de manera tradicional, desarticulada y por separado.

Algunos autores llaman a este tipo de trabajo "enseñanza con sentido", el cual favorece que los docentes mejoren tanto su rendimiento personal

como el de sus alumnos en las materias que imparten. Esto también lleva a un mejor aprovechamiento del tiempo dedicado a los aprendizajes, ya que implica estructurar y plantear los objetivos y las situaciones de aprendizaje (Scheerens, 1992). Al respecto, Posner (2004) sostiene que este tipo de prácticas toma en cuenta las diferencias entre estudiantes, con una atención particular hacia sus respectivos potenciales de aprendizaje. También, según el autor, con base en Sizemore (1985), tales prácticas implican mayor compromiso, dedicación de tiempo y despliegue de estrategias para que los docentes puedan desarrollar sus habilidades y tener acceso a la información y a la investigación que le sea útil para su trato diario con los estudiantes.

En esta misma línea, la escuela destaca por su innovación y equipamiento en favor de los aprendizajes; por ejemplo, cuenta con una biblioteca, un aula de matemáticas y clases de inglés y computación que son solventadas por los padres de familia. Entre los docentes comparten e impulsan la importancia de fomentar los aprendizajes de manera creativa, por ejemplo, organizan un *rally* de matemáticas en el que participan los alumnos y algunos padres de familia junto con los docentes, en cada estación se resuelven problemas cálculo según el grado de los alumnos. En la organización de esta actividad destaca el docente líder (quien además fue subdirector el ciclo escolar anterior) y cuenta con el respaldo y apoyo por parte de sus colegas y de las madres y padres de familia.

La actividad recreativa siempre va a ser un elemento fundamental para el niño, yo siento que no hay fallas siempre y cuando esté bien organizado. Cuando yo lanzo la propuesta no solamente yo la culmino, sino todas las ideas de los compañeros son muy buenas y la vamos arrojando, la vamos enriqueciendo y hay muy buenas propuestas (docente de 5° grado).

En este sentido, Posner (2004) agrega que en las escuelas calificadas como eficaces es una prioridad el desarrollo de una colaboración adecuada entre la casa y la escuela mediante una mayor participación de los padres de familia en el aprendizaje de sus hijos, ya que esto permite contextualizar el aprendizaje mediante la inclusión de un *ethos* (Posner, 2004: 298). Esta aura o clima escolar de innovación y cooperación es una característica que distingue a esta escuela.

Para este tipo de actividades o proyectos los docentes se reúnen con o sin la directora y de manera informal para ponerse de acuerdo y es generalmente el maestro líder quien convoca a sus colegas, les platica la propuesta

y les pide su colaboración (previa aprobación de la directora). Por lo regular, sus pares siempre brindan una respuesta positiva, en especial por parte de los que pertenecen al grupo mayoritario y tradicional.

El centro de esas actitudes y motivaciones tiene como base el bienestar y aprendizaje de los alumnos; les interesa generar para ellos un espacio donde estén contentos, se sientan en libertad y con confianza, ya que los docentes consideran todos estos elementos necesarios para favorecer los aprendizajes y el desarrollo integral de los alumnos y es esta orientación traducida en interacciones y prácticas lo que diversos autores han identificado como características principales de las escuelas eficaces (Raczynski y Guzmán, 2005).

El objetivo principal es la socialización de todos los actores, que haya un excelente ambiente de trabajo, y secundario, no menos importante, es el aspecto cognitivo, porque hasta los papás se integran; nos apoyan para hacer los materiales, o sea, aquí hay trabajo, aquí hay mucha chamba. Los papás nos han apoyado por las buenas, la verdad es que ha habido detalles, el grupo de trabajo no es malo, la verdad los maestros no son malos (docente de 5° grado).

En relación con este punto, está también la atención que se brinda a los alumnos con mayores niveles de rezago que, como a continuación se muestra, es un esfuerzo que vale la pena resaltar.

Trabajo diferenciado y dedicación extraescolar

En esta escuela los docentes se distinguen porque, a nivel individual, la mayoría de ellos extiende su compromiso con los aprendizajes de los estudiantes más allá de lo que le corresponde o de lo que los planes y programas señalan. Por ejemplo, como anteriormente se observó, varios docentes destinan tiempo fuera del horario escolar para regularizar a los niños más rezagados o a aquéllos con algún problema de aprendizaje. Esta práctica ya es un ritual que muchos llevan a cabo, especialmente los docentes de mayor antigüedad.

Sabemos que los niños y todo ser humano no tiene el mismo ritmo de aprendizaje. Yo lo veo en primer grado. Sin embargo, nos quedamos con ellos en el momento, en la hora de clase, pues tenemos 19 o 20, hasta 30 niños a nuestro cargo y en lo poquito que podamos apoyar, lo hacemos, pero, a la hora de la salida nos quedamos a trabajar con ellos. Yo inclusive ahorita tenía cinco niños que no habían adquirido la lectura, están en el proceso

a penas, pero no conocían nada y me he estado quedando con ellos media hora (docente de 2º A).

Acciones como ésta, señalan los entrevistados, desde siempre se han llevado a cabo, pero cada docente decide si se queda o no y cuánto tiempo. Lo asumen como una responsabilidad derivada de su propio trabajo, ya que no conciben dejar a los estudiantes sin atender cuando no han adquirido los conocimientos que corresponden a su grado escolar.

Otros docentes, en ciclos pasados, organizaban actividades lúdicas, como torneos de futbol y recorridos en bicicleta, entre otros, con la finalidad de mantener unidos a los alumnos, fomentar la convivencia, reforzar los lazos de amistad e incentivarlos a incluir actividades positivas en su vida y evitarles caer en conductas nocivas.

Nuevamente, el valor que está detrás de estas prácticas es el compromiso docente hacia los infantes y su elevado nivel de profesionalismo.

Porque son niños que necesitan nuestro apoyo, a lo mejor si en casa no se lo pueden dar y nosotros les podemos dar veinte [minutos], media hora más, pues se los damos con gusto ¿No? Y porque nos toca hacerlo, sí, y pues ni modo de dejarlos así, que se vayan sin nada. O sea, ya no habría ese compromiso de nosotros (docentes de 1º y 2º grados).

Sammons, Hilman y Mortimore (1995) encontraron que el progreso de los alumnos es evidente cuando los maestros son sensibles a las diferencias en el estilo de aprendizaje de los alumnos y cuando identifican y utilizan estrategias adecuadas. Por ello, sugieren que el personal docente revise sus creencias o valores, así como su comportamiento, para asegurarse de que eso suceda. Como se observa en el caso de la escuela "Tuni", hay un interés en los docentes en este tipo de prácticas, así como en una orientación flexible de los programas y modos de enseñanza.

Necesidad de reconstruir el clima escolar

Otro aspecto relacionado con el involucramiento docente y que muestra mayores coincidencias es la necesidad que expresaron la mayoría de los profesores de reconstruir el clima escolar. A raíz de la nueva dirección y la reciente división entre docentes, en todos los discursos de los entrevistados resaltó una gran nostalgia y añoranza por el antiguo ambiente escolar, las buenas relaciones entre docentes, mayores oportunidades de comunicación, y apoyo e intercambio de prácticas pedagógicas.

Aunque al interior del grupo mayoritario sigue habiendo buena conexión y relación entre profesores, recuerdan que antes había objetivos comunes expresos y que se trabajaba en conjunto para alcanzar las metas escolares.

Recuerdo que antes se trabajaba más el compañerismo, mucho más. Bueno, ahora eso sí lo extraño porque ahora nos metemos a nuestro salón, somos responsables, pero no compartimos como antes; antes se daba de que tú que traes y tu material y esto y a mí me gusta mucho, a mí me gusta mucho compartir (docente de 4º grado).

Además, manifiestan que, gracias a la estabilidad que gozó la planta docente durante varios años, se pudo consolidar un buen equipo de trabajo, el cual, estaba liderado por la entonces directora, que era muy estricta y que les recordaba su compromiso como docentes.

De la primera directora que tuvimos aprendí mucho porque ella nos juntaba, si ella decía: "saben qué maestros, vamos a poner cien sillas", ella ya traía la silla para poner la primera; entonces, cómo le decíamos que no, si ella ya estaba poniendo la primera. Era una persona muy responsable, muy dedicada, pues hasta se puede decir humana porque nunca nos negaba cosas (docente de 4º grado).

De esta manera se fue construyendo un espíritu de lucha, progreso y metas comunes, que año con año iban mejorando y convirtiéndose en rituales inquebrantables para los integrantes de la comunidad escolar.

En este sentido, con respecto a la exdirectora, puede apreciarse un verdadero liderazgo pedagógico, el cual logró consensuar a las partes y hacerlos caminar en torno a los mismos objetivos, metas e intenciones (Bolívar-Botía, 2010). La influencia que ejerció la entonces directora sentó las bases del trabajo que hoy en día caracteriza a la escuela y que tantos éxitos les ha permitido gozar.

Con el tiempo, el cambio de casi la mitad de la planta docente, hace aproximadamente ocho años, y la más reciente incorporación de la nueva directora (hace cuatro ciclos escolares) fue lo que desestabilizó los objetivos y debilitó las buenas relaciones entre docentes y de algunos de ellos con la directora, surgiendo así un clima escolar enrarecido que hasta la fecha sigue causando cierto malestar en los integrantes de esta institución.

Antes siempre había un bien común que todos perseguíamos, que era la mejora de la escuela, en el sentido de que los niños aprendieran de la mejor manera. Incluso las mejoras de infraestructura iban en ese sentido. Todos teníamos la misma línea (bibliotecario).

Pero, a pesar de estos recientes desajustes entre los integrantes, los docentes mencionan que los buenos resultados se mantienen en virtud del trabajo responsable y comprometido que cada uno de ellos despliega en el aula. Lo anterior se refuerza con diversa literatura sobre eficacia escolar (Leithwood *et al.*, 2006; Hallinger y Heck, 1998, 2010; Heck y Hallinger, 2005), la cual menciona que, cuando existe un fuerte compromiso docente basado en los aprendizajes, es probable que una escuela, aunque sufra cambios importantes en la planta docente o conflictos entre ellos, no se vea afectada en los propósitos, el trabajo y los resultados a nivel colectivo.

Pertenencia, membresía, sentirse parte de los resultados

El último elemento a destacar de la dimensión de involucramiento docente tiene que ver con los sentimientos de membresía y pertenencia que se observan en la mayoría de los integrantes de la escuela "Tuni":

Somos parte de ella [de la escuela] y debemos de sacarla como el equipo de trabajo que somos, sacar su nombre adelante. Como esta vez del concurso [que ganaron], no dicen la maestra, dicen, es la escuela (docente).

Resultó masivo encontrar en la comunidad escolar que existe un sentimiento de satisfacción por ser parte de los buenos resultados en las pruebas de conocimientos ENLACE, PLANEA y Olimpiadas del Conocimiento. Los entrevistados mencionaron que eso es el reflejo del trabajo de los años que los niños han estado en la escuela y del empeño de los docentes en cada ciclo escolar. Incluso, en los premios que obtienen reconocen que se debe al esfuerzo compartido entre quienes colaboran para mejorar la preparación de los estudiantes.

Sí, incluso los papás se acercaban y [decían]: "Muy bien maestra, excelente trabajo, muy bonita niña, lo hizo muy bien". Y yo les contesté: "El trabajo es de todos" [...] la maestra me dijo: "mira hazle así, que entre así", otro maestro: "mira, que haga esto" y son cosas que yo fui trabajando, pero con apoyo de ellos (docente de 2º grado).

Como se desprende del fragmento anterior, los docentes están comprometidos con la escuela y su papel dentro de ella, por lo que asumen la responsabilidad y como parte de su obligación cooperar, esmerarse en la preparación de los alumnos y cumplir cualquier encomienda que se les asigne: "[Cumplí] porque pertenezco a una plantilla y mi directora me había dado por oficio mi comisión, por oficio me dio mi comisión, pues tampoco me quejé" (docente de 5º grado).

En este sentido, Báez de la Fe (1994), con base en Miskel, McDonald y Bloom (1983), hace referencia a la influencia del entorno en los aprendizajes y señala que en virtud de que los individuos adaptan sus comportamientos, actitudes y creencias al contexto social en el que se desenvuelven, el colectivo orienta la construcción de significados y creencias socialmente deseables, a la vez que ofrece razones aceptables para la acción de profesores y alumnos. En tal virtud, las personas desarrollan sus conductas, haciéndolas significativas y explicables, por lo que las escuelas eficaces generan un sentido de pertenencia y un conjunto de valores y normas compartidos entre sus miembros. De tal suerte, añade el autor, que esa cultura escolar conlleva una cuidadosa coordinación de esfuerzos, de manera que el trabajo de los diferentes profesores es consistente y aditivo, y no interferente o sustractivo (Báez de la Fe, 1994: 107).

Sin embargo, a pesar de ser un equipo responsable, se observa un ligero deterioro del ánimo colectivo; algunos docentes manifestaron su preocupación por los recientes desencuentros, sin embargo, como colación mencionaron que sigue siendo un lugar agradable para trabajar, que les gusta estar en la escuela y en esta comunidad que, además, es cercana a sus domicilios.

Involucramiento de los padres de familia

Las familias de la comunidad donde se ubica la escuela "Tuni" está muy interesada en las cuestiones educativas. Debido a su constante petición, han logrado que la municipalidad y la Secretaría de Educación Pública establecieran centros escolares de todos los niveles. Siendo esta primaria la que tiene mayor reconocimiento por sus logros, lo que ha creado buena fama en la región y que se depositen altas expectativas sobre de ella. Por lo que respecta propiamente a las familias de los estudiantes, como se mencionó en los antecedentes, se encuentran diversas configuraciones: hay casos con padres analfabetos con escasos recursos y muchos otros que son jóvenes

con estudios de licenciatura y que han mejorado sus condiciones de vida, por lo que la composición, comportamiento y expectativas sobre sus hijos son muy variadas, como lo muestran diversos estudios citados en Carvallo (2006), ya que el ambiente familiar determina la valoración sobre la educación y el despliegue de actitudes acordes con ello.

Un número importante de madres y padres de familia aspiran a que sus hijos logren concluir una profesión, por lo que valoran la importancia de la escuela y el contar con buenos docentes; por lo mismo, tratan siempre de apoyar a sus hijos en las actividades escolares.

La mayoría de los estudiantes logra cumplir con los materiales, libros y actividades que solicitan los profesores; algunas madres y padres incluso han tenido participaciones en la escuela para leer cuentos, actuar en obras de teatro y acompañarlos en paseos o excursiones. También, como resultado de esta actitud cooperativa y de sus elevadas expectativas, los padres son exigentes con los docentes.

Entre los múltiples hallazgos de Mortimore *et al.* (1988) se destacó que un ambiente de aprendizaje positivo se caracteriza por una alta participación familiar en las actividades educativas de los hijos al interior de las aulas y la escuela. En este caso, la política de puertas abiertas ha facilitado que los padres compartan algunas tareas de la clase y también que en la casa las reproduzcan, tales como la lectura de libros o la asistencia y acompañamiento en el estudio. En este sentido, el sentirse parte del proceso de enseñanza ha favorecido la creación de un ambiente de confianza entre padres de familia y docentes, el cual se extiende a los niños, quienes se sienten arropados por un ambiente que les parece cercano y familiar.

Los profesores, por su parte, despliegan actitudes amistosas con el fin de incentivar a las madres/padres de familia para que sean constantes en el involucramiento escolar de sus hijos. Asimismo, valoran que los padres sean exigentes y esto los motiva a dar lo mejor de sí mismos en las aulas.

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, les ha gustado la exigencia de nosotros a sus hijos, entonces ellos también nos apoyan ampliamente. Nosotros al exigir significa que ellos también lo van a hacer con nosotros y eso nos obliga a cumplir con el trabajo (docente de 5° grado).

Sin embargo, también hay que mencionar que existen casos de algunos padres con problemas familiares, que laboran largas jornadas de trabajo o

que han migrado a otros estados del país o a Estados Unidos y que dejan a sus hijos a cargo de otros familiares, quienes no siempre tienen la capacidad de apoyarlos con la escuela como sería deseable.

En cuanto al apoyo a la escuela por parte de las familias, esta primaria, al igual que todas las analizadas en este libro, cuenta con comités de padres de familia y dentro de ellos una mesa directiva que tiene una presencia casi permanente en la escuela para atender las peticiones de los docentes o directivos en lo referente a problemas de infraestructura y organización.

La mesa directiva de esta escuela (conformada por presidente, secretaria y tesorera) cuenta con un amplio nivel de confianza, coordinación, comunicación y organización. Por ejemplo, han establecido un sistema de multas para garantizar la participación de todos los padres de familia en las faenas escolares; este acuerdo surgió de la voluntad de todos ellos y además es un estilo de gestión que se reproduce en la comunidad en general. La mesa directiva se encarga de llevar un control y seguimiento para que los padres que incumplen con sus funciones (como limpieza de salones, pintura, jardinería, entre otros) paguen con dinero o trabajo su falta. De esta manera han conseguido altos niveles de participación y compromiso con la escuela.

Por lo que respecta a las interacciones entre docentes y padres de familia, se consideran buenas, fluidas y altamente cooperativas; para ello existe un elevado nivel de comunicación y valoración mutua.

Los papás, hay mucha disposición de ellos, si les pide uno algo, un apoyo, los papás tienen mucha disposición para apoyar al maestro aquí en la escuela y en la comunidad; por eso se destacan, porque son padres que apoyan mucho (docente de 2º B).

Entre docentes y padres o madres de familia existe la convicción de que la formación y aprendizaje de los niños es una corresponsabilidad de la escuela y la familia. La mayoría de las reuniones con los padres de familia es de carácter formal y se lleva a cabo en la denominada "Junta para firma de boletas"; se trata de un evento, estandarizado y trimestral; prima una relación jerárquica, ya que es el docente quien posee plena autoridad en cuanto a la dinámica de la reunión; su objetivo principal es que los padres conozcan las calificaciones y el desempeño escolar de sus hijos, así como solicitar apoyo para la realización de eventos escolares.

Las interacciones que se dan 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/padres de familia

y sus objetivos se acotan a la solución de alguna problemática particular de sus hijos. También es frecuente este tipo de interacciones informales.

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 y esto tiene su origen en el significado que la comunidad le otorga a la escuela, la cual podría equipararse a un símbolo sagrado para la comunidad que alcanza a trasladarse hacia la figura del docente. Por ello es que las familias muestran de diversas maneras acciones de deferencia hacia ellos y son tan solícitos a sus peticiones (Valenti y Briseño, 2020).

Ahora bien, con respecto a la relación entre padres de familia y directora, se aprecia una valoración y relación distinta que con los docentes. Con la directora, si bien también hay un alto compromiso y apoyo en sus solicitudes, su valoración radica en su papel como funcionaria encargada de la organización escolar, pero no goza del significado y aprecio que sí tienen los docentes. La directora ha hecho un importante esfuerzo por involucrar a la comunidad de madres y padres de familia con la escuela, así como sostener una relación cordial y de respeto.

Las madres y padres de familia a nivel escolar son quienes en mayor medida tienen la iniciativa sobre las acciones que se deben emprender en materia de infraestructura; en estos casos, el papel de la directora toma un carácter de intermediación frente a las autoridades municipales o del estado de Hidalgo.

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).

En relación con los tipos de interacción entre estos dos actores se elige al comité representante. El segundo tipo de interacción son las reuniones informales, que son casi diarias. Desde luego también existe la posibilidad de reunirse con la directora de manera privada para aquellos padres que no son parte de estos comités y se dan cuando las madres y padres de familia buscan a la directora para tratar algún asunto particular de sus hijos

Cualquier tipo de relación, ya sea formal, informal o privada, es común en esta escuela, pues además de que existe la política de ser una escuela de puertas abiertas fomentada por la directora, las familias lo aprovechan para hacer propuestas para la construcción, reparación o mejora de algún espacio físico, llevar a cabo faenas de limpieza, 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 padres de familia, así como la comunidad en general, entran al espacio escolar para vigilar y cuidar las instalaciones escolares.

Siempre se ha trabajado en equipo; cualquier evento que se dé 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 (madre de familia).

De esta forma, con el apoyo de los padres de familia y la comunidad en general, así como de los docentes y la directora se conforma una importante red de colaboración que, en términos de Libâneo (2007), podría describirse como una organización de carácter democrático en cuanto a las decisiones que tienen que ver con las instalaciones e infraestructura escolar. El autor señala: "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 necesario" (Libâneo, 2007: 23). En este sentido y como se ha venido mencionando, las relaciones entre estos agentes tradicionalmente han funcionado de manera consensuada y eficaz, y sus resultados impactan de diversas maneras en el bienestar, aprovechamiento y desarrollo integral de los estudiantes, pero también de los actores educativos y la comunidad en general.

Gestión institucional

En este libro, por gestión institucional se entiende el conjunto de actitudes, valores, conductas, prácticas y acciones que encabeza la directora, pero que influyen a nivel del aula y en el clima escolar, y que son tan amplios que abarcan lo pedagógico, lo administrativo y las relaciones laborales, entre otros.

En este rubro es importante mencionar la evolución directiva de la institución, porque es ahí donde se han fraguado las características que distinguen hoy en día a la escuela. Los directivos de las últimas tres gestiones han sido muy diversos, sus estilos de liderazgo han influido en el comportamiento de los docentes, en sus valores, actitudes, en el clima escolar y en el vínculo con la escuela.

La directora de hace dos gestiones previas a la actual duró en su cargo más de 20 años, por lo que muchos docentes que aún están en la escuela la recuerdan con agrado y señalan que fue una líder que impulsó una forma

de trabajo colaborativa, con un alto nivel de exigencia, lo que forjó en los docentes el compromiso con los estudiantes y su responsabilidad al frente de su aula, lo que sentó las bases del trabajo con los alumnos después del horario escolar y con ello gestó el valor humanitario de la práctica docente que hasta la fecha distingue a esta escuela. En este sentido, con base en Beaucham y Parsons (2012), se tiene que la importancia de las escuelas y su gestión radica en las bases con las que se sostienen las relaciones (interacciones) entre el directivo y los docentes, estudiantes y padres de familia y menos en la identidad del líder. Esto se confirma al observar que, aunque hayan transitado varios directores en el medio, permanecen vigentes las actitudes y valores que se sembraron hace más de dos gestiones.

Como se mencionó en diferentes ocasiones, la directora de ese entonces construyó altas expectativas en los docentes, padres y alumnos, hizo que la escuela siempre se distinguiera y fuera reconocida al exterior por sus logros. Los docentes recuerdan que, durante esta gestión, las relaciones entre docentes eran muy cercanas, de confianza, había apoyo, colaboración, comunicación, trabajaban en equipo y en torno a los mismos objetivos. En palabras de Collins (2009), fue tal la comunión de sentidos y significados entre los actores escolares que se conformaron rituales de interacción exitosos (esto es, con alta carga emocional compartida y con un foco de atención común) y que aún en estos días se mantiene, pese a las diferencias que actualmente se manifiestan.

Por otro lado, las características y estilo de liderazgo de la entonces directora coincide con lo que Bolívar-Botía (2010), con base en Leithwood, Mascall y Strauss (2009), señala sobre la existencia de elementos que ejercen una profunda influencia en los logros de los estudiantes, como atender las necesidades de los docentes, proveer recursos y su desarrollo profesional para mejorar la enseñanza; trabajar cercanamente con el profesorado en el aula (evaluación, supervisión, asesoramiento); hacer un seguimiento de modo regular de la enseñanza y del progreso de los estudiantes; desarrollar y mantener normas compartidas y expectativas con todos los agentes educativos (familia, profesorado, estudiantes). Algunos de estos elementos estuvieron presentes con la exdirectora y todavía hay rastros de ellos, ya que la actual directora los mantiene porque también se apropió de ellos cuando fue docente en esta escuela y reconoce que actualmente siguen teniendo un fuerte arraigo en ella y en toda la comunidad escolar.

Con respecto al penúltimo director, aunque también es bien recordado por la mayoría de los docentes, también fue quien originó las primeras diferencias entre ellos. Durante su gestión la primaria alcanzó los lugares más

sobresalientes en las pruebas de conocimientos (ENLACE y Olimpiadas del Conocimiento), ganando confianza con los padres de familia y reforzando entre el cuerpo docente su capacidad y trabajo colectivo. Sin embargo, también hubo algunas acciones que dividieron a los docentes y fragmentaron su relación y forma de trabajo. En una de las evaluaciones al desempeño docente, el director decidió calificar a todos los profesores con el puntaje más alto para ayudarlos a subir en el nivel de escalafón del magisterio. Sabiendo que ello sería un riesgo con las autoridades educativas superiores, el entonces director consideró que su planta docente era eficiente y que merecían ese ascenso y esa confianza por parte de él.

Este hecho suscitó dos tipos de reacciones. Para la gran mayoría de los docentes esta acción significó un reconocimiento a su trabajo y, a la vez, un fuerte compromiso con el director, ya que se sentían obligados a retribuir la confianza y el reconocimiento que él depositó en ellos y, en consecuencia, debían demostrarle que eran merecedores de ello:

Quando llegué (a esta escuela) pues me encuentro a un director nuevo; trabajábamos muy bien, ahí de hecho es cuando empezamos a ver resultados de grado, precisamente en lo que es ENLACE. En ENLACE tuvimos muchas satisfacciones, yo lo quiero decir así, porque era un trabajo conjunto, era un trabajo donde todos nos apoyábamos, de hecho durante esos periodos, la mayoría de nosotros logramos subir a carrera magisterial, por los trabajos de todos, tuvimos un puntaje muy alto en lo que era ENLACE. Al obtener buenos resultados nuestro director también subió a carrera magisterial (docente de 2° grado).

Sin embargo, hubo también algunos docentes que les pareció injusto darles el mismo nivel y reconocimiento a todos porque creían que algunos compañeros no hacían el mismo esfuerzo en el aula. Esto ocasionó que algunos elementos se sintieran desmotivados, menos reconocidos, bajando, en consecuencia, sus expectativas y desempeño escolar.

Para algunos los motivó, porque decían yo no entregué mis cosas como debe de ser y me puso un buen puntaje por humanidad, no porque te lo merecías, sino para apoyarte, para ayudarte [pero también] hubo muchas molestias, decían tres o cuatro docentes; nosotros que sí trabajamos e hicimos horas extra después de las clases y [al director] en ese tiempo le valió, dijo, parejo, y se aventó una bronca en supervisión (docente de 5° grado).

Durante esta misma gestión, hace aproximadamente ocho años, se dio un cambio importante en la planta docente; casi la mitad de los docentes se jubilaron o solicitaron cambio de plaza, por lo que la inestabilidad se agudizó y nuevas formas de relaciones y trabajo emergieron. De forma general, podría decirse que la dinámica de trabajo continuó en virtud de que en gestiones anteriores, como la escuela ya gozaba de buena fama al exterior, los recién llegados tuvieron que adoptar los estilos de trabajo acordados colectivamente y cubrir los niveles de exigencia que se esperaba de ellos. Sin embargo, años después hubo un nuevo cambio directivo, lo que nuevamente trajo un desajuste en las interacciones escolares.

La llegada de la directora actual (hace cuatro años) fue controversial, ya que muchos la conocían porque fue docente de esa escuela, por lo que trató de mantener las condiciones que primaban con anterioridad y que ella ya conocía y sabía que funcionan eficientemente. Sin embargo, los resultados de su gestión han diferido de los anteriores pues algunos docentes mencionaron que la actual directora no es parcial y que manifiesta ciertos favoritismos con algunos docentes y es más complaciente con sus solicitudes. Otros señalan que le falta liderazgo y que la carga administrativa la aleja de las cuestiones pedagógicas.

Yo creo que hace falta que haya liderazgo. Yo recuerdo en mis dos anteriores directores que trabajaban en la misma sintonía con el maestro. Eran directores que no te imponían, eran directores que no te mandaban, que no te decían: "hazlo porque lo tienes que hacer porque yo soy el patrón y tú eres mi subordinado y lo vas a hacer", o sea, hay maneras de hacer trabajar a la gente y entonces yo creo que es lo que ha faltado, liderazgo (bibliotecario).

Los más inconformes aseguran que un cambio de actitud en la directora mejoraría la relación entre todos:

Pues es que nosotros hemos tenidos otros directores y la verdad, siento que a lo mejor si ella se dejara llevar un poquito, pensar que todos los compañeros somos parte de una institución y que debemos de trabajar juntos y que el trabajo es de todos pues probablemente estaría un poquito mejor la situación en cuestión, inclusive, hasta la relación entre nosotros (docente de 4º grado).

Como se observa, las opiniones también se dividen según el grupo de docentes: un grupo encuentra en la directora una gran profesionista, comprometida, que sigue las reglas y que cumple cabalmente con sus funciones

administrativas y pedagógicas, pero también están aquellos del grupo "disidente", quienes la contemplan como una persona parcial, con poco liderazgo y rebasada por las cuestiones de gestión y burocráticas. Este último grupo caracteriza su relación con la directora como estrictamente profesional, con poca confianza y lejana.

Como resultado de estas ambivalencias entre las gestiones anteriores y la actual se tiene que las interacciones y prácticas que son exitosas y que siguen brindando logros y satisfacciones tuvieron como cimiento a la primera directora de la escuela, quien forjó un espíritu de progreso, esfuerzo, confianza, realización de prácticas extracurriculares con los docentes y alumnos, y se construyeron los cimientos del espíritu de comunidad e identificación con la escuela y entre sus miembros. Debido a que estos elementos se constituyeron en símbolos de identificación y orgullo para los integrantes, se convirtieron en un ritual que permite que se mantengan estas características actualmente, pero también dada su antigüedad y pocos precursores, existe un amplio espacio para la resignificación de los elementos base, se alimenten y transformen con los nuevos valores que los docentes buscan imprimir, aunque éstos sean menos positivos y efectivos. Bolívar-Botía (2010) refiere que las experiencias y literatura internacional son muy precisas al indicar que, si los profesores son clave de la mejora, los directores han de crear el clima adecuado para que los docentes sean mejores y esto en la actualidad es el reto pendiente de la presente gestión directiva.

Principales hallazgos y reflexiones

Este capítulo es una muestra de cómo se relacionan y vinculan diversos elementos escolares para lograr resultados sobresalientes.

Por muchos años el liderazgo directivo de esta escuela estableció y consolidó un clima escolar propicio para los aprendizajes de los alumnos, pero también para la actualización y formación docente. Esta herencia pervive en el espíritu de la escuela y permite que las recientes diferencias surgidas entre los docentes y entre algunos de ellos y la directora no afecten el rendimiento escolar.

Entre los rasgos directivos que insistimos en resaltar destacaron: un liderazgo distribuido en favor del servicio educativo escolar, el establecimiento de un clima escolar positivo, la valoración por la innovación, la promoción del trabajo colectivo extraescolar, la toma de decisiones conjuntas y la formación docente. Estos elementos se convirtieron en símbolos de la escuela

y hoy en día siguen siendo compartidos por la mayoría de los actores escolares. Lo anterior sin dejar de advertir que la dirección escolar actual tiene ante sí enormes desafíos, especialmente reestablecer el clima escolar y reforzar las interacciones entre su cuerpo docente, privilegiando las cuestiones pedagógicas sobre otras actividades de carácter administrativo o social para evitar erosionar los pilares construidos a lo largo de tanto tiempo.

Por otro lado, con respecto al involucramiento docente y su forma de llevar a cabo la práctica pedagógica, se observan fuertes elementos comunes, en específico el interés en el bienestar y aprendizaje de todos los estudiantes. Además, hay un estilo de hacer las cosas muy arraigado que responde tanto a las expectativas colectivas, como al desempeño y compromiso individual de cada miembro, circundados por un importante apoyo de los padres de familia y la comunidad externa.

Entre los padres de familia y docentes, por ejemplo, predominan sentimientos mutuos de reconocimiento, confianza y exigencia, generándose así un círculo virtuoso que motiva constantemente el esfuerzo y apoyo hacia los estudiantes. Como se observa, en esta institución educativa hay una mancuerna muy potente entre estos actores que facilita el alcance de los buenos resultados y de las actitudes de progreso, responsabilidad y altas expectativas.

Al respecto Mortimore y Sammons (1997) destacan que las expectativas tienen la capacidad de expandir o limitar las aspiraciones, por lo que una cultura de expectativas cada vez más altas tenderá a elevar igualmente el rendimiento escolar, esto desde luego acompañado de otros elementos, como la capacidad de comunicar sus expectativas y de proveer a los estudiantes los medios necesarios para lograrlas. Asimismo, es importante que los docentes se sientan libres de implementar nuevas prácticas de enseñanza creativa y más actividades centradas en los niños, elementos que, como se ha venido observando en este capítulo, están presentes en la escuela "Tuni".

Por lo que corresponde propiamente al trabajo docente, en esta institución es encomiable su fuerte compromiso y nivel de profesionalismo y vocación hacia los estudiantes, en especial con aquellos que presentan mayores barreras para el aprendizaje, hacen que se desplieguen una serie de actitudes, valores, responsabilidades y acciones que van más allá de lo que formalmente les corresponde. Desde luego, existe un ambiente propicio para ello como el apoyo y reconocimiento por parte de los padres de familia y una comunidad exigente que espera mucho de ellos, pero que funciona como un aliciente para los docentes y su labor en las aulas.

Adicionalmente, siguiendo a Rosenholtz (1989), los docentes han procurado generar y compartir una visión y metas comunes, y pese a sus diferencias, buscan tomar decisiones en conjunto sin perder como centro el bienestar y aprendizaje de los alumnos. En algunos casos todavía se observa el trabajo entre pares para la planeación pedagógica y la resolución de problemas de aprendizaje, pero, sobre todo, son docentes que se reconocen a sí mismos y a sus compañeros como miembros valiosos y trabajadores; esto es, hay un gran sentido de autoconfianza profesional que atrae selectivamente a los docentes más talentosos y los mantiene con ese mismo nivel durante su paso por la institución.

Finalmente, como se ha señalado en diversas ocasiones, el tercer eslabón clave de esta escuela es la comunidad. Madres, padres y vecinos se suman de manera continua y constante a la mejora de la escuela, el vínculo con los docentes y directivos es cercano y resolutivo. Cada uno de los actores expresa la valoración y necesidad de la colaboración de los otros, reconoce que la educación es un trabajo conjunto y, en ese sentido, cada uno asume sus responsabilidades y las transparenta frente a los demás actores escolares. Es así que, con base en Epstein (1995), se puede afirmar que esta escuela implementa importantes estrategias para fortalecer estas interacciones, tales como apoyo y sensibilización a las familias para establecer ambientes de aprendizaje en casa, establecimiento de formas de comunicación más eficientes, solicitud de apoyo para que los padres participen en las aulas y en la escuela. Los docentes brindan asesoría a los padres para que puedan ayudar a sus hijos con las tareas escolares e incorporan las tradiciones de la comunidad a la escuela. Estos son algunos de los elementos que se encuentran presentes en esta escuela y que, cuando están en funcionamiento, se asemejan a una maquinaria que se coordina armónicamente entre todos sus elementos, no sin alteraciones y traspies, pero al final predominan los rituales de interacciones positivas que conservan sus logros y el buen prestigio alcanzado.

LAS LECCIONES DE LA ESCUELA “EL MIRADOR” FRENTE A LA DESIGUALDAD EN UN CONTEXTO URBANO DE MONTERREY, NUEVO LEÓN

José María Duarte Cruz
Giovanna Valenti Nigrini

La escuela primaria “El Mirador” se ubica en el municipio de Monterrey, estado de Nuevo León, en el noreste de México. Este centro educativo atiende a niños y niñas de colonias marginadas, de bajos recursos económicos y expuestos a situaciones vulnerables, entre ellas, la inseguridad.

Este capítulo se enfoca en el análisis de los niveles meso y micro del involucramiento docente, gestión institucional e involucramiento familiar. El nivel macro corresponde al contexto y a disposiciones o lineamientos normativos en educación, a lo cual sólo se referirá cuanto tengan un impacto visible al interior del centro escolar. Para el análisis del nivel meso se identificaron las actitudes y prácticas, identificadas en los discursos de los actores entrevistados, relacionadas con los objetivos comunes, los acuerdos, colaboraciones, negociaciones, tensiones y conflictos que tienen lugar en el espacio escolar y referidas específicamente al papel directivo, docente y de las familias.

En el análisis del nivel micro, partimos del concepto de rituales de interacción elaborado por Goffman (1970) y desarrollado por Collins (2009), quien sostiene que son “patrones de conducta repetitivos que constriñen al individuo generando en él un compromiso emocional hacia los símbolos que implican” (Collins, 2009: 64). El uso de los rituales de interacción como herramienta analítica nos permitió explorar cómo se construyeron las relaciones de confianza, los valores, objetivos comunes, la generación de sentimientos de identificación, arraigo, membresía y compromiso con el grupo

o con los elementos que lo componen. En este sentido, las escuelas eficaces generan un sentido de pertenencia y un conjunto de valores y normas compartidos entre sus miembros (Báez de la Fe, 1994; Bellei *et al.*, 2004; Sammons y Bakkum, 2011).

Desde este posicionamiento, los valores, las actitudes, las expectativas y motivaciones, así como los objetivos comunes que están presentes en las interacciones de los agentes escolares son los insumos sobre los que se configuran las prácticas escolares exitosas. En otras palabras, son la base sobre la que se construyen los acuerdos, negociaciones y conflictos que se expresan en prácticas identificables en el nivel meso.

Al analizar las interacciones y los significados del personal docente, directivo y las familias de esta escuela sobre el aprovechamiento educativo estudiantil, encontramos que la gestión institucional está basada en sistemas organizacionales, el liderazgo es compartido y basado en la confianza; los docentes están preparados académica y pedagógicamente, hay una preocupación por mantener altos estándares académicos; utilizan estrategias innovadoras y lúdicas en la enseñanza, como lo señala una docente entrevistada: "Yo siempre trato de darles lo mejor de mí, y trato de hacer todo más dinámico, para que se sientan motivados, les guste venir a la escuela y les guste aprender". Las relaciones interpersonales son cercanas; la mayoría de las familias apoyan y participan en el desarrollo de habilidades para la vida y consideran que la educación tiene potencial para la transformación social.

En resumen, este estudio de caso contempla a los docentes, al personal directivo, supervisión, estudiantes, a las madres y los padres de familia y sus relaciones cotidianas o interacciones en el entorno escolar, las cuales se desarrollan en un contexto socioeconómico particular, caracterizado como desfavorable o en desventaja frente a otros sectores de población. El énfasis cualitativo, microsociológico e interaccional contiene un gran potencial para el develamiento de los elementos que pueden estar confluyendo en la eficacia educativa.

Contexto y antecedentes de una escuela primaria pública en las “favelas” regiomontanas¹

El centro educativo El Mirador es una escuela pública de enseñanza primaria, ubicada en la colonia Valle del Mirador, en la zona sur del municipio de Monterrey, estado de Nuevo León. Cuenta con una matrícula de 358 estudiantes, distribuidos en doce grupos y atendidos por 21 docentes y administrativos en el turno matutino. Pertenece a la zona escolar 17 y comparte instalaciones con otra escuela primaria del turno vespertino.

La población estudiantil de la escuela procede de colonias ubicadas en el cerro de La Campana y el cerro Altamira. Los asentamientos en esta zona tienen alrededor de sesenta años de antigüedad y se poblaron inicialmente por campesinos provenientes de San Luis Potosí, Hidalgo, Zacatecas y Oaxaca, que llegaron a Monterrey atraídos por los empleos que ofrecen las industrias de la ciudad. Estas colonias forman parte de una de las zonas populares más pobladas de la zona metropolitana, en la que se presentan problemas de inseguridad (Cerde, Cerda y Story, 2008) y en la que se ha documentado la presencia de grupos conocidos como pandillas (Cerde, 2010; Cedillo, 2018).

Los distintos actores entrevistados reconocieron que la escuela se encuentra en una zona precarizada y violenta, y que estudiantes y docentes están expuestos a situaciones de vulnerabilidad física.

Impacta mucho en la comunidad [la inseguridad], dado que algunos alumnos sobre todo ya mayores empiezan a traer objetos que no deben; el año pasado tuvimos una pistola y tuvimos también marihuana, hemos tenidos navajas, que se las traen de las casas a la escuela; eso ya nos pone en una situación muy vulnerable (directora de la escuela).

La zona sur de Monterrey es identificada como uno de los lugares con mayor desigualdad de la urbe regiomontana (Cerde, 2010; Sandoval, 2008;

¹ “En Brasil las favelas son asentamientos irregulares reconocidos por ser barrios bravos, donde regularmente impera la delincuencia. En Monterrey y el Área Metropolitana también hay ese tipo de establecimientos, donde la gente lucha..., pero por sobrevivir. Son barrios humildes pero bravos, donde no cualquiera se atreve a recorrer sus callejones; son colonias populares que albergan cientos de casas que, con el paso de los años y el esfuerzo de sus habitantes fueron tomando forma en medio de cañones y terrenos pedregosos [...] al ser una colonia irregular y con difícil acceso, las autoridades la mantuvieron en total olvido por muchos años. Inclusive en la actualidad, en la parte más alta de La Campana no ingresa la Policía” (Ortiz, 2018).

Torres, 2019). En ella colindan colonias como Valle del Mirador,² donde se ubica la escuela que se estudia en este caso, y San Pedro Garza García, un municipio con un nivel de bienestar social y económico elevado, que ocupa el tercer lugar a nivel nacional en el Índice de Desarrollo Humano Municipal (Índice de Ciudades Prósperas [ICP], 2018; Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2019; *FitchRatings*, 2020).

Este contraste ha motivado que esta zona sea un foco de atención y objeto de diversas intervenciones sociales con fines de transformar el entorno y promover cambios positivos (Rodríguez, 2016). Desde el año 2015, diversas asociaciones civiles, en conjunto con autoridades gubernamentales, instituciones de educación superior y empresas privadas han implementado acciones para disminuir la problemática social que presenta. A estas intervenciones y acciones positivas se suma el trabajo realizado en la escuela “El Mirador” cuya apuesta por la calidad educativa es una forma de hacer frente a la desigualdad social y económica y a sus repercusiones, como la inseguridad y la violencia.

Análisis de las interacciones entre los actores educativos de la escuela primaria “El Mirador” a la luz del marco meso y microsociológico

No la considero mi superior, [la directora] es una compañera más (docente de 3^{er} grado)

Gestión institucional

Para Elmore (2010) la gestión institucional se sustenta en la construcción de consensos colectivos, en el diseño y ejecución de proyectos educativos compartidos, así como en la legitimación de procesos de monitoreo pedagógico y de retroalimentación sistemáticos, que tengan como objetivo la mejora académica y la creación de sistemas organizacionales. Para considerarse efectiva, siguiendo con este autor, la gestión institucional debe impactar en lo que ocurre al interior de las aulas escolares.

² Los cálculos con base en el modelo estadístico de la medición de pobreza a escala municipal 2015 (Coneval) y en los resultados sobre las características de las localidades y del entorno urbano 2014 (INEGI), señalan que esta colonia se encuentra ubicada en un área geoesestadística básica (AGEB) que mantiene un rango de [50, 70] porcentaje de población en situación de pobreza.

Acevedo, Valenti y Aguiñaga (2017) identificaron algunos elementos que convierten a la gestión institucional en un componente relevante que tiene un efecto positivo en el aumento del involucramiento docente y en el logro escolar de los estudiantes. Entre ellos destacan: a) la buena organización administrativa del centro; b) la promoción del trabajo colegiado, c) las visiones compartidas del proceso de enseñanza-aprendizaje; d) el desarrollo de espacios frecuentes para la reunión; e) el trato cercano con la supervisión educativa; f) el reconocimiento del buen desempeño de sus docentes y colaboradores; g) la puesta en común, el consenso y la comunicación asertiva, entre otros.

En el caso específico de la escuela "El Mirador" existen dos factores identificados en la literatura que caracterizan la gestión institucional efectiva; éstos son: a) la gestión basada en sistemas y, b) el tipo de liderazgo que practica el personal directivo, que genera confianza y compromiso por la mejora de la escuela. Se abordan estos puntos a continuación.

Gestión institucional basada en sistemas

La escuela está brillando solita por lo que sucede aquí adentro, al día de hoy creo que nos destacamos en nuestros sistemas de seguimiento y de calidad, cuando uno sistematiza todo, va teniendo resultados positivos, entonces eso ahorita es una de nuestras fortalezas (directora de la escuela).

La directora de la escuela "El Mirador" tiene dos años ejerciendo el cargo en esta institución educativa. Se trata de su primer reto como directiva y lo asumió después de un trayecto formativo de posgrado en el que se especializó en administración y gestión escolar. A su llegada a la escuela se propuso implementar los conocimientos adquiridos en dicha formación, por lo que se trató de una iniciativa personal de proponer cambios, implementando la gestión basada en sistemas,³ para mejorar la efectividad de la organización escolar. Su enfoque principal estuvo, inicialmente, en los procesos administrativos al interior de la escuela. La gestión basada en sistemas, sostiene la directora, hace eficiente el cumplimiento de las tareas compartidas en una administración escolar y mejora el aprovechamiento educativo:

³ Para Hoy y Miskel (2012) la teoría organizacional, en la que se sustenta la gestión basada en sistemas, es un conjunto de conceptos, definiciones y generalizaciones interrelacionados que describen y explican sistemáticamente patrones de regularidades en la vida organizacional. Estos procedimientos ayudan en la toma de decisiones y propician la efectividad de las prácticas, en este caso, en la gestión educativa.

Me gustan los sistemas, me encantan los sistemas, eso funciona muy bien en cualquier escuela, o sea, que el maestro sepa dónde debe estar, cuándo debe entregar, qué debe hacer, cuál es su responsabilidad, que sea por escrito y pronto, y mientras más tiempo tengan para saber eso, mejor, y si ellos lo planearon mejor, y eso se planeó desde la fase inicial, entonces cuando hay buena raíz todo lo demás tiene que fluir (directora de la escuela).

La gestión basada en sistemas educativos considera a la escuela como el espacio en el cual se proponen objetivos consensuados, planificados y alcanzables; y a las personas como el elemento más importante, capaces de desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje (Ezpeleta, 1992). De acuerdo con Hoy y Miskel (2012), las instituciones educativas que aplican la gestión basada en sistemas tienden a ser escuelas flexibles, se adaptan a los cambios del ambiente, ya que dirigen sus esfuerzos a la implementación de procedimientos y técnicas con el objetivo de mejorar la comunicación entre los grupos y evalúan procesos y progresos continuamente.

Estas características se develan en la escuela "El Mirador". Es notable que existe un consenso en la forma de organización y funcionamiento de la escuela, por ejemplo: a) desde la dirección se identifican los talentos en el colectivo docente, esto para la distribución de las actividades, comisiones, programas, proyectos (que aunque se trabajan en conjunto, hay una persona o grupos de personas que lideran dichas acciones); b) hay acuerdos establecidos basados en la motivación al personal para el desarrollo efectivo del trabajo pedagógico; c) hay una preocupación colectiva de los actores escolares por ofrecer una educación de calidad, siempre generando bienestar en los propios docentes, en los estudiantes y sus familias, así lo señaló la directora de la escuela: "Sí, queremos mejorar la calidad [en la educación] de los niños".

En síntesis, al concebir la escuela como un sistema organizacional, la directora considera que impulsa la productividad de los docentes, el aprovechamiento y motivación de los estudiantes, así como la participación y el compromiso de las familias.

Liderazgo, confianza y compromiso, claves de una gestión educativa eficaz

La comunicación asertiva es una característica de un buen líder; éste es un rasgo que, de acuerdo con el personal docente y la supervisora entrevistada, posee la directora de la escuela, quienes la describen como una líder que sabe organizar y formar equipos. Además, sostienen, que es una persona ordenada, directa, que pone reglas y mantiene buena comunicación, man-

teniendo cercanía con todos. Asimismo, ofrece retroalimentación a las y los docentes, promueve la confianza en el colectivo, señalando las fortalezas de cada uno y también las áreas de oportunidad, es decir, ofrece instrucciones precisas cuando algo no está funcionando, pero también reconoce cuando se hacen las cosas bien, en pocas palabras, “es una compañera más”, afirmó una de las entrevistadas:

No la considero mi superior [la directora], la considero una compañera más con la que puedo ir, me da la confianza de ir y platicarle mis inquietudes; porque la directora si nos pone nuestras reglas o nos dice las cosas claras y directas, ya sea un área de oportunidad que tengamos o también nuestras fortalezas, también nos las reconoce, eso hace que se lleve una relación buena (docente de 3^{er} grado).

Como parte de las acciones de seguimiento y fortalecimiento pedagógico, la directora acude regularmente a las aulas a observar las prácticas docentes y se enfoca en apoyar el proceso pedagógico para que los niños adquieran aprendizajes; participa en las clases, los orienta (a los docentes y estudiantes), cuando considera que los contenidos pueden desarrollarse de una mejor forma.

Yo voy preparada para realizar diferentes tipos de observaciones según el manual, ya sea de convivencia, dependiendo de qué grupo, pero sí, casi siempre trato de profundizar más en los aprendizajes dependiendo las metas. Estoy muy enfocada en cómo el maestro, más bien él facilita, porque los que construyen son los niños, no el maestro. Descubrí que me funcionan las visitas áulicas, porque ahí obtengo mucha información y puedo apoyar a los maestros en ese proceso de mejorar los aprendizajes (directora de la escuela).

La directora le da un peso importante a la actualización profesional, asiste ella misma a cursos y motiva a que el personal de la escuela también lo haga. Es una persona que investiga nuevas estrategias y metodologías que comparte con el equipo docente; un ejemplo que emergió en las entrevistas fue cuando la directora les compartió durante varias sesiones formativas cómo medir procesos de aprendizaje con la intención de mejorar la calidad de la enseñanza y el aprovechamiento de los estudiantes.

Sí nos hace visitas áulicas la directora, viene muy seguido a los salones a decirnos cosas, entonces ella misma nos dice en las juntas: “He observado que

están trabajando con esto, los veo así muy bien", entonces sí viene muy seguido a nuestra aula. Siempre tratamos de tomarlo o al menos yo lo tomo de una manera buena, en esto está bien, aquí nos dan las sugerencias para mejorar y las he seguido y sí me han funcionado. Si lo reconoce [la directora...] nos lo dice en la junta de consejo, cuando notan nuestras fortalezas, nos lo dice y yo creo que es una manera de reconocerlo (docente de 3^{er} grado).

Un interés particular de la directora de esta escuela es la observación cotidiana de las relaciones de los niños y las niñas con sus familias, le interesa el apoyo académico que éstas puedan ofrecer, pero también lo humano, es decir, el bienestar personal y familiar de la comunidad escolar. Habla con las madres y padres de familia sobre diversas alternativas para resolver conflictos, los cuestiona, pero también los orienta y motiva, mediante la generación de altas expectativas de los estudiantes, es decir, siempre les comenta sobre las cualidades y habilidades que tienen y cómo pueden desarrollarlas en casa.

A mí me gusta hacer guardia en la entrada, saludar a los niños y ahí yo veo también, cuando ando en la calle y tengo que ir a comprar algo, me gusta observar y veo cómo les hablan, sí, veo esa situación de dejadez y le pregunto a uno de los alumnos: ¿Por qué llegaste tarde? –Me quedé dormido –¿Tu mamá se quedó dormida? (directora de la escuela).

Un rasgo que destaca también la supervisora escolar es que es una directora institucional, es decir, lleva lo mejor posible la ruta de mejora, para ello utiliza sistemas basados en acuerdos, lineamientos y normatividades. Busca, siempre que es posible, espacios para la reunión, respeta las ideas propuestas por los docentes, por lo que el clima escolar fue descrito como positivo, cercano, de confianza y de mucho respeto.

La maestra G. es muy institucional, muy respetuosa de todas las reglas, es todo derecho, pero no deja de seguir siendo un buen clima laboral y yo con ella me llevo súper bien, pues hace bien su trabajo, o sea, sí me gusta que ella sea muy respetuosa de los lineamientos, de las leyes, de las normas, pues sí me agrada que sean así las cosas y yo veo también armonía (supervisora escolar).

Se constató que el compromiso emocional y actitudinal de la directora, docentes y familias ha cimentado un conjunto de valores como el respeto,

la responsabilidad, la empatía. Adicionalmente, los docentes señalan que la directora reconoce su trabajo, lo que es gratificante para ellos y los motiva a seguir participando entusiastamente en las actividades y proyectos implementados. Como compartió una de las docentes:

La directora a mí me sorprende, porque la verdad es una persona preparada, es una persona que tiene bien puesta la camiseta, me consta por la labor que está haciendo, lo que se ha hecho como la cancha, viene los sábados, a veces nos auxiliamos y ha tenido ella esa confianza y ese acercamiento, llevamos una buena relación, estable, para tratar asuntos que nos interesa tanto a mí por estar en grupo y a ella por estar en dirección. La directora es una maestra nueva, yo la siento bastante responsable, ha habido buena química, es una persona muy joven, muy dinámica, muy activa. [Procura] el trabajo en equipo y ella respeta las ideas de uno, lo que queremos hacer, nos apoya y la verdad estoy con ella bastante bien (docente de 2° grado).

Las interacciones, como se describen en las entrevistas realizadas, se caracterizan por prácticas cotidianas como el cumplimiento puntual de las disposiciones y acuerdos, el trabajo colaborativo, el apoyo entre colegas y la confianza, lo que en su conjunto promueve la consecución de los objetivos propuestos. El desarrollo efectivo de la ruta de mejora es un resultado de cómo este centro educativo funciona, es decir, una gestión institucional eficaz, que se basa en fundamentos de la teoría organizacional (específicamente, en la gestión basada en sistemas) y en un liderazgo con valores compartidos como el respeto, la escucha, la empatía y la responsabilidad. Esto muestra la importancia del clima escolar para aprovechar las directrices de política educativa que provienen de la Secretaría de Educación Pública (SEP),⁴ sobre todo porque no es percibida por los agentes escolares como un requerimiento que se tiene que cubrir, sino como un instrumento del que se apropiaron e incorporaron a su forma de organización.

En resumen, los docentes, supervisora, padres y madres de familia señalaron que la directora hace bien su trabajo y está comprometida con la escuela, asiste los fines de semana cuando es necesario para realizar proyectos, ofrece cursos de actualización a los docentes en contra turno para no perder tiempo escolar, busca apoyo de otras instituciones y organismos con la intención de beneficiar a la escuela y las familias de la comunidad.

⁴ La Ruta de Mejora fueron lineamientos establecidos por la Subsecretaría de Educación Básica en el año 2013 y que se ha mantenido con algunas modificaciones.

El reconocimiento sobre la importancia y el efecto que la organización escolar tiene en el logro educativo y en el funcionamiento escolar que, desde supervisión educativa, la propia dirección, los docentes y familias de esta escuela ofrecen, es una característica de los centros escolares eficaces (Bolívar, 2009; Gutiérrez, Chaparro y Azpillaga, 2017; Loera, Hernández y García, 2005; Murillo, Martínez y Hernández, 2011).

El involucramiento docente en la escuela primaria “El Mirador”

El involucramiento docente incide de forma directa en la efectividad educativa (Acevedo, Valenti y Aguiñaga, 2017). En esta exploración cualitativa sobre las prácticas e interacciones que realiza el equipo docente y directivo que labora en la escuela “El Mirador” nos guían las siguientes preguntas: ¿cuáles son los objetivos en común que tienen?, ¿cómo se establecen las negociaciones y los acuerdos?, ¿de qué forma colaboran al interior del centro escolar? También se explora qué percepciones comparten sobre su pertenencia, arraigo y compromiso en la escuela; y de qué forma se manifiestan los valores, motivaciones, expectativas. Y al final se describen algunos ejemplos de cómo estos aspectos se amalgaman para que los procesos educativos funcionen efectivamente y se mantengan en el tiempo.

El equipo docente que labora en esta escuela presenta dos características distintivas de la eficacia educativa: a) son profesores competentes y bien preparados pedagógicamente, b) se observa que tienen un sentido de pertenencia y de arraigo en la comunidad en la que laboran.

Docentes preparados y preocupados por lo pedagógico

Siempre estamos viendo la manera de cómo podemos incrementar nuestro nivel académico, no estamos dormidos en nuestros laureles (docente de 3^{er} grado).

Penalva, Hernández y Guerrero (2013) establecieron algunas características comunes que distinguen a los docentes eficaces; en sus propias palabras, son profesionales que “cuentan con conocimientos especializados y recursos variados, que sirvan para gestionar situaciones complejas, comprometidos con la tarea, controlando la práctica con autonomía profesional, capaces de transferir y aprender a aprender”. Según Murillo (2007)

y Murillo, Martínez y Hernández (2011), un docente eficaz busca la innovación, procura la capacitación permanente y la integración de metodologías creativas y adecuadas al contexto, y utiliza un lenguaje positivo, generando climas escolares de confianza, lo que influye directamente en el éxito de los estudiantes.

Para los profesores y directivos de esta escuela la preparación académica es fundamental para promover el logro educativo. En las entrevistas realizadas se señaló que la mayoría de los docentes que laboran en la escuela tienen estudios de posgrado y participan activamente en diversos programas de actualización profesional que se les ofrecen desde la SEP, el sindicato de maestros, algunas universidades públicas y particulares, asociaciones civiles, así como otros cursos no oficiales:

Aquí todos están preparados, hay maestros estudiando la maestría, tenemos maestros con muchos años de experiencia, de mediana experiencia y los nuevos están entrando a través del Servicio Profesional Docente mediante examen (directora de la escuela).

Uno de los objetivos que comparte la comunidad escolar es que se promueven altas expectativas académicas de los estudiantes, esto se materializa cuando los motivan constantemente a superarse, los apoyan y establecen oportunidades para que los estudiantes desarrollen todo su potencial, ya que consideran que tienen muchas capacidades para aprender y que –independientemente de las situaciones adversas que experimentan en las colonias en que residen–, los niños y niñas puedan alcanzar en el futuro niveles académicos superiores:

Esta escuela podría ser un buen futuro para los niños porque merecen ser guiados, porque el ambiente donde viven es muy adverso (supervisora escolar).

Los relatos recabados en el trabajo de campo en esta escuela develan el papel importante que tienen las expectativas académicas de los estudiantes, esto a pesar de los desafíos que presenta el contexto social donde está inserta la escuela. Una frase recurrente en el discurso de los agentes entrevistados es que "los estudiantes llegarán lejos", además, que han visto "gente de aquí prepararse y ser hombres y mujeres de provecho", lo que les da mucha satisfacción.

De acuerdo con Murillo (2004a; 2006b; 2007), el mantenimiento de altas expectativas académicas hacia los estudiantes por parte de docentes y fami-

lias es también un elemento característico de las escuelas eficaces. Según Bellei *et al.* (2004), la concordancia y sintonía que tienen docentes y familias sobre el mantenimiento y promoción expectativas académicas de los niños y niñas fortalece el trabajo conjunto y refuerza los lazos de confianza.

Otro aspecto que pudo observarse en este centro educativo es que los docentes diseñan y utilizan materiales didácticos lúdicos y prácticos; promueven la construcción de aprendizajes mediante metodologías que priorizan la comprensión y aplicación de los contenidos, lo que hace que los estudiantes estén motivados, participen activamente y se atiendan las diferencias en los estilos de aprendizaje. En sus propias palabras, buscan que *el aprendizaje sea situado* o apegado al contexto de los estudiantes. De acuerdo con Pérez (2017), el enfoque pedagógico contextual o aprendizaje situado es una estrategia formativa que une la educación con la realidad. Para Hernández y Díaz (2015) “es un proceso cognitivo y conductual que permite a un sujeto aprehender la realidad de su entorno para atenderlo epistemológicamente y afirmar nuevamente en la realidad de conocimientos aplicados” (Hernández y Díaz, 2015: 69).

Para el colectivo docente de esta escuela las planeaciones son un elemento central, mencionaron que en su estructura es importante que éstas no sólo tengan la calidad técnica y pedagógica requerida, sino que al implementarlas en las aulas se propicien espacios armónicos donde se establezcan las buenas relaciones interpersonales, el trato afectivo y amable:

El desempeño de un maestro primero radica en cuanto sabe del tema, si es experto en el tema, si conoce la finalidad, la elaboración de textos, eh el proceso de la enseñanza de la ciencia, si conoce la causa y consecuencia de la historia; entonces si él tiene ese enfoque, ¡puff!, o sea, entre más profundo sea lo que él conoce, mejor van a hacer sus clases. Es muy importante que él sepa que la construcción del aprendizaje viene de dentro hacia afuera, no de él para el niño, también que conozca que si él no está en una situación armónica con el alumno si no se llevan bien, si no hay cariño, amor, que sepa que la relación entre ellos dos afecta muchísimo (directora de la escuela).

En este sentido, podemos decir que uno de los pilares de la eficacia educativa de esta escuela se encuentra en que sus docentes se comprometen con el logro de los aprendizajes y bienestar de los alumnos a través de la calidad y especialización de sus técnicas pedagógicas, pero también de implementar recursos socioafectivos a la par y con el mismo nivel de relevancia que el primero.

En resumen, las actitudes hacia la capacitación permanente, la integración de metodologías creativas y situadas al contexto, así como el conocimiento académico, metodológico y didáctico, el uso de un lenguaje positivo, aunado al mantenimiento de un clima escolar adecuado, generador de confianza, son elementos que influyen directamente en el éxito de los estudiantes de esta escuela. Al expresar el gusto por la docencia y por el trabajo pedagógico, los docentes entrevistados dan muestras de lo importante que es para ellos su profesión, el compromiso en ellos se evidencia cuando indistintamente de las adversidades y situaciones difíciles que identifican en sus estudiantes, los impulsan a seguir adelante, a prepararse académica y profesionalmente, a plantearse metas y planes futuros, no sólo porque es su trabajo hacerlo, sino porque confían en sus capacidades, por lo que trabajan para desarrollarlas.

Arraigo, pertenencia y relaciones entre docentes

Si alguien viene y me pide: oye aquí hay material, aquí hay esto, compartimos, con muchas compañeras de aquí tenemos una buena amistad, hay cariño, vemos con gusto el intercambiar, porque sí lo hacemos, la verdad (docente de 2° grado).

En esta escuela los actores educativos establecen encuentros cara a cara de forma cotidiana de manera formal e informal, para lo cual utilizan diversos espacios como pasillos, salones, reuniones, la dirección y las juntas de consejo técnico; son momentos y lugares que usan constantemente para comunicarse. En ellos se toman acuerdos, se establecen negociaciones, se resuelven conflictos, buscando el bienestar y la participación de todos.

Un aspecto sobresaliente en el colectivo docente es el apoyo mutuo, comparten recursos, buscan ayuda con otros colegas para la realización de materiales didácticos, la aplicación de técnicas o metodologías innovadoras; la realización de proyectos conjuntos, existe un interés genuino por colaborar entre compañeros. Se mencionó, además, que han tenido oportunidad de recibir programas de formación y actualización profesional como colectivo y esto ha provocado que se ponga en práctica de mejor manera lo aprendido, ya que están más sincronizados, siempre buscando espacios para el intercambio, la colaboración y para la reflexión sobre la acción; características distintivas que Vaillant (2016) identifica como necesarias para la producción de interacciones sociales-educativas que tienen implicación en la identidad de los docentes. En sus palabras, señala que "la

docencia es un trabajo colectivo y la colaboración es la estrategia fundamental para hacerlo" (Vaillant, 2016: 12).

[...] diariamente nos reunimos en la dirección. Ahí nos vemos en la mañana y a veces la directora nos habla también. En la hora nos juntamos a platicar. Platico con mi compañera de grado; nos ponemos de acuerdo ya sea en fechas, en estrategias que vamos a utilizar. Pues mira, cuando yo tengo hora libre voy y la busco a su salón o cuando ella tiene hora libre ella viene y me busca. Cuando tengo educación física e inglés y quiero comentarle algo, pues voy con ella, o viene conmigo, según sea el caso. O en las juntas de consejo, cuando a veces nos ponen a platicar en pares o con tu compañera de grupo, pues ahí también tenemos oportunidad de intercambiar ideas (docente de 3^{er} grado).

Se observa que las relaciones interpersonales entre los colegas están mediadas por lazos de amistad, algunas docentes señalaron que tienen más de 20 años laborando en la escuela, lo que ha fortalecido los sentimientos de colaboración y cercanía. Comentaron que han crecido con la escuela, es decir, han pasado por varias facetas de su ciclo de vida familiar, por lo que se conocen muy bien, existen redes de amistad que sobrepasan los espacios escolares a sus vidas personales y familiares.

Tenemos muchos años [de conocernos], se va formando cariño y apego, y otras compañeras que se fueron eran muy amigas, muy queridas también, aquí hemos estado y dije ¡yo no sé qué nos dan aquí, pero nos anclamos! La relación que hay entre todos yo creo que siempre lo hemos hecho, porque se logra hasta tener una amistad, y buen compañerismo. Yo eso es lo que veo (docente de 2^o grado).

La verdad en esta escuela hay muy buen ambiente de trabajo, o sea, aparte por el tiempo que llevo yo y porque mi compañera tiene mucha experiencia en este grado, pues tengo la confianza de ir con ella y decirle: "¿cómo trabajaste esto?" y así. Entonces, sí me apoya bastante (docente de 3^{er} grado).

El clima laboral en la escuela fue descrito por los participantes como un ambiente agradable, lo que se materializa por la existencia de buena comunicación, apoyo mutuo, trabajo colaborativo, integración, acuerdos, respeto, compañerismo y convivencia. Suceden conflictos en la cotidianidad que son resueltos o tratados rápidamente y utilizando formas no

violentas, siempre buscando el consenso, la mediación, negociación para su atención y resolución.

[Son climas] favorables, amables, hay armonía, compañerismo. En nuestra ruta de mejora de los consejos técnicos se programan actividades para convivencia. Es uno de nuestros principales objetivos que estamos trabajando (docente de la UDEEI).⁵

Cuando hay un problema buscamos cómo resolverlo, no nos quedamos de brazos cruzados, implementamos sistemas bajo los problemas que vemos, entonces vamos sacando cosas nuevas (directora de la escuela).

Nuestra junta de consejo es muy dinámica, todos aportamos, y todas las aportaciones las hacemos válidas y siempre llegamos a un punto en común, nos ponemos de acuerdo y todo surge muy bien (docente de 3^{er} grado).

En el aula de clases también surgen conflictos en la cotidianidad que son atendidos de inmediato, se busca escuchar a las partes involucradas, ofrecer espacios para que comenten lo sucedido, lo que sienten, piensan y cómo ellos mismos lo resolverían. Los docentes señalan que el mantener relaciones de respeto y confianza con los estudiantes hace que éstos puedan expresar lo sucedido, todo ello sin llegar a la violencia.

Siempre trato de estar, de solucionarlo en ese momento, trato de tener mucha comunicación con ellos, de que me tengan confianza, que me digan las cosas. Siempre les digo: "dime antes de", porque a veces ellos por impulso ya le pegaron y luego se agarran a golpes. Entonces les digo: "siempre dime a mí antes para arreglar la situación y que no se torne más violento"; siempre trato de darles la confianza de que me platicuen todo (docente de 3^{er} grado).

Los docentes comentaron que como profesionistas en este plantel se sienten realizados, plenos, disfrutan lo que hacen, sienten orgullo de pertenecer; están satisfechos, los años de servicio docente en la escuela han hecho que se identifiquen con la comunidad, conocen a las familias, sienten

⁵ La UDEEI o Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva es el servicio de educación especial encargado de apoyar el proceso de educación inclusiva en la escuela, a través de la orientación, asesoramiento y acompañamiento para prevenir, minimizar y eliminar las barreras del contexto que limitan la participación y el aprendizaje de los estudiantes en escuelas de educación básica en México.

que promueven y han promovido cambios intergeneracionales. Además, señalaron que la comunidad los necesita, que pese a las dificultades de marginación y violencia que tienen las colonias donde está ubicada la escuela, son respetados, apoyados y reconocidos, por lo que se sienten orgullosos de pertenecer a este centro educativo.

Yo la verdad conozco a la gente, yo creo que me identifiqué mucho con ellos, tanto así que me arraigo, me he quedado aquí, usted sabe que los maestros hacemos cambio de escuela y pues aquí pasaba tiempo, y la verdad yo me sentí a gusto trabajando, me identifiqué mucho con ellos, podía haberme ido a una escuela más cómoda, cercana a mi casa, y no lo hice; no sé, sentí como que este era el lugar donde yo podía dar, donde yo crecí, me siento a gusto, son un medio que siento que me necesita más que nada, o sea, estoy pensando en ellos, no en mí, no estoy pensando en que me queda cerca. Yo he visto gente de aquí prepararse y ser hombres y mujeres de provecho, eso me da mucha satisfacción, que dejamos algo (docente de 2° grado).

De forma coloquial podemos señalar que el arraigo es fundamentalmente sentar bases, consolidarse en un lugar, "anclarse" como señala una de las docentes entrevistadas; es, en cierta medida, quedarse en un lugar que provoca satisfacción y bienestar. Las docentes de larga data en este centro educativo manifestaron que se sienten seguras, queridas, han sentido "raíces" en la comunidad, de igual forma destacaron que "han crecido" y establecido relaciones sólidas con las familias de los alumnos y con sus compañeras. El sentimiento de pertenencia e identificación que tienen ejemplifica cómo su labor se ha transformado en algo que "hacen con gusto", y que forma parte importante en sus vidas.

Para Bellei *et al.* (2004) la percepción de bienestar, crecimiento y compromiso de los docentes provoca sentimientos de identificación con la comunidad, de igual forma este reconocimiento genera un sentido de satisfacción, manifestándose en actitudes de apego, cariño, compromiso y cuidado hacia la propia escuela, los estudiantes, colegas, familias y comunidad en general. Al respecto, Collins (2009) señala que cuando las interacciones producen sentimientos de bienestar, pertenencia y membresía con el grupo, los rituales tuvieron éxito, en consecuencia, los elementos que los sostienen harán que los rituales permanecerán a lo largo del tiempo.

Involucramiento familiar en la escuela

[...] yo observo mucha participación de las madres de familia. Siempre que hay una asamblea o una actividad de la ruta de mejora está lleno y yo le digo [a la directora], esa es una buena oportunidad porque los papás apoyen, yo siempre aprecio eso. ¡Muy buena comunidad! (supervisora escolar).

La participación de las familias en las dinámicas escolares es un factor relevante (Acevedo, Valenti y Aguiñaga, 2017; Valdés, Martín y Sánchez, 2009), que impacta en el logro o desempeño académico de los centros educativos. Lograr la participación activa y el involucramiento pleno de padres y madres de familia en esta escuela es una tarea ardua, reconocen los docentes, la directora y supervisora educativa. Una situación real en esta institución es que la mayoría de los miembros de las familias trabajan, por lo que dejan el cuidado y cuestiones escolares a las abuelas, o los niños y niñas quedan solos/as en casa, lo que dificulta el seguimiento a las tareas y actividades extra clase por parte de los docentes. Ante esta situación los profesores utilizan diversas estrategias y medios tecnológicos para mantener comunicación y cercanía con las familias, lo que consideran les da buenos resultados.

Hay mamás que trabajan y a veces no se enteran de cosas y, bueno, lo hice básicamente por eso entonces, estoy en bastante comunicación con ellos. Siempre que tienen alguna duda o algo que estoy con ellos comunicados por WhatsApp o en la salida que los vea o ellos me ven con toda confianza han venido a acercarse conmigo (docente de 3^{er} grado).

La posición de los profesores es buscar el acercamiento con las familias, porque los consideran una pieza fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes, y aprovechan todas las oportunidades de estar en contacto con ellos para exponerles temas académicos y acercarlos más a la escuela. Buscan que se involucren más allá de los temas de organización escolar en los que comúnmente participan, como las mejoras a la escuela, y que sean activos en aspectos pedagógicos como el apoyo para la realización de tareas.

Cuando existe una situación de hablar con el padre de familia porque el niño no asiste a la escuela, se toman las riendas con el padre de familia y les mandan llamar: "que su niño esto, que su niño aquello" en cuestión de aprendizaje; no es queja, sino: "mire señora, queremos que nos ayude así, que haga

esto en casa, que cumpla con tareas, porque no las trae"; se les dice: "ustedes son importantes para nosotros" (docente de la UDEEI).

Yo aprecio a la comunidad, es muy trabajadora, muy responsable, las mamás siempre, a pesar de que tienen muchos problemas sociales y económicos, atienden siempre las indicaciones de los maestros cuando hay una actividad, siempre los encontrarás a todos aquí (supervisora escolar).

En los grupos focales y entrevistas realizadas con padres y madres de familia se identificó que éstos tienen altas expectativas académicas de sus hijos e hijas; coinciden en que desean que tengan un mejor futuro personal y profesional, lo que converge con las expectativas que tiene el colectivo docente. Los profesores y familias coinciden en que la escuela es importante, motivan a los niños y niñas a estudiar y que vean a la educación como algo trascendental. Este es un aspecto que subyace en el mantenimiento de cercanía de las familias a la escuela, es por ello que buscan los mecanismos para aproximarse y mantener comunicación en espacios formales e informales, como en reuniones, citaciones especiales, asambleas, los fines de semana cuando hay labores de limpieza o cuando se realizan proyectos, entre otras.

De esta forma monitorean el progreso del aprovechamiento, atienden y solucionan conflictos, y generan empatía e interdependencia. Esta coincidencia de objetivos y expectativas hace que el trabajo pedagógico-familiar esté amalgamado, lo que es otra característica que señala la literatura como importante en las escuelas eficaces (Bellei *et al.*, 2004; Murillo, 2007; Valdés, Martín y Sánchez, 2009).

Principales hallazgos y reflexiones

En este trabajo de investigación reconocemos que las escuelas son productoras y reproductoras de sus propias dinámicas y procesos, es decir, son capaces de dar resultados óptimos y alejarse de comportamientos típicos. De acuerdo con este estudio de caso, existen factores como un buen liderazgo en la gestión institucional, un colectivo docente consolidado y con arraigo comunitario y familias atentas a lo que sucede en las aulas escolares, que impactan positivamente de manera directa e indirecta en el aprovechamiento educativo. Estos elementos se han consolidado por los valores, actitudes y prácticas de los agentes escolares y las familias, a lo largo

de años de interacciones basadas en la confianza y colaboración. Si bien, por otro lado, también hay conflictos y tensiones entre ellos, lo que predomina es la actitud de enfrentar los problemas de la naturaleza que sean y actuar para resolverlos.

Dos características distintivas de la gestión educativa destacan en esta escuela, a saber, el trabajo organizado y basado en sistemas y el liderazgo puntual, cercano, mismo que genera confianza en la comunidad educativa. La organización escolar, especialmente la gestión basada en sistemas, promueve el involucramiento equitativo y el cumplimiento de las tareas que corresponden a cada actor, todo ello de acuerdo con las normativas, procedimientos, programas y proyectos institucionales, en los que se establecen responsabilidades bajo consenso y sin ninguna imposición.

Este estilo de gestión prioriza el orden, el cumplimiento en las disposiciones y el desarrollo efectivo de las funciones pedagógicas; se promueven interacciones cara a cara, viendo a los docentes como seres humanos con potencialidades, con creatividad, con altas capacidades técnico-pedagógicas y con áreas de oportunidad que son escuchadas y atendidas. La directora considera que ha encontrado un equilibrio para el mantenimiento y efectividad de la escuela con base en un liderazgo horizontal y diálogo permanente.

En esta escuela se observó, también, que tienen metas y expectativas claras sobre lo que los estudiantes deben aprender. Hay planificación conjunta y confianza, lo que genera una compleja red de valores, funciones, acuerdos y actitudes comunes entre directora y docentes. A su vez, la contundencia del impacto negativo que el contexto puede tener no sólo en el desempeño escolar inmediato, sino también en el logro académico y la escolarización que los estudiantes pueden alcanzar, promueve la reflexión constante sobre la actuación de los docentes y directivos sobre el uso de planes, metodologías y estrategias pedagógicas situadas.

En cuanto al involucramiento docente, se distingue por profesores que tienen altos estándares de preparación académica y metodológica, que están preocupados por ofrecer espacios para que los estudiantes aprovechen al máximo el tiempo escolar; por tener un arraigo importante en la comunidad, de la que se sienten "parte activa y constructiva"; y por la percepción común de confianza, lo que se demuestra en el mantenimiento de relaciones interpersonales cercanas, cohesionadas y una consistente ética profesional.

Finalmente, cabe añadir que la articulación entre las familias y la escuela es un aspecto positivo y necesario para el desarrollo integral de los estudiantes y su respectivo aprovechamiento educativo. Este centro escolar

presenta los retos que tienen un sinnúmero de escuelas en la actualidad, y es el acercamiento de las familias, su participación e involucramiento en las actividades pedagógicas. La diferencia que se puede destacar en esta escuela es la forma como se atiende este desafío por parte de los docentes y directivos, quienes reconocen que las familias son promotoras y el espacio idóneo que proporciona apoyo y motivación para el logro educativo. El sentimiento que comparten es que la escuela necesita de las familias y las familias de la escuela; por lo tanto, la calidad en el desarrollo, aprendizaje y el subsecuente aprovechamiento escolar dependerá de que ambas instituciones mantengan y promuevan coincidencias de objetivos en pro del bienestar de los niños y niñas.

Este estudio de caso concluye que es posible lograr la eficacia educativa cuando el contexto no es visto como limitante, sino como potenciador de aprendizajes, cuando no se le desvincula de las aulas. Esto mediante la conjunción de: a) una gestión institucional comprometida, basada en la confianza, empatía y buena comunicación; b) un involucramiento docente que prioriza el aprovechamiento educativo, el uso de pedagogías adecuadas al contexto, el trato amable, afectivo, cercano entre docentes, estudiantes, directivos y familias y, c) una participación cercana de padres y madres de familia que valoran lo educativo como una herramienta para la transformación personal y social.

LA ESCUELA PRIMARIA “EL MEZQUITE”, UNA ESCUELA EFICAZ EN EL CENTRO DE LA COMUNIDAD EL BETHÍ, HIDALGO

José María Duarte Cruz
Giovanna Valenti Nigrini

Antecedentes, contexto social y cultural

La comunidad siempre ha sido muy respetuosa, humilde, sigue siendo así la gente, por eso nuestros hijos son así, muy respetuosos, ¡en El Bethí somos así! (padre de familia).

La escuela primaria “El Mezquite” pertenece al sistema educativo federal mexicano y se encuentra ubicada en la comunidad El Bethí, en el estado de Hidalgo, México.

El Bethí es una comunidad que se localiza en el municipio de Chilcuautla, en el estado de Hidalgo, con una población estimada de 887 habitantes (INEGI, 2020). El 97.37% de sus habitantes pertenece a la etnia otomí,¹ de ellos, el 74.73% es hablante de la lengua hñähñu, que significa *hñä*: hablar y *hñu*: nariz, por lo que se puede decir que “las personas que forman el pueblo hñähñu son aquellas que hablan la lengua nasal” (Chapela, 2005: 9).

¹ Los otomíes constituyen el quinto grupo amerindio de mayor presencia en México y representan el 5% del total de la población indígena en el país. Habitan un territorio discontinuo en el altiplano central mexicano, viven en los estados de Hidalgo, Querétaro, Puebla, Guanajuato, Estado de México, Ciudad de México y un pequeño grupo en Tlaxcala (Zimmermann, 1997: 113).

La comunidad tiene un grado de marginación y rezago social alto² (Sedesol, 2015). De la población a partir de los 15 años, 114 no tienen ninguna escolaridad, 239 tienen una escolaridad incompleta, 123 tienen una escolaridad básica y 15 cuentan con una educación posbásica (INEGI, 2015). Gran parte de la población de El Bethí se dedica a las actividades agrícolas; se produce principalmente maíz, frijol, avena, forraje, trigo, calabacitas, cebada, tomate de cáscara, chile verde, nabo y alfalfa verde. En los últimos años ha crecido el cultivo en invernaderos, lo que ha aumentado las oportunidades laborales de los habitantes (Quezada, 2008).

La escuela primaria "El Mezquite" funciona en horario matutino, es un centro educativo federalizado y pertenece a la zona escolar N° 092 de Chilcuautla.³ Durante el ciclo escolar 2017-2018 (periodo en el que se realizaron las primeras visitas de trabajo de campo), la matrícula total de la escuela fue de 102 estudiantes; las aulas escolares tienen un aproximado de 20 estudiantes por grupo: "Hablan hñähñu, si no llegas hablando hñähñu no te entiendes con los padres" (directora de la escuela).

Es una escuela de organización completa, cuenta con una plantilla de seis docentes, una directora y un intendente. De acuerdo con los datos obtenidos, la primaria "El Mezquite" tuvo un periodo prolongado sin rotación de personal, es decir, la plantilla docente se mantuvo en el plantel durante varios años, hasta la entrada en vigor de la Reforma Educativa de 2013, que motivó las jubilaciones y cambios entre el magisterio.

En el año 2019 (segundo periodo de trabajo de campo) se encontró una docente de nuevo ingreso al plantel, con apenas unos meses de haber tomado uno de los grupos; tres docentes tienen entre tres y seis años en la escuela y otros dos tienen la mayor antigüedad en el plantel, que es de diez años. La directora, quien cuenta con 25 años dentro del servicio docente, tiene dos años de haberse incorporado a la escuela primaria "El Mezquite", tras haber concursado por la plaza.

La población estudiantil que atiende la escuela son hablantes de hñähñu y se comunican en español con sus docentes; el supervisor de la zona escolar, la directora y tres docentes también hablan esta lengua, otros dos maestros señalan que comprenden algunas palabras. A pesar de ello, la escuela

² En El Bethí hay 307 viviendas, de ellas 97.72% cuenta con electricidad y agua entubada; 90.41% tiene excusado o sanitario; 70.78%, radio; 72.15%, televisión; 61.19%, refrigerador; 27.85%, lavadora; 30.14%, automóvil; 41.10%, teléfono celular; 2.28%, una computadora personal; 7.31%, teléfono fijo y 0.91%, Internet (INEGI, 2015).

³ A esta zona pertenecen 11 centros educativos, todos identificados como escuelas rurales; nueve son completas y dos multigrado.

no pertenece al subsistema de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), como señala su directora:

Sí es una escuela indígena, aunque no es considerada en el catálogo de escuelas como bilingüe, de la modalidad indígena, es general, pero su contexto sí es indígena, es hñähñu. Los papás lo hablan muy bien, los niños lo entienden, lo hablan (directora de la escuela).

Aproximadamente dos terceras partes de los padres y madres de familia de la escuela cuentan con escolarización básica, el resto tienen la primaria inconclusa, algunos no están alfabetizados y un porcentaje menor sólo conoce lengua hñähñu. En la región se registra una transformación reciente de la actividad agrícola, que ha pasado de ser de subsistencia a la producción de alimentos en invernaderos. Este cambio ha traído empleos formales a El Bethí, aunque algunos se lamentan de problemas de salud asociados al manejo de agroquímicos.

Otra situación que se presenta en la comunidad es la migración a Estados Unidos, con repercusiones ambivalentes, porque algunos de los que migraron ayudan a las familias que se quedan en el país, pero también sucede que otros no regresan y forman otra familia en el exterior, dejando de apoyar a los hijos, por lo que se constituyen familias monoparentales.

Los entrevistados comentaron que la comunidad de El Bethí se precia por tener una buena convivencia y esto caracteriza también a la escuela primaria “El Mezquite”, donde se percibe un clima escolar positivo, seguro, sin que se reporten agresiones o faltas graves entre los estudiantes, por el contrario, los docentes destacan la amabilidad y atención con la que son tratados por la comunidad en general y las actitudes de respeto que tienen los estudiantes frente a la figura del maestro o maestra.

Análisis de los elementos meso y microsociales de la escuela “El Mezquite” en vinculación con las dimensiones de la eficacia escolar

Gestión institucional

La tarea es de uno, pero la responsabilidad es de todos: un modelo propio de gestión institucional y liderazgo. Cuando yo llegué aquí, llegué a una escuela

donde los compromisos, los trabajos, las actividades, todo lo vamos a hacer en conjunto (docente de 5° grado).

En la escuela primaria “El Mezquite” se desarrolla el modelo de gestión escolar que se sigue en muchas escuelas públicas de educación primaria en México, que consiste en la interacción de tres figuras principales que son: la dirección escolar, el consejo técnico escolar (CTE) y el comité de padres y madres de familia.

En la dirección recae la responsabilidad principal, vinculada a procesos de administración y gestión técnico-pedagógica de los programas y proyectos educativos del centro escolar. El CTE es una figura de carácter académico que tiene como finalidad hacer los diagnósticos escolares y diseñar e implementar el proyecto o los proyectos de mejora. En el CTE participa la directora y el colectivo docente, quienes sesionan formalmente una vez al mes, de acuerdo con el calendario oficial.

El comité de padres y madres de familia está constituido por los padres y madres de familia de los estudiantes de la escuela y tiene una mesa directiva que se renueva anualmente. Este grupo mantiene una presencia cotidiana y activa en las actividades escolares, son los encargados de la organización de las familias en las acciones de apertura, cierre, limpieza, mantenimiento y vigilancia de las instalaciones escolares. El comité convoca bimestralmente a todos los padres y madres de familia de la escuela a una asamblea para proporcionar información general y del desempeño académico de los estudiantes; en general, las decisiones se toman a través de estas asambleas, sobre todo en lo que se refiere a las actividades y proyectos que se desarrollarán en el centro escolar.

En la escuela se privilegia el trabajo colegiado institucionalizado, tanto en los espacios formales como las juntas del CTE, como en los informales. La organización para los proyectos que realizan es principalmente en equipo. En general, la directora participa en estas reuniones y formas de trabajo bajo la premisa de que “es importante priorizar los resultados y motivar la participación de las personas, ‘dando el ejemplo’”.

Las interacciones formales e informales de intercambio entre docentes y director

De acuerdo con el enfoque del interaccionismo simbólico, los rituales se construyen en el tiempo a través de las relaciones cara a cara; los valores y sentimientos se construyen y comparten entre los actores (Collins, 2009; Rizo, 2011). Desde esta perspectiva, el análisis de nivel micro mostró la

relevancia del liderazgo que ejerció el anterior director, quien, durante los 17 años de su gestión, construyó junto con los docentes y la comunidad una orientación cargada de valores y objetivos que colocan en el centro la escuela. En palabras de la actual directora, esto representa un reto para ella, pues el clima escolar que heredó está cargado de actitudes, motivaciones y exigencias altas en cuanto al funcionamiento escolar y el logro educativo de los alumnos.

En esta escuela se trabaja desde hace más de una década de forma colegiada, por lo que la instalación del CTE, que se institucionalizó por las directrices de la SEP, se adaptó a las prácticas escolares que venían desde más atrás. Si bien no tenía ni el nombre ni la periodicidad que establecieron los lineamientos de la política educativa federal, ya existía una organización interna que consistía en reuniones de trabajo extraescolares que se realizaban cuando el anterior director lo considerara necesario, o cuando la comunidad o algún asunto importante lo demandaba; por lo general no transcurría más de un mes sin que se llevaran a cabo.

Estas reuniones de trabajo se han llamado extraescolares porque, de acuerdo con lo que mencionaron los entrevistados, no se llevaban a cabo en las instalaciones de la escuela, sino que se buscaban espacios alternativos que permitieran salir del entorno rutinario, o como también fue referido por los docentes, a veces se programaba una salida anticipada del horario formal (una o dos horas antes).

Estas reuniones convertidas en rituales que fueron promovidas por el director anterior, en acuerdo con los docentes, hicieron posible una forma de trabajo en la escuela que permanece bajo el lema: "La tarea es de uno, pero la responsabilidad es de todos", es decir, aun cuando las acciones puedan ser individuales, hay una conciencia en el colectivo docente de que el trabajo de cada uno representa a toda la escuela. Los profesores señalaron que se sienten parte importante de ella y de la comunidad, es decir, han consolidado sentimientos de pertenencia e identificación con la escuela. Esta forma de trabajo basada en la colaboración, compromiso y valores comunes es el cemento de las acciones y prácticas de la escuela y que la nueva directora la ha retomado, lo que redundará en que se mantenga la existencia de lazos de confianza mutua y un ambiente y clima escolar de proximidad, empatía y positivismo hacia los aprendizajes.

Otro importante espacio para las interacciones es el comedor; ahí se reúnen diariamente los docentes en el horario de comida y en este espacio comparten algunas ideas sobre su quehacer y también algunos de los problemas que enfrentan en el aula. Este encuentro cotidiano e informal es

considerado por los docentes una práctica clave para el sostenimiento de buenas relaciones entre ellos y para el fortalecimiento del sentido de pertenencia al colectivo y el reforzamiento de los valores y objetivos comunes.

Nos damos el abrazo en la mañana, como es escuela chiquita hay esa integración con los compañeros, nos entendemos. También, hay respeto y apoyo cuando es necesario. Igualmente hay convivencia, un clima [positivo] (directora de la escuela).

El clima escolar influye de manera importante en la práctica pedagógica, pues la percepción de los docentes sobre su entorno laboral también está asociado a las actitudes, acciones y prácticas con los estudiantes y al sentimiento de comunidad escolar (Arón y Milicic, 2000). Para el caso de la escuela “El Mezquite”, los docentes, directora y supervisor entrevistados comentaron que las relaciones interpersonales entre ellos son de confianza, de camaradería, de apoyo y colaboración. Dichas relaciones favorecen, por ejemplo, la integración de nuevos miembros al cuerpo docente y relaciones horizontales entre el equipo de trabajo. Todo ello influye en la construcción de un clima escolar sano que favorece la práctica docente, el establecimiento de relaciones armoniosas, la participación de familias y el trabajo colaborativo.

Antes de pasar al siguiente punto, cabe subrayar que la literatura especializada ha destacado las ventajas de la colaboración al interior de las escuelas (Calvo, 2014; Vaillant y Marcelo, 2015; Vaillant, 2016). Al decir de estos autores, este clima escolar favorece el aprendizaje profesional, genera flexibilidad sobre las acciones pedagógicas cotidianas y promueve el intercambio entre pares, lo que tiene implicaciones para la identidad de los docentes y para los procesos de desarrollo profesional.

Liderazgo horizontal y centrado en las personas

Los docentes opinaron que la actual directora se interesa por conocer las necesidades que tienen en el aula y también los escucha cuando eventualmente tienen problemas familiares y personales, apoyándolos cuando estos les impiden cumplir con alguna tarea o actividad específica.

Aunque la gestión de la directora actual es reciente, su entusiasmo proviene de la empatía que siente por la escuela, por la región y la comunidad. Su trayectoria le permite reconocer aquellas actitudes y acciones que resultan positivas para la convivencia y participación de los agentes escolares y esto también la ha llevado a buscar una preparación profesional dirigida al fortalecimiento de las capacidades de gestión escolar.

Las capacidades de la directora –que también son reconocidas por los docentes– se fortalecen por su visión y experiencia; en este sentido, algunos comentaron que le han hecho notar que en los proyectos e iniciativas se tienen que tomar en cuenta las condiciones económicas de las familias y de la comunidad en su conjunto, pues dadas las carencias que los apremian a veces no pueden responder con aportaciones a estas iniciativas, por lo que el alcance de los proyectos en ocasiones se tiene que limitar a las condiciones y recursos existentes. Estas advertencias han sido muy bien aceptadas por la directora, lo que ha generado un buen clima de reconocimiento mutuo.

La directora sostiene que ella “es una docente más en la escuela”, pero con funciones directivas, y su intención es no dejar atrás lo pedagógico, aun cuando las tareas administrativas son muy absorbentes. Una de las actividades que desarrolla con particular interés es hacerse cargo de los grupos cuando los docentes deben ausentarse por diferentes motivos; por una parte, esta actividad le permite volver a la práctica docente que desarrolló por 25 años y, por la otra, le permite “tomar el pulso” a los grupos, conocer a los alumnos, sus avances, dificultades y así comprender mejor los problemas que le plantean los docentes.

En la cotidianidad de las relaciones entre los docentes y la dirección escolar, éstos se sienten respaldados por ella, sobre todo porque les ha generado confianza. Por ejemplo, cuando se da una situación imprevista para algún maestro, la directora se hace cargo, atiende al grupo y apoya en la solución de las problemáticas que llegaran a surgir. Ellos saben que tiene una amplia experiencia docente, la perciben cercana por esta forma de actuar y, lejos de sentirse vigilados, se percatan del apoyo que les brinda, lo que refuerza su sensación del trabajo en equipo.

Una de las actividades por las que la directora ha recibido apoyo y reconocimiento de la comunidad educativa es por la decisión de crear un pequeño museo en las antiguas instalaciones de la cárcel comunitaria. La iniciativa fue de un grupo de padres y madres de familia, pero la directora asumió la actividad como un reto, se propuso recrear la historia comunitaria para preservar la cultura y transmitir a la generación estudiantil actual algunos aspectos de su identidad. Para impulsar el proyecto y motivar la participación de los docentes, estudiantes y familias, la directora inició las labores manuales que se requerían para que el museo se pusiera en marcha, según expresó en la entrevista decidió “ser ella misma” y ponerse a trabajar.

Anticipación a conflictos:
transparencia y rendición de cuentas

La escuela primaria “El Mezquite” no está exenta de conflictos que puedan surgir, sobre todo por la estrecha relación que hay en la comunidad y las altas expectativas que tiene la población en cuanto al desempeño del personal de la escuela; pueden darse malentendidos por “no cumplir su palabra” o no dar informes de las actividades según lo acordado. Según la directora, en una ocasión, por exceso de trabajo, no informó sobre una actividad acordada y percibió que esto había causado malestar, por lo que antes de que se hiciera más grande el problema, se comunicó con la comunidad escolar y les ofreció una disculpa por la falta de comunicación oportuna y les agradeció su comprensión.

En sus propias palabras, lo que expresó la directora es que en sus relaciones cara a cara con los agentes escolares y familiares, pone especial atención en “las inconformidades que pueden darse”, y que, por pequeñas que sean, trata de anticiparse al surgimiento de un conflicto. Comunicación asertiva, transparencia en las acciones y una constante rendición de cuentas son la clave de lo que la directora aprecia como una gestión adecuada y comprometida con el mejoramiento común.

Según Murillo (2004b), los centros educativos deben, en la medida de lo posible, promover el aprendizaje continuo de todos sus miembros, esto implica una gestión participativa, la delegación de funciones, la responsabilidad, el trabajo en equipo y en grupos heterogéneos; lo que incluye la reflexión conjunta, adaptación, la creatividad e innovación, la experimentación y el aprendizaje a partir de la experiencia, de la historia institucional y de la comunidad. También se requiere de la resolución de problemas y la atención a los desacuerdos, es decir, la puesta en práctica de una cultura de conversación, la escucha y la igualdad en términos jerárquicos, es decir, una atmósfera de apoyo (Hernández, Murillo y Martínez, 2014).

Los miembros del grupo –en una organización que aprende– piensan y aprenden como un equipo, además de compartir una visión. El proceso de aprendizaje es posible cuando se crea y se obtiene amplia información, ésta se integra al contexto organizativo, es interpretada colectivamente y se dispone de la autoridad para desarrollar acciones consecuentes con el significado atribuido a la información (Murillo, 2004b: 330).

Con la información recabada y el análisis en profundidad desde los niveles micro y meso se puede confirmar que la escuela primaria “El Mezquite”

es una *organización que aprende*, por el modelo de gestión y liderazgo que se practica; se nota una construcción cotidiana de consensos, que sin estar exenta de tensiones no llegan a conflictos graves o entorpecer el curso de las actividades. Sobre todo, están ausentes pugnas que pongan en riesgo el clima escolar que se ha consolidado durante muchos años, o que involucre los objetivos y compromisos de los agentes escolares y de estos con las familias.

Involucramiento docente: un cuerpo de profesores comprometido con los estudiantes y con la cultura indígena

La verdad, es muy bonito estar aquí (docente de 5° grado).

El compromiso de los docentes con los aprendizajes de los alumnos es un pilar de la escuela y emerge de las bases que han construido durante años docentes y directivos; esto ha sido reforzado por el interés compartido que tienen los familiares de que sus hijos aprendan con bienestar. El espíritu comunitario también contribuye a que los logros y aportaciones sean principalmente visualizados por los docentes como parte del colectivo, lo que trasciende la aportación individual.

Cumplimiento y compromiso

de los docentes con el aprendizaje de los estudiantes

Los docentes están comprometidos con su trabajo, lo que se traduce en un cumplimiento estricto del horario, escasas ausencias, lo que se corrobora, según los padres y madres de familia entrevistados, porque es poco común la suspensión de clases sin justificación.

La percepción generalizada de padres y madres es que "en la escuela se trabaja", lo que les proporciona tranquilidad porque sus hijos e hijas están aprendiendo, desarrollando capacidades, conocimientos, afectos y valores. Los profesores trabajan porque realizan proyectos participativos en el aula, utilizan metodologías activas, son organizados, puntuales, aprovechan al máximo el tiempo escolar y dedican tiempo extraescolar para el reforzamiento, la atención individualizada, la preparación de estudiantes para concursos, bailables, actividades deportivas y académicas. Fue frecuente escuchar de las familias y la dirección que los profesores de esta escuela son atentos y dedican tiempo para la escucha activa y constructiva con padres y madres de familia ante diversas situaciones. El bienestar de los niños

es un objetivo compartido y los docentes están siempre atentos y preocupados por esto.

Los docentes son responsables de su trabajo y son puntuales. Si a las ocho se entra, pues a las ocho y tienen su hora de salida. Tienen respeto a los alumnos [...] Y a veces, se quedan una hora más, se van yendo más o menos a las dos de la tarde. Entonces, sí hay un poquito más de ellos hacia los alumnos [...] Tienen compromiso con su trabajo. Cada maestro tiene su forma de trabajar, pero igual se comprometen mucho con su trabajo (madre de familia).

En las entrevistas fue común escuchar interés y compromiso del colectivo docente para que los estudiantes alcancen los aprendizajes esperados de acuerdo a la etapa o grado que cursan. Los maestros mostraron prácticas de evaluación que ponen de manifiesto su preocupación por dar seguimiento a los estudiantes y para que “salgan adelante”, como ellos mismos mencionan.

Una de estas prácticas es la aplicación regular del Sistema de Alerta Temprana o SISAT, que consiste en evaluaciones diagnósticas que ayudan a la detección de problemáticas asociadas a operaciones matemáticas y comprensión lectora. La aplicación frecuente de este diagnóstico ha sido una iniciativa de la directora, ya que el programa educativo sólo contempla aplicaciones de inicio y de cierre de ciclo escolar. Los docentes han incorporado estas evaluaciones a sus prácticas y lo consideran positivo en su estrategia pedagógica durante el año escolar. Estas evaluaciones diagnósticas les permiten hacer cambios de ruta en los proyectos de mejora con la finalidad de regularizar a los estudiantes cuando bajan su desempeño en alguna de estas dos áreas.

El SISAT se llama Sistema de Alerta Temprana; es algo que se debe hacer en todas las escuelas atendiendo la mejora escolar, la prioridad de los aprendizajes. Permite detectar las principales habilidades que son lectura, escritura y cálculo ¡y cómo nos ayudan! Sin estos instrumentos, a lo mejor divagaríamos, pero, nos va llevando de la mano (directora de la escuela).

Adicionalmente a estas prácticas, algunos docentes comentaron que la evaluación en ocasiones no refleja de manera directa el verdadero aprendizaje del estudiante, por lo que es importante contextualizar la enseñanza, ofrecer oportunidades para que aterricen los conocimientos a su vida cotidiana:

Todo el tiempo llevo mi registro por tarea, por materia. Tengo que hacerlo diario, porque es un aprendizaje que ellos tienen. Le digo que son chicos que tienen ese contexto, no tienen malicia y la verdad, a mí en lo personal me da gusto trabajar con ellos (docente de 6° grado).

Sobre los cursos de formación y actualización profesional, los docentes comentaron que tienen algunas oportunidades formativas y que desde que inició la Reforma Educativa del 2013 han participado en cursos, seminarios y diplomados, algunos promocionados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de las zonas de supervisión escolar. Pero que también han optado por asistir a eventos organizados por grupos de docentes o por instituciones que se dedican a la formación profesional o en cursos en línea.

He tenido el gusto de ir a cursos de computación. Por mi cuenta veo Excel, Word, esos programas los estoy viendo yo, pero personalmente porque me hace falta para ser mejor maestro (docente de 5° grado).

Siempre por parte de la supervisión hay cursos, hay diplomados y aquí ya es cuestión personal y cada quién toma lo que le hace falta. Muchos maestros se están preparando (supervisor de la escuela).

La búsqueda de espacios formativos de actualización para la mejora del trabajo pedagógico es un elemento que, según Vaillant (2016), es trascendental para lograr profundos avances en el aprendizaje significativo de los estudiantes. En este sentido, los profesores de este centro escolar buscan oportunidades de desarrollo profesional; quizá lo sobresaliente de este colectivo docente sea que, según ellos, estos aprendizajes los llevan a la práctica cotidiana, teniendo un impacto inmediato en su trabajo.

Durante las observaciones en el aula, se distinguieron en los salones láminas hechas por los propios docentes y por estudiantes, materiales diversos como: maquetas, abecedarios, láminas de números, mapas, libros de textos, cuentos, dibujos, y en las aulas de grados superiores había espacios para hacer experimentos. Con ayuda de estos materiales, que elaboraron en conjunto, se fortalecen los contenidos y los estudiantes se motivan en los aprendizajes. También los docentes en sus prácticas pedagógicas incluyen dinámicas y actividades lúdicas con los estudiantes como cantos, juegos y actividades fuera del aula de clases. En los grupos de grados superiores, observamos ejemplos concretos de interacción entre docentes y estudiantes acerca de situaciones cotidianas, lo que facilita que se mantengan

atentos y participativos. Un docente comentó que utilizan los libros de texto como un apoyo, pero es más importante que los estudiantes comprendan lo que viene en el libro mediante ejemplos prácticos.

Los libros están escritos y punto; no saben qué problemas tienen los niños, qué materiales tienen. Son generales, entonces, tienes que buscar una estrategia para motivarlos. El jueves les dije: necesito una báscula para trabajar los gramos, los kilogramos, y sí hay disposición porque la trajeron, a ellos les interesa, pero trato de involucrarlos. ¡Esa es la clave! (docente de 5° grado).

Un hallazgo relevante es que los docentes de esta escuela mencionan con frecuencia que el centro de su trabajo “es el estudiante y su aprendizaje”, y que el sentido de su esfuerzo está en el logro que cada estudiante alcance en lo individual; para ellos el éxito está en el aprendizaje, las pruebas y los altos puntajes de las evaluaciones son más bien instrumentos que los orientan, pero no son el objetivo de su compromiso docente.

El aprendizaje centrado en el estudiante es considerado esencial para mejorar la calidad de la educación (Delgado, 2019). En este tenor, los docentes entrevistados coincidieron en que su objetivo es que los estudiantes adquieran conocimientos y habilidades para la vida, para lo cual utilizan métodos innovadores, promueven el trabajo en equipos, practican una comunicación asertiva con los estudiantes, factores que la literatura especializada ha mencionado de gran importancia para el logro escolar (Bellei *et al.*, 2013; Chaux, 2012; Cox, Jaramillo y Reimers, 2005).

Los docentes de la escuela comentaron que una de las formas para conseguir los objetivos de aprendizaje de los alumnos es a través de la planeación didáctica. Este ejercicio les sirve para identificar los temas que desarrollarán de manera transversal y aquellos señalados en el currículo de la SEP. La planeación didáctica les permite realizar las adaptaciones que son necesarias, también les orienta para buscar información actualizada y complementaria e identificar los avances. Es destacable que las escuelas eficaces suelen caracterizarse por el hecho de que los lineamientos, materiales y demás recursos brindados por la autoridad educativa son atendidos en el conjunto de sus actividades, pero con un sentido de apropiación, es decir, son incorporados a sus propias prácticas y no al revés. En este sentido, los docentes comentaron que para ellos es muy importante la adecuación de los contenidos a la realidad que viven sus estudiantes y que esto enriquece su trabajo pedagógico.

Como se ha mencionado a lo largo de este capítulo, el colectivo docente de la escuela “El Mezquital” se caracteriza por tener objetivos comunes que

se traducen en formas cotidianas de colaboración y compromiso. Fue frecuente también escuchar en las entrevistas que comparten altas expectativas respecto de sus estudiantes, lo que se materializa en la atención diferenciada y los apoyos que les dan a los alumnos para que desarrollen su potencial; tienen confianza en sus capacidades y que pueden alcanzar en el futuro niveles académicos superiores, por ello los motivan constantemente a superarse.

En el futuro yo espero que sean profesionistas, así espero yo y así se los hago ver. Por ejemplo, el año pasado tuve a primero y segundo y a mí me llamó mucho la atención que varios niños, me decían "maestro yo quiero ser como usted" [...], tienen esa visión y tienen que saber que esto cuesta y que cuesta todo y que ahorita nada más hay que saber echarle ganas a la escuela porque esto es la clave del éxito, estudiar y estudiar, porque finalmente eso que aprenden es para que se defiendan cuando sean grandes (docente de 4° grado).

Según Zorrilla (2002) y Murillo (2004b; 2006b; 2007), el mantenimiento de altas expectativas académicas en los estudiantes por parte de docentes y familias es un elemento característico de las escuelas eficaces. Para Bellei *et al.* (2004) la concordancia y sintonía que tienen los profesores en las escuelas y las familias en sus hogares sobre el mantenimiento y promoción expectativas académicas de los estudiantes fortalece el trabajo conjunto y refuerza los lazos de confianza con la comunidad escolar. En la escuela "El Mezquite" el entusiasmo de los docentes ha contagiado también a los padres y madres de familia e incluso escuchamos esta motivación en la supervisión escolar.

Cultura comunitaria y contexto desde la perspectiva de los docentes

Otro indicador de involucramiento y compromiso del cuerpo docente con la comunidad escolar es que demuestran actitudes de reconocimiento y respeto por la cultura y la lengua local. Esto es notable porque, al tratarse de una escuela general, que no tiene el mandato o la obligación de cumplir con un programa bilingüe o intercultural como las escuelas pertenecientes a la DGEI, queda a juicio de los docentes realizar actividades de fortalecimiento identitario o lingüístico.

Lo principal es que recobren [los estudiantes] la identidad cultural de donde viven, que la reconozcan, que la valoren y no se pierda, porque en estas generaciones ya se está perdiendo la lengua ¡cosa muy grave! Y está en nosotros la responsabilidad de que no sea así. Yo soy hablante de hñähñu y estoy a cargo

de la escuela, desde mis posibilidades, estamos inculcando la danza, la vestimenta (directora de la escuela).

Este interés converge con el argumento de Zorrilla (2002), cuando señala que la acción docente está ubicada en el aula y en la escuela como instalaciones físicas y también contempla el contexto más amplio en el cual se sitúa, en este caso en la comunidad de El Bethí y su cultura.

Por su parte, los docentes manifestaron reconocimiento hacia la cultura hñähñu, por ello hablan en diferentes momentos la lengua con sus estudiantes y familias. Durante su práctica pedagógica realizan saludos, se facilitan algunas orientaciones, también desarrollan actividades con elementos culturales propios como cuentos, leyendas, cantos e historias en su lengua materna.

He querido yo como maestro que no decaiga esto [la cultura indígena]. Hablar con ellos, decirles que esta lengua es muy bonita, la autoestima subírsela porque finalmente se va perdiendo (docente de 3er grado).

Para Zorrilla (2002) la escuela es la célula básica del sistema educativo, como la familia lo es a la sociedad; es la institución donde ocurre la acción profesional del docente. En ella laboran personas con historias personales y familiares concretas, con prácticas, creencias, valores, con una cosmovisión del mundo más o menos compartida con sus pares, y que mantienen un conjunto de significados e ideas de la profesión y de cómo realizar su ejercicio. Un rasgo característico de las escuelas con alta eficacia educativa se presenta cuando existe sintonía y elementos en común entre la escuela, la comunidad y los docentes, que resulta en el establecimiento de cierta "amalgama" de naturaleza socio cultural que fortalece los lazos y permite la ritualización de acciones y prácticas exitosas como la que hemos mencionado anteriormente.

En el caso que aquí se analiza encontramos reconocimiento y valoración de las múltiples manifestaciones sociales de un pueblo con cultura hñähñu. Se puede decir que las y los maestros tienen en cuenta el contexto intercultural y bilingüe de la comunidad para diseñar su planeación y desarrollarla al interior del aula. Esta consideración por el contexto y su cultura se repitió a lo largo de la práctica docente en varios momentos que pudimos observar directamente, por ejemplo, cuando reflexionaban sobre los saberes locales, las prácticas socioculturales, la historia de la comunidad, la importancia de la preservación de la lengua, al construir situaciones y secuencias didácticas donde se resaltaban aspectos identitarios de la comunidad, la realización

de proyectos concretos, entre otras acciones que en esta escuela han consolidado rituales e interacciones sólidamente construidas y sostenidas.

Arraigo en la región y empatía con los estudiantes

En el análisis que se hizo de la trayectoria de los docentes, así como de algunas de sus motivaciones y expectativas dentro su ámbito profesional, podemos destacar que se nota empatía con lo que consideran su propia región y su “misma gente” al referirse a los miembros del grupo étnico hñähñu. Para muchos de ellos, después de trabajar en regiones apartadas o de difícil acceso, encontrarse en El Bethí es un logro, debido a los elementos culturales y lingüísticos que comparten.

Trabajar para su mismo grupo étnico, en una escuela en la que se vive y se respeta la diversidad cultural, es un factor de integración y compromiso con la escuela “El Mezquite”, más allá de la responsabilidad que tienen con un buen desempeño profesional.

También se identifica en los testimonios de los docentes una consideración especial de las condiciones y retos que enfrentan los niños y niñas de las comunidades rurales e indígenas. Como narran, algunas etapas de su desarrollo académico estuvieron marcadas por su diferencia étnica y por momentos en los que sufrieron alguna clase de discriminación o enfrentaron mayores dificultades que sus pares no indígenas. Desde sus historias personales y en el momento actual reconocen que sus estudiantes tienen mayores desafíos en la sociedad en relación con niños que no pertenecen a un grupo étnico, porque la discriminación es un hecho social innegable, por ello sienten un compromiso mayor y una empatía e identificación con su alumnado, pues saben que “salir adelante” o “superarse” es un reto que ellos experimentaron en su propio trayecto de vida.

Involucramiento familiar: corresponsabilidad y participación

Maestra, ¿le falta algo? (padre de familia).

Estamos enseñando a nuestros hijos, a lo mejor no somos la excelencia, pero queremos ser ejemplo para ellos (madre de familia).

El involucramiento familiar es uno de los componentes que en este estudio de caso nos ofrece más riqueza y amplitud de actitudes, acciones, prácticas

y posicionamientos de los distintos actores frente a la institución escolar y su función social. La identificación con la escuela y la apropiación del espacio son factores destacables en cuanto a este eje de análisis, así como la participación equitativa y rotativa de los padres y madres y su fuerte sentido de corresponsabilidad con todo lo que sucede en la escuela.

Uno de los rasgos notables de la relación de las familias con la escuela es que no la perciben como una institución gubernamental ajena a la comunidad, sino que es un espacio comunitario gestionado por una instancia de gobierno y por la misma población, por lo que las familias de El Bethí sostienen, ante todo, que “la escuela es nuestra”.

Identificación con el espacio escolar y su apropiación

De acuerdo con los datos obtenidos en esta escuela, históricamente ha habido participación de los padres y madres de familia; algunas personas entrevistadas señalaron que los habitantes de El Bethí siempre han sido unidos y han estado preocupados por la escuela, les gusta participar activamente y atender las necesidades que se presentan.

La gente de aquí es muy unida. Entonces, aquí no hay problemas de robos o violencia. No, aquí la gente es unida. Siempre se ha dicho que a la gente que llega se le recibe con las manos abiertas, con respeto (madre de familia).

Las formas de organización comunitaria que practican tienen larga data e impactan en la organización escolar, por ejemplo, el no cumplimiento de las acciones acordadas en el comité de padres y madres de familia va acompañado de sanciones,⁴ las cuales son impuestas por las autoridades de la comunidad, y van desde acuerdos, multas, hasta encarcelamiento según las normas comunitarias.

Hay acuerdos y se hacen cumplir. Todavía me toca ver cómo hacen cumplir al que queda como comité y si no cumple pasa al delegado y paga su sanción por no haber hecho de la mejor manera el cargo que se le ha conferido. Entonces, eso pasa actualmente, otros dirían [con asombro] ¡Ah, todavía pasa eso!

⁴ En el pasado, entre las costumbres de la comunidad de El Bethí se contempló el encarcelamiento como forma disciplinaria. Por suerte, este proceder ya no está contemplado en la escuela y una expresión positiva de este cambio es que lo que era la prisión en la actualidad es el museo de la escuela, que fue construido por la comunidad escolar (directora, docentes, padres y madres de familia y estudiantes).

Aunque ya no los encierran, sí hay sanciones y tienen que aportar. Y es bonito porque sólo así saben salir adelante, es nuestro estilo (directora de la escuela).

Cuando algunos padres y madres de familia entrevistados compartían cómo se procede con las sanciones del comité, recordaban que El Bethí es conocido por las sanciones a nivel comunitario y que esta forma de organización comunal les ha servido para prevenir abusos, robos y situaciones de violencia que amenazan el orden, la paz y seguridad de las familias.

Antes aquí era una delegación y la bóveda era la cárcel [...]. A las personas [...] que desobedecían eran castigados ahí. Ese era un acuerdo de la comunidad que se tenía que hacer para que aprendieran (padre de familia).

Un número importante de padres y madres de familia de la escuela "El Mezquite" cursaron su educación primaria en las instalaciones actuales y durante su participación en este estudio mencionaron sus recuerdos y experiencias en este espacio. Esto fortalece los lazos de identidad que se tienen con la escuela, porque ellos son parte de esta historia comunitaria y los cambios de esta, reflejan también las transformaciones de la comunidad.

Actualmente, los padres y madres de familia se organizan para cuidar y vigilar la escuela durante el día y las noches. Algunas de las personas entrevistadas coinciden en que a los habitantes de El Bethí les gusta participar en el comité para cuidar la escuela, limpiarla y atender las necesidades que se presentan, todo ello demuestra el compromiso y el alto grado de implicación de las familias con el centro educativo.

A la escuela la vigilan en las noches. El comité en turno se queda en la noche, les toca su turno en el día, venden sus dulcecitos para apoyar sus necesidades, pero están dispuestos: "Maestra, ¿le falta algo?". Es más, no duermen vigilando el turno, se van a las cinco de la mañana felices por haber cumplido (directora de la escuela).

Pues la función de nosotros, del comité, es ver por nuestra escuela, cuáles son las necesidades que hay. Nosotros estamos atrás de ellos, qué es lo que le hace falta, y pues ahí estamos. A lo mejor no lo estamos haciendo al cien, pero estamos al pendiente: si la escuela se necesita remodelar, dos aulas las acabamos de remodelar con lo seta, eso es lo que estamos al pendiente. Hay ahora cositas que nos hacen falta como cañones, estamos pendientes (padre de familia).

Estas acciones de cuidado y vigilancia de la escuela se cumplen de manera estricta por parte del comité y pudimos observar que son llevadas a cabo con agrado; es poco común que algunas familias no cumplan con la tarea y, cuando esto sucede, debe estar justificado y por lo general se hace un pago económico para cubrir el reembolso a otra persona que lo realice. Un símbolo de transformación importante es que el espacio de la bodega (cárcel) fue transformado en un museo y en esto participaron padres y madres de familia, estudiantes, docentes y la directora.

“La escuela es nuestra” es algo más que una frase para las familias de El Bethí, ellos asumen que el cuerpo docente, las autoridades educativas y el gobierno en general, son figuras temporales, con un compromiso limitado por el tiempo que se le asigne a la escuela o a su cargo. En cambio, la comunidad, las futuras generaciones siempre estarán ahí y necesitarán un espacio digno para recibir educación; es por ello que padres y madres se han apropiados no sólo del espacio que cuidan como bien común, sino también de lo que la escuela simboliza como centro de socialización, crecimiento y aprendizaje para sus hijos e hijas.

En resumen, se puede decir que el compromiso de las familias en el proyecto educativo de la escuela “El Mezquite” es alto. La participación de los padres y madres de familia favorece que la escuela obtenga recursos para poder mejorar sus instalaciones o realizar pequeños paseos. Ante esto, el contexto de la comunidad de El Bethí y su tradicional forma de organización, favorece el proyecto educativo de la propia escuela.

Corresponsabilidad

Sobre las relaciones con padres y madres de familia en la escuela, los docentes y la directora entrevistada comentan que mantienen una relación cercana con ellos, se han dado conflictos, pero son situaciones aisladas que se han atendido en su momento. Al entrevistar a padres y madres de familias sobre este tema, muchos comentaron que reconocen y les agrada que los y las docentes hablen su lengua, que siempre tengan disponibilidad para atenderlos y perciben el compromiso que tienen los docentes, por eso los apoyan.

Es lo importante de aquí porque hay padres de familia que no entienden bien el español [como los maestros hablan la lengua indígena] pueden hablar con ellos. La mayoría de los maestros que trabaja aquí sí saben, se interesan por el lenguaje de aquí (madre de familia).

Algunos docentes comentaron que, aunque muchos padres y madres no hablan español, solo la lengua hñähñú, ello no impide que participen, que tengan comunicación con ellos, así como que estén pendientes del aprovechamiento de los niños y niñas. Que los docentes hablen también esta lengua afianza las relaciones con padres y madres de familia, generando que la comunidad escolar esté unida en el proyecto educativo de esta escuela.

Por lo general vienen mucho, aunque depende del maestro, pero sí yo trato de que estén todos y que se den cuenta de cómo van sus hijos, pero sí, casi no tengo problema de que estén todos (docente de 5° grado).

Para Valdés, Martín y Sánchez (2009), el factor más influyente en el desempeño escolar son las prácticas familiares, incluso por encima de los aspectos demográficos, económicos y comunitarios que rodean al estudiante. Por ello, para la mejora de la calidad de la educación es indispensable lograr una interacción efectiva entre los padres, madres de familia y los docentes. La base de estos altos niveles de participación y compromiso se basa en la coincidencia de valores y motivaciones compartidas, como el respeto asumido por la autoridad del docente, el mantenimiento de altas expectativas y aspiraciones, así como la conciencia del valor de la escuela, hacen que los estudiantes, sus familias y el colectivo docente se encaminen hacia la búsqueda constante del logro académico, lo que también es un elemento característico de las escuelas con alta eficacia escolar (Bellei *et al.*, 2004; Murillo, 2007; Zorrilla, 2002).

Asimismo, las formas de organización y participación comunitaria se reproducen al interior de la escuela, de manera voluntaria y activa de los miembros de la comunidad escolar. Los esquemas utilizados incluyen la participación de todos –no en el mismo tiempo y forma–, el reparto de tareas de forma equitativa, la rotación, el apoyo comprensivo ante emergencias o ante la imposibilidad de realizar el trabajo.

La responsabilidad con la escuela es como con una casa, si se pierde algo aquí y la gente sabe que ustedes fueron nombrados, son los papás los responsables. El presidente de la asociación, padre de familia, es quien organiza y dice "ustedes van a ser, ustedes los próximos" y así, la rueda cambia (padre de familia).

Como se puede apreciar, el comité cumple sus tareas con un sentido de responsabilidad que perciben como una tarea compartida que tienen con el personal de la escuela: es la tarea de que la escuela funcione bien y

sus hijos e hijas aprendan. Es por ello que en este eje de involucramiento familiar hablamos de corresponsabilidad, porque hay un claro reparto de labores que los padres y madres perciben como "la parte que a ellos les toca", porque el beneficio directo es para sus hijos e hijas no para el docente o la directora.

Como dicen los maestros, "yo soy papá mediodía, tú eres papá mediodía también" y eso es lo que hemos trabajado en conjunto [...] yo trato de colaborar con ellos también y llamar a los papás para que ayuden, ¿quiere ver a sus hijos superados? "échenle la mano" y esto es lo que nos ha ayudado también, la comunicación porque la comunicación cuenta muchísimo (padre de familia).

Los padres y madres de familia de esta escuela asumen que un elemento imprescindible para el buen desarrollo de las actividades es la comunicación directa, lo que permite coordinarse, resolver conflictos, establecer acuerdos, sanciones, y en general, mantener cercanía entre las familias, otras instituciones y autoridades superiores y la escuela.

Principales hallazgos y reflexiones

A partir del análisis realizado de las tres dimensiones, gestión institucional, involucramiento docente e involucramiento familiar, identificamos diferentes prácticas, actitudes y valores que inciden en la eficacia de este centro educativo. En resumen, se destacan las siguientes:

- a) Liderazgo directivo con capacidades técnicas y profesionales, un claro compromiso social y comunitario, sensibilidad y buen manejo de las relaciones interpersonales, así como buenas prácticas en la gestión de recursos (transparencia en su manejo y rendición de cuentas), elementos que han favorecido un clima escolar positivo.
- b) Un colectivo docente que prioriza el aprendizaje de los estudiantes, sobre los que tienen altas expectativas; que practica constantemente diagnósticos escolares como instrumento para la mejora de sus resultados, sensibilizado y empático con el contexto sociocultural de los estudiantes.
- c) Familias que sienten el espacio escolar como espacio público-comunitario, que participan activamente en la gestión y resguardo de

recursos para la escuela y que exigen el cumplimiento a la institución de su deber (cumplir con el horario, no suspender clases, etc.).

Un rasgo común en estos tres actores escolares es que existe identificación y pertenencia étnica y ello funge como un componente que cohesiona a la mayoría de involucrados en el funcionamiento escolar. Existe un posicionamiento compartido entre el colectivo docente y la directora de que trabajan para "su misma gente", los que los hace corresponsables de la labor educativa en sus diferentes componentes.

También hay que destacar la búsqueda del bien común, posicionamiento que subyace en las formas de organización comunitaria tradicionales como la que se mantiene entre los otomíes de El Bethí. El bien común es uno de los valores presentes en las formas de trabajo y participación que documentamos y observamos. En este sentido, la escuela funciona como un reflejo de la realidad comunitaria y familiar anclada fuertemente en las prácticas o *costumbres* de los grupos rurales e indígenas menos expuestos a las formas de relación individualista de la sociedad mayoritaria o mestiza.

Para finalizar, hay que mencionar que para esta escuela lo que puede percibirse como una limitante o carencia, como por ejemplo la falta de dispositivos electrónicos o de acceso a Internet, provoca que se creen formas de trabajo novedosas y comprometidas por parte de la directora y los docentes que buscan igualar las oportunidades de sus estudiantes de tener una educación de calidad como la que tienen los sectores más favorecidos. De acuerdo con lo que este caso nos revela, una educación de calidad, que posibilita el buen desempeño de los estudiantes en las pruebas estandarizadas, es la que acerca al estudiante a los conocimientos y habilidades necesarios para la vida, reconociendo el contexto y características socioculturales que condicionan sus aprendizajes.

Las condiciones generales de esta primaria y su comunidad son un detonante para que la educación en su forma escolarizada sea un reto para todos y que se asuma en forma de compromiso con igualdad de oportunidades y con el derecho humano fundamental a una educación de calidad y sobre todo que mejore las expectativas de desempeño económico de la población. Esto último es una motivación fundamental tanto para los agentes institucionales (directora y docentes), como para el resto de los actores comunitarios.

ESCUELAS NO EFICACES: PRINCIPALES HALLAZGOS

Laura Briseño Fabián
Giovanna Valenti Nigrini
José María Duarte Cruz

De los estudios de casos analizados en los capítulos anteriores se desprende que existe una diversidad de elementos y circunstancias que necesitan convivir para producir efectos positivos en los resultados escolares de los alumnos. Algunos de estos elementos permanecen vigentes en las escuelas, pero de otros solamente puede presumirse su legado.

En este mismo sentido, podría suponerse que una combinación de circunstancias y elementos distintos o contrarios a los hallados en los casos de escuelas de éxito implicaría que produjeran otro tipo de resultados, como los negativos. Por ejemplo, interacciones carentes de significados y sentidos colectivos podrían resultar en bajos aprendizajes y en un desarrollo y bienestar perjudiciales tanto para los alumnos como para el resto de la comunidad escolar.

Sin embargo, la realidad escolar no es tan simple ni lineal y el análisis que se presenta en este capítulo confirma que es muy delgada la línea que puede afectar los logros educativos, por lo que un estudio en profundidad de lo que sucede en las escuelas no eficaces se vuelve pertinente no sólo para contar con validez de los resultados de los casos de escuelas eficaces, sino también para comprender la complejidad del fracaso escolar en su conjunto.

En este capítulo se presentan los resultados de cinco estudios de casos en escuelas primarias de México, las cuales corresponden a la Ciudad de México y a las entidades federativas de Puebla, Guanajuato y dos en Durango;

por cuestión de anonimato se emplean las siguientes denominaciones para identificarlas según el orden anterior: "Aztahuacan", "Zaragoza", "Celayita", "De las Manzanas" y "La Guirnalda". Cada una de estas escuelas comparte el mismo contexto que sus pares positivas, previamente analizadas, ya que esto fue una condición para su selección, es decir, que se tratara de escuelas localizadas en áreas marginadas y que atienden a alumnos de escasos recursos.

Para lograr armonía con el análisis de las escuelas eficaces se agruparon los hallazgos de las escuelas de control o no eficaces en las mismas categorías de análisis (involucramiento docente, gestión institucional y liderazgo e involucramiento familiar), pero ahora solamente se destacan aquellos casos y elementos que se encontraron sobresalientes para comprender por qué estas escuelas no alcanzaron los resultados esperados y mostrar qué combinaciones de elementos —o su ausencia— los determinaron.

Cabe advertir que esto no retrata la realidad cotidiana y compleja de las escuelas y sus aulas, tampoco significa que los factores y sus relaciones que aquí exponemos sean determinantes del fracaso escolar para otros casos, ya que cada escuela, como lo hemos venido sosteniendo a lo largo del libro, goza de una combinación de interacciones que la hace particular en su caso.

Ahora bien, dentro de la corriente de los estudios de escuelas eficaces se sostiene con relativa frecuencia que la causa de las escuelas con bajos resultados se debe a la ausencia de los factores que con metodologías cuantitativas han tenido mayor peso explicativo para producir su éxito. Sin embargo, nuestros hallazgos se alejan de esta afirmación y, a diferencia de lo que señalan autores como Stoll (1995), Van de Grift y Houtveen (2006 y 2007), Murillo (2007), Sammons, (2007), Hernández, Murillo y Martínez (2014) y Murillo, Hernández-Castilla y Martínez-Garrido (2016), lo que se encontró en las cinco escuelas es mucho más complejo de comprender. Por lo tanto, se consideró más enriquecedor hacer un análisis transversal de estas escuelas (y no una comparación entre positivas y negativas) para enfatizar las configuraciones de circunstancias y elementos que pudieran estar conduciendo a los bajos resultados escolares y, de esta manera, penetrar en las sutilezas que están afectando la eficacia escolar, ello con el fin de contar con un panorama más completo y comprensivo al que ofrecería el análisis de cada caso por separado.

Por lo tanto, en las siguientes líneas no se observará un blanco o negro, una presencia/ausencia de factores, procesos o interacciones escolares, sino de un abanico de opciones sobre la manera particular en que cada escuela configura sus elementos e interacciones para resultar, en estos casos, en interacciones y climas escolares empobrecidos.

Una vez señalado lo anterior, a continuación, se presenta el análisis al interior de las escuelas no eficaces a través de sus respectivas dimensiones.

Contexto

Con cierta suficiencia se ha demostrado que las escuelas no pueden ser comprendidas independientemente de las características de su ambiente social, esto implica, entonces, considerar el lugar donde se inserta la escuela y el perfil de la comunidad (principalmente las características de los alumnos y sus familias) (Blanco, 2011).

De manera generalizada, las cinco escuelas se ubican en contextos adversos, que incluso son perjudiciales para el bienestar y seguridad de la comunidad escolar. Se vive en los alrededores con carencias, algunas veces de servicios básicos (agua, drenaje, pavimentación, por ejemplo), con población marginada; circundadas por ambientes de violencia, inseguridad, personas consumidoras de alcohol, drogas, altos índices de delincuencia y en algunos sitios incluso con presencia recurrente de delincuencia organizada.

El contexto escolar en el que se encuentra anclada la escuela no es muy favorable; incluso había muy poquitos niños, estábamos en riesgo de cerrar (directora de "Aztahuacan").

Asimismo, en cuanto a infraestructura escolar se refiere, estas escuelas reflejan su contexto y también tienen precariedad en su interior. Las escuelas "De las Manzanas", "Las Guirnaldas" y "Zaragoza" son las más precarias de este grupo: son escasos o se prescinde de servicios de agua potable y drenaje, tienen problemas de electricidad, los espacios son reducidos y no cuentan con Internet. Por su parte, la escuela "Zaragoza", aunque está situada en un municipio con mayor desarrollo, no refleja esta condición: no tiene bardas que delimiten la escuela, lo que pone en riesgo la seguridad de los menores, docentes y demás personal escolar, así como para la escuela misma porque es objeto continuo de la delincuencia –en menos de un año ha sufrido dos robos:

Lamentablemente aquí, como en varias escuelas, hubo robos; nos robaron cañones, computadoras, entonces esas ligas en este momento están obsoletas porque no las podemos aplicar (docente de "Zaragoza", 3^{er} grado).

Esta escuela, lo mismo que “Celayita”, está atravesada por una fosa séptica abierta, lo que pone en peligro la salud de los menores y la comunidad escolar, e incluso su vida, por el riesgo de caer en ella.

Estas instituciones también se han visto trastocadas en cuanto a carencias de materiales pedagógicos se refiere: no hay insumos suficientes para utilizarse con los alumnos y muchas veces tampoco para ejemplificar lo temas contemplados en el programa escolar.

Nosotros estamos muy necesitados desde material didáctico, lo que es la biblioteca juntamos muy poco material, tenemos desde material obsoleto, las láminas que existían, ya no las hay (docente de “Celayita”, 4º grado).

El acceso a tecnologías es limitado, hay falta de mobiliario, la cantidad de estudiantes en las aulas supera las posibilidades de desarrollar una labor educativa eficaz, afectando el clima de aula, propiciando indisciplina, hasta actitudes hostiles y violentas.

Para empezar, hablamos de la infraestructura, son aulas muy pequeñas, son niños que necesitan de mucha atención, precisamente porque es primer año y hay niños que necesitan mucho apoyo en el momento en que se están realizando las actividades para que ellos puedan lograr el objetivo principal de la clase (docente de “Zaragoza”, 1º B).

El centro escolar “Zaragoza” es el que cuenta con mejor infraestructura; se trata de una escuela grande, con más de 12 aulas, con patio techado, áreas administrativas, servicios sanitarios suficientes, así como tecnológicos (tiene salón de computación e Internet). La planta docente está completa para cada grado escolar y se cuenta de manera itinerante con el servicio de educación especial por parte de una docente. En esta institución se imparten dos turnos; el caso que se analiza corresponde al turno vespertino, la matrícula de alumnos es muy baja (alrededor de 22 estudiantes por grupo o menos), lo cual se debe en gran parte, según mencionaron, a que existe la intención de las autoridades educativas superiores de desaparecer los turnos vespertinos. La escuela es famosa en los alrededores por ser “inclusiva”, un importante porcentaje de alumnos presenta problemas físicos (de movilidad, audición o vista) y también de aprendizaje (niños con TDA, hiperactividad o retraso mental). La infraestructura de la escuela está preparada para recibir a estos grupos de niños (hay rampas para acceder a todas las

áreas y la disponibilidad de espacio permite cubrir otras necesidades en las aulas como sentar a los niños más cerca del pizarrón o de las profesoras). Aunado a ello, se tiene posibilidad de recurrir a USAER para abordar las situaciones de aprendizaje diferenciadas y trabajar de manera especializada con quienes lo requieren.

Bellei *et al.* (2015), en un diagnóstico para Chile mencionan que todas estas condiciones de contexto tanto interno (endógenas de la propia institución) como externas influyen en el mejoramiento escolar, pero ello depende de cómo las escuelas procesen estos elementos. Como se observó en los casos de las escuelas eficaces antes analizadas, hay algunas que hacen un aprovechamiento positivo del entorno, tanto de las políticas o programas educativos, como aquéllas gestadas en la propia comunidad, como su organización, su espíritu de autosuficiencia y resolución de problemas, cuyas lógicas las trasladan a la escuela resultando en acciones exitosas. En cambio, como se verá en las siguientes líneas, en las escuelas no eficaces las condiciones del contexto casi siempre son desdobladas como amenazas, limitaciones y barreras para los aprendizajes y el trabajo escolar, creando atmósferas nocivas, en el sentido de crear un espíritu de apatía y mediocridad en los actores escolares.

Involucramiento docente

Una vez conocidas las condiciones en las que se desarrollan las actividades escolares en las escuelas "Aztahuacan", "Zaragoza", "Celayita", "Las Guirnaladas" y "De las Manzanas", se puede comprender de mejor manera cómo se dan las interacciones escolares, así como las acciones y actitudes que están afectando los aprendizajes.

En la dimensión de involucramiento docente, se resaltarán algunos de los aspectos en los que mostraron mayores coincidencias las escuelas no eficaces, los cuales se agrupan en cinco: a) bajo nivel de compromiso y dedicación docente; b) escasa atención a los alumnos con problemas de aprendizaje o rezago educativo; c) poco involucramiento e interés de los estudiantes y los docentes en la escuela y los aprendizajes; d) baja motivación y expectativas de los docentes sobre el futuro escolar de sus estudiantes y, e) clima escolar e interacciones entre docentes poco centradas en lo pedagógico.

Como se ha venido considerando a lo largo de esta investigación, la dimensión de involucramiento docente implica el estudio de aquellas actividades propiamente pedagógicas que se llevan a cabo en el interior de

las aulas, esto es, como Winters (2012) menciona, las acciones y prácticas que influyen en los aprendizajes, pudiendo ir desde el clima del aula donde importa la relación entre docentes y alumnos y la relación entre alumnos; actitudes como el grado de confianza, vinculación y apertura entre docentes y alumnos, hasta acciones más concretas y rutinarias como la planeación de las clases, las tareas, exámenes y su revisión, métodos disciplinarios, actividades de motivación, estilo de abordaje de los temas en clase, tratamiento diferenciado a los alumnos según su forma y estilo de aprendizaje, entre otros.

Bajo nivel de compromiso y dedicación docente

Esta dimensión es la que mayor heterogeneidad presenta al interior de las escuelas no eficaces; sólo algunos docentes tienen prácticas eficientes en el aula, pero la gran mayoría se constriñe al cumplimiento mínimo de las tareas que su labor implican.

Por ejemplo, en “Celayita”, “Zaragoza” y “Aztahuacan” son pocos los docentes que manifiestan mayor interés en los aprendizajes y en el bienestar de los niños. Este reducido número de docentes son comprometidos, con trayectorias profesionales exitosas, con buena preparación académica y se responsabilizan ampliamente con su labor, incluso tratan por separado o conceden tiempo extra para el trabajo con los alumnos que mayores retos enfrentan para el aprendizaje. Lo lamentable es que, por cada uno de estos docentes, hay el doble y en ocasiones el triple de colegas que realizan su trabajo de manera restringida a lo que la normatividad les exige, de manera tradicional, sin motivación y sin preocuparse por su impacto en los alumnos. Estos profesores se caracterizan por no realizar ninguna actividad extracurricular y sus planeaciones son repeticiones de ciclos anteriores, escasamente incluyen algo que encuentren en algún libro diferente al de texto o en Internet y menos en algún tipo de evaluación previa.

La actitud de estos docentes es apática, ven a la docencia como una profesión como cualquier otra, cuyas funciones están claramente delimitadas por los lineamientos, planes y programas educativos, por lo que consideran que no deben existir solicitudes de actividades extraescolares o exigencias fuera del horario escolar.

Saliendo de la 1:00 si alguien me critica algo, siempre he dicho que de 8:00 a 1:00 soy su maestro, de 1:00 hasta donde sea, ¡no les importe mi vida!, si en P. me encuentran con una amiga, con un amigo, vestido diferente, ¡Chao!, no los juzgo, no los critico, es mi forma de ser y ya (docente de “Zaragoza”, 5º grado).

El compromiso docente de estos profesores se limita a las tareas básicas, como la elaboración y entrega de planeaciones, cubrir el horario escolar (aunque en ocasiones algunos docentes salen anticipadamente, llegan tarde o piden continuamente permisos para faltar) y aplican exámenes cuando lo marca el calendario para cumplir con lo establecido por la SEP. A menudo, los docentes, por tradición, dejan tareas para realizar en casa, pero no se encontró que éstas tuvieran como objetivo reforzar lo aprendido en la escuela, sino que era un ejercicio cotidiano y que lo ejercían casi de manera automática; las tareas generalmente no se acompañan de una revisión en clase al igual que los exámenes pues éstos sólo se entregan a los padres de familia y se les pide que los corrijan en casa con sus hijos, aunque esto nunca se corrobora ni se acompaña de retroalimentación.

De las tareas, en algunas ocasiones [las reviso], de los exámenes no; de repente, si veo que en una fallaron todos, bueno lo retomo y les digo de qué manera se tenía que resolver, pero generalmente los exámenes se les entregan a las mamás y se les indica que ellos apoyen a resolver lo que tuvieron mal (docente de "Zaragoza", 1° B).

En la mayoría de los casos se observó que los docentes cumplen con su labor de manera mecánica y sin un verdadero sentido o intención de brindar una enseñanza significativa; sienten presión por cubrir el programa escolar (que rara vez se logra), aunque ello implique sólo una reproducción tradicional y repetitiva de los contenidos, sin detenerse en que éstos sean comprendidos por todos los estudiantes. Ello se evidenció cuando algunos docentes señalaron que sólo repasan un tema "cuando la mayoría de los alumnos no lo entiende", o que, con tal de abarcar los programas, dejan muchas lagunas pendientes en los alumnos.

En las escuelas de Durango ("De las Manzanas" y "Las Guirnaldas") la actuación pedagógica es todavía más gris, ya que como no hay un director fijo (existen directores comisionados y se trata de docentes que atienden simultáneamente la dirección, pero cuya titularidad es ser docentes de un grupo), los docentes tienen mayor libertad, hay menos control y supervisión, promoviendo un compromiso más laxo que no implica algún esfuerzo excepcional en su actuar cotidiano.

La falta de director en estas dos escuelas fomenta el comportamiento relajado de los docentes; por ejemplo, en las planeaciones, aunque todos manifestaron que las hacen, no hay nadie a quien entregarlas y mucho menos reciben correcciones y sugerencias de las mismas.

Yo la planeación la bajo del programa de LAIMITA, entonces ahí yo ya nada más hago pequeñas adecuaciones porque a veces yo la planeación ni la uso, a veces nada más la tengo así por si el director me la pide o el encargado de revisármela, pero aquí uno se tiene que bajar, bueno yo me bajo al nivel de los alumnos (docente de "De las Manzanas", 2º grado).

De esta manera, los docentes manifestaron que son los avances de los alumnos aquello que toman como guía para continuar con los contenidos, convirtiéndose así la planeación en un mero requisito que hasta la fecha nadie les exige y que ellos poco toman en cuenta en su práctica cotidiana. Esta misma situación no es favorable para que los docentes abarquen el programa escolar completo y se queden muy por debajo de lo estipulado de manera oficial.

*Escasa atención a los alumnos
con problemas de aprendizaje o rezago educativo*

Con respecto a los aprendizajes diferenciados, la atención y dedicación que brindan los docentes de las escuelas no eficaces es muy diverso; en algunas escuelas esto pasa casi de manera indiferente, sólo se mencionaron pocos esfuerzos importantes para atender esta situación de manera individual y con bajo impacto a nivel institucional. De manera general resultó que existe poca sensibilidad y concientización sobre esta problemática, desconocimiento y falta de orientación especializada para los docentes.

Por ejemplo, en la escuela "Celayita" hay un alto número de alumnos con barreras de aprendizaje, pero la sobrecarga de estudiantes dificulta el diagnóstico y atención a los que más retos enfrentan, lo que aunado a la falta de material didáctico y el exceso de actividades no pedagógicas (rifas, festivales, cooperativa escolar) se vuelve muy difícil procurar a esta población. En esta escuela tampoco tenían maestro de educación física y el apoyo de USAER es casi nulo.

Hay alumnos que necesitan atención especializada, el tiempo no lo da [...] el año pasado yo tenía 18, pero de esos 18 tenían diferentes estilos de aprendizaje, entonces es desgastante, sean 20 o 30 alumnos lo que afecta es el estilo de aprendizaje y nosotros tenemos que apoyarlos más y es lo que se nos dificulta porque no podemos darles atención a todos (docente de "Celayita", 4º grado).

En el resto de los casos se encontró que son pocos los docentes que implementan acciones especiales para estos casos y, cuando lo hacen,

generalmente se centran en hacer repetir a los alumnos los mismos ejercicios hasta que los comprendan, o bien, promueven el trabajo aislado y estigmatizado; en el mejor de los casos trabajan con ellos de manera individualizada en el escritorio.

Murillo (2003) destaca que es común encontrar en las investigaciones sobre escuelas ineficaces este tipo de actitudes como indiferencia, desatención y poca sensibilidad al aprendizaje diferenciado, lo que generalmente se acompaña de falta de estrategias y mecanismos por parte de los profesores para manejar la heterogeneidad y trabajar con distintos niveles de aprendizaje en el aula.

Unos pocos casos que mencionaron algunos apoyos en este ítem son los casos de "Aztahuacan", "De las Manzanas" y "Las Guirnaldas". Las escuelas "Aztahuacan" y "Las Guirnaldas" cuentan con personal especializado de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI),¹ de manera itinerante, que se compone de una psicóloga o especialista del lenguaje. La forma más común de abordar estos casos es con el trabajo aislado de estos alumnos de manera semanal.

Sin embargo, en "Aztahuacan" el abordaje de las capacidades diferentes o especiales se hace más en el plano físico de las instalaciones y un poco menos en lo pedagógico. Sólo una persona de la UDEEI se acerca cada cierto tiempo con las docentes para hacerles sugerencias o trabajar individualmente con los alumnos en los temas que les resultan más desafiantes.

La función del maestro especialista es ir a los grupos, al inicio del curso hacer un diagnóstico acompañando al maestro, identificando a los niños que enfrentan barreras y haces un plan de trabajo y vas a observar al docente, les sugieres al maestro qué cosas puede hacer y cómo lo puede ir implementando. Yo la verdad me he saltado muchas reglas y yo he ido a hacer las actividades al grupo, porque es muy diferente llevar el papelito y la hojita de las sugerencias y que sólo los acompañe, ¿verdad? No hay como que el maestro te vea cómo lo puedes hacer. Y bueno, a pesar de eso, para el maestro también es difícil, porque el maestro no tiene las herramientas, aunque quiera muchas más cosas,

¹ Las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) se crearon en 1994 para dar apoyo a las escuelas, a partir del año 2000 este soporte adquiere una dimensión mayor a través del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa y en el año 2015 se cambia al Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa. Estos cambios dan pie a la transformación de las Unidades anteriores y se crean las Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI). En todos los casos, pero cada vez con mayor amplitud e integralidad, estas Unidades tienen como objetivo dar apoyo especializado a las escuelas para una mejor atención de los estudiantes que están en una situación particular que limita su desempeño académico.

hay maestros que están muy dispuestos, que quieren hacerlo, pero la misma dinámica te absorbe (“Aztahuacan”, especialista de la UDEEI).

En este caso, el inconveniente es que el papel de UDEEI es rotativo y periódicamente se cambia al personal, lo que afecta el progreso y continuidad de la atención o los acuerdos diseñados.

Por su parte, en la primaria “De las Manzanas” se aprecia el esfuerzo de algunas docentes por tratar de atender un poco más profundamente los casos de alumnos con rezago. Dado que son muy pocos alumnos por grupo es posible que los maestros identifiquen más tempranamente a los alumnos con dificultades y los atiendan de manera más particularizada, además de que cuentan con asesoría de personal especializado de manera itinerante.

La falta de permanencia y continuidad de la UDEEI en estas escuelas ocasiona muchas veces que sea infrecuente que los docentes soliciten u obtengan apoyo sobre la forma de abordar las temáticas con este tipo de alumnos y mucho más extraño es encontrar que se involucre a los padres de familia. Como consecuencia, se tiene que este tipo de esfuerzos no resulta adecuado ni suficiente para atender y dar tratamiento a los alumnos que mayores retos enfrentan, ya que el apoyo que reciben no es a profundidad, integral ni continuo.

Una escuela que cabe resaltar es “Las Guirnaldas”, pues, aunque carece de personal especializado, los tres docentes de la escuela trabajan con los alumnos rezagados al finalizar las clases; estos docentes asumen su compromiso con este tipo de alumnos porque consideran que para estos pequeños la primaria podría ser el único acercamiento a la escuela y que muy probablemente para muchos sea el grado máximo que puedan lograr.

Se sabe, según Ramírez (2011), que las estrategias utilizadas por los docentes en el desarrollo de sus clases pueden favorecer o, por el contrario, entorpecer el aprendizaje de los educandos, por lo que es importante comprender que el ritmo de aprendizaje de cada sujeto varía de acuerdo con sus intereses, capacidades y habilidades. Por lo tanto, los docentes deben ver a cada estudiante de manera individual y procurar generar estrategias de trabajo acorde a ello. Los docentes deben trabajar articuladamente con la familia y los especialistas con el fin de brindarle un apoyo integral (Ramírez, 2011: 49). En las escuelas no eficaces revisadas, aun cuando algunos docentes manifiestan su preocupación e incluso realizan algunas acciones para apoyar la superación de los niños y niñas, se trata de casos aislados, que no forman parte de las actitudes e interacciones como las observadas entre

docentes, estudiantes y padres de familia de las escuelas eficaces, donde incluso la corresponsabilidad en los aprendizajes es una realidad.

Bellei *et al.* (2015) encontraron que las escuelas que mejoran tienen una alta preocupación por la equidad en los resultados de aprendizaje de todos sus alumnos, por lo cual buscan los medios para desarrollar procedimientos de identificación temprana y apoyo diferenciado para los estudiantes que presentan mayores dificultades en el aprendizaje. Esta situación está muy lejos de hallarse en estas escuelas y mucho más lejos aún de promover inclusión y equidad en los aprendizajes. A diferencia de los casos de escuelas eficaces analizados, como la de “El Escuelón” o “El Mirador”, son ejemplares en el sentido de que la atención de los problemas que enfrentan los niños y niñas es parte de las actitudes, prácticas y acciones de los docentes en su interacción cotidiana entre ellos, con los alumnos y con los familiares.

Del mismo modo, León (2015) en una investigación realizada a estudiantes de 5° grado, encontró que existe una relación directa entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes; el bajo rendimiento académico de los estudiantes que enfrentan barreras de aprendizaje es muchas veces debido a que los docentes desconocen estrategias que permitan atender a la totalidad de todos estilos de aprendizaje, además de que muestran desconocimiento de las particularidades de sus estudiantes. Desde luego, también incorporó, como lo hemos venido comentado, que el entorno, la estabilidad económica de las familias, el ambiente y la metodología de la institución educativa son aspectos que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes (León, 2015: 4).

Poco involucramiento e interés

de los estudiantes y los docentes en la escuela y los aprendizajes

Con base en Arguedas (2010), el involucramiento en el proceso educativo se refiere a las actitudes de los alumnos y los docentes hacia el colegio, sus relaciones interpersonales dentro de la institución y su disposición hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuando la interacción entre estos dos actores es débil o falla en crear objetivos, valores e intereses mutuos, se produce una desconexión importante entre ellos y, sobre todo, con la escuela. Si a ello se le suman las graves carencias y problemáticas familiares que enfrentan los menores en sus hogares (por ejemplo, el descuido familiar, un gran número de ellos que se presentan sin comer, desaseados, abandonados debido a las largas jornadas laborales de los padres y madres de familia y el acceso inmediato a la televisión) se intensifican las problemáticas escolares y el desinterés en los estudios.

Un 80% de los alumnos están motivados y un 20 no tienen la motivación, no tienen esas ganas de estudiar. Lo veo en su actitud, hay niños que se preocupan por: "esta pregunta la tuve mal, no la entiendo", expresan la duda. Y tengo otros niños que definitivamente ni los papás ni los alumnos tienen la motivación para estudiar; vienen para ocupar un lugar o para cumplir un requisito de la educación básica, pero no se preocupan, ya vamos en qué mes y hay niños que no tienen tareas, no tienen ni una tarea, tienen recados en la libreta para que sus papás acudan a la escuela y no hay motivación, ellos no tienen ganas de aprender (docente de "Zaragoza", 1º B).

Aunado a lo anterior, como se revisó en los incisos anteriores, la apatía de los docentes y su bajo compromiso con los aprendizajes significativos y la atención diferenciada de los alumnos, se convierte un círculo vicioso de desmotivación y bajas expectativas entre estos actores. La literatura es clara en apuntar que cuando hay bajos niveles de involucramiento e interacción con los docentes mayor apatía muestran los estudiantes y están en mayor riesgo de consecuencias adversas, incluyendo comportamientos maladaptativos, ausentismo, repitencia y abandono escolar.

A diferencia de las escuelas eficaces estudiadas, en las que también los docentes destacaron que al menos una cuarta parte de los estudiantes experimentan problemas de descuido familiar, en los centros escolares denominados ineficaces no se encontraron actitudes compartidas de preocupación y tampoco acciones por parte del colectivo docente para ocuparse de esta problemática y en conjunto apoyar a los niños con problemas para salir adelante.

En las dos escuelas de Durango y "Celayita" el nivel de ausentismo es alto, rara vez todos los alumnos se presentan a la escuela, lo que repercute directamente en el progreso de las clases y de los contenidos ya que los docentes continuamente tienen que posponer la continuidad del curso o deben regresar a repasar los temas ya concluidos. Esto directamente conduce a la baja del interés de los actores por la escuela, los desmotiva.

Tengo niños que se ausentan por periodos muy prolongados, hasta de casi un mes, nunca he trabajado con el grupo completo, nunca he tenido un día en el que los veinte se encuentren en la clase, vienen diez, vienen doce, vienen siete. Hemos tenido días en los que tengo dos niños en clase y eso ha dificultado, además de que hay cinco niños focalizados en el grupo de educación especial, con déficit en su trabajo educativo (docente de "De las Manzanas", 3º grado).

Arguedas (2010: 64, con base en Audas y Willms, 2001; Echeita y Duk, 2008 y el Programa Estado de la Nación, 2004), enfatiza que la falta de involucramiento es un elemento central del proceso que conduce al abandono escolar; quienes se desinvolucran tienen mayores probabilidades de salir anticipadamente del sistema educativo y no regresar, limitando de esa forma sus oportunidades futuras. Esto, según la autora y como se confirma en las escuelas contempladas en este capítulo, es más acuciado en poblaciones en desventaja; la falta de involucramiento y medidas de cohesión escolar alejan a los menores de las posibilidades de logro escolar y de gozar de una vida futura con bienestar y desarrollo integral.

Baja motivación y expectativas de los docentes sobre el futuro escolar de sus estudiantes

El desinterés general por la escuela conduce y reduce de manera más aguda las expectativas de los docentes por el futuro escolar de sus alumnos, pero, lo que es aún más grave, es que, también se reducen las expectativas de los estudiantes sobre sí mismos y las de sus familias.

Las bajas expectativas impactan directamente en la motivación, esfuerzo y compromiso de los docentes, generándose un círculo vicioso de bajas expectativas y bajo compromiso con los estudiantes. Moreno (2018) en su tesis sobre rotación docente enfatiza que la motivación de los profesores es indispensable para generar un impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuando hay suficiente motivación y expectativas, los docentes confían en sí mismos y en su capacidad para lograr cumplir los objetivos estipulados dentro de su aula, pero cuando se encuentran problemas de motivación en los docentes es patente la ausencia de indicadores de superación, capacitación, autoconfianza y logro profesional.

En concordancia con lo anterior, en los cinco casos analizados resaltó como elemento común una actitud pasiva, conformista y hasta negativa de los docentes, no sólo sobre su vocación, sino también sobre el futuro de los estudiantes. Aunque hay docentes que expresaron el deseo de que sus alumnos culminen una carrera profesional, fue avasallador que la mayoría tiene bajas expectativas sobre sus alumnos, lo que justifican por el entorno y, especialmente, por la falta de apoyo familiar.

Esta atmosfera desincentiva a los docentes y propicia un bajo nivel de compromiso con la enseñanza, su profesionalización y actualización, lo que resulta en una actitud y un proceso de enseñanza-aprendizaje sin sentido, desarticulados, mecánicos y de baja calidad. Este sentimiento de apatía peligrosamente está contagiándose a todo el personal escolar y se alimenta

de las pobres aspiraciones y apoyo de los padres de familia, así como del bajo nivel de interlocución y apoyo entre docentes.

En la escuela "Aztahuacan" incluso las maestras expresaron cierto estigma sobre los alumnos que acuden en ese horario, al señalar que "a ellos [los alumnos] no se les puede exigir tanto como a los de la mañana"; otra maestra indicó que pone ejercicios de un menor nivel de complejidad al que les correspondería. Incluso hubo el caso de una maestra que sólo llegó a cubrir el último bimestre del ciclo y observó que los alumnos tenían calificaciones muy por encima del nivel que les correspondería, pero señaló que "a esas alturas, para qué se metía en problemas y continuó con la misma tendencia".

Los casos más preocupantes se encuentran, nuevamente, en las escuelas "De las Manzanas" y "Las Guirnaldas", cuyos docentes expresan que el nivel máximo que consideran que sus alumnos podrían lograr es la secundaria:

Aquí la escolaridad no es muy tomada en cuenta. Aquí el máximo nivel que alcanza la gente promedio es primaria, o sea, ni secundaria (docente de "Las Guirnaldas", 1° y 2° grados).

De igual manera, justifican su opinión sobre el desinterés, falta de valoración y desmotivación en la educación por las condiciones económicas de las familias de los alumnos. Es muy común que los padres de familia carezcan de la capacidad de apoyar a sus hijos con los materiales mínimos para la realización del trabajo escolar o porque tienen muy baja escolaridad y no saben cómo apoyarlos.

Realmente vienen sin lápiz, no traen sacapuntas, no traen cuadernos, trabajan a veces en una hojita, son problemas bastante marcados que no le permiten al niño ni concentrarse ni llevar a cabo su proceso, porque él tiene otras necesidades, alimentarias, de vestido, y eso le quita mucha atención (docente de "De las Manzanas", 1^{er} grado).

Al respecto, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE, 2015) ha señalado que contar con materiales individuales para los estudiantes ayuda a un mejor desempeño académico. Literalmente, el informe señala que:

tanto la posesión individual de cuadernos como de libros de texto escolar tienen una influencia positiva y significativa sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Si bien los materiales en sí mismos no garantizan el aprendizaje, el hecho de que cada estudiante cuente con un cuaderno y un libro facilita el aprendizaje y potencia el rendimiento académico (LLECE, 2015: 12).

En los casos de "Celayita" y "Zaragoza", aunque antes se tenían mejores expectativas sobre los alumnos, en la actualidad, debido a la erosión del tejido social derivada de los altos índices de inseguridad local y su impacto directo en el ámbito escolar, se castiga directamente el futuro de los alumnos. En la escuela "Celayita" un alumno expresó que su máxima aspiración es ser como su hermano y trabajar en el crimen organizado.

Aquí hay problemas de drogas [en la comunidad], entonces, por ejemplo, aquí el compañerito es bien inquieto, bien travieso y ahorita me sorprende porque está bien tranquilo, y me dice hace rato: "Maestra, yo quiero trabajar donde ocupen pistola"; le digo: "Sí, hijo, de policía", y me dice: "Sí, ¿verdad? Como del ejército..." Y dice: "mejor como de narco" y le digo "no, hijo, de que te sirve una vida de lujos si te van a matar" (docente de "Celayita", 3^{er} grado).

Al respecto, Trucco e Inostroza (2017) advierten que los entornos escolares caracterizados por altos niveles de inseguridad, que se reflejan en la presencia de drogas y violencia armada, trasgreden el derecho al respeto en el entorno del aprendizaje y conllevan diversos efectos negativos, tanto en el desarrollo académico de niños, niñas y jóvenes, como en su desarrollo psicológico, físico y social, creando una situación de exclusión y marginación social difícil de revertir (Trucco e Inostroza, 2017: 13).

Lo anterior cobra sentido y confirma, una vez más, que el factor contextual o externo de la escuela determina en gran medida no sólo el rendimiento de los alumnos, sino también sus expectativas y su futuro. Además, como señalan Hernández, Murillo y Martínez (2014), es común que las escuelas situadas en entornos vulnerables, los esfuerzos se orienten a resolver los problemas más acuciantes de la comunidad que tiene más un carácter afectivo y psicosocial que estructural (Hernández, Murillo y Martínez, 2014: 113).

Retomando, entonces, el origen de las bajas expectativas de los alumnos, docentes y padres de familia, Bellei *et al.* (2004) encontraron que, en las escuelas de bajo aprovechamiento, ubicados en contextos de pobreza, directivos y docentes coinciden en que los alumnos no son capaces de aprender y, por tanto, no tiene sentido concentrar la labor educativa en el aprendizaje. Con ello se produce una serie de factores contextuales, intraescolares e

individuales de los alumnos y personal escolar que condicionan gravemente los aprendizajes, pero, además, el bienestar y desarrollo integral de los alumnos.

*Clima escolar e interacciones
entre docentes poco centradas en lo pedagógico*

Dentro de los factores intraescolares que influyen en los aprendizajes Hernández, Murillo y Martínez (2014) resaltan que un clima “negativo” en el centro es el elemento que más inmediatamente distingue a las escuelas que no consiguen que sus alumnos aprendan, debido a los ambientes con tensiones, conflictos, bajo nivel de satisfacción y motivación. Sin embargo, en las cinco escuelas con bajo rendimiento que conforman este análisis, las relaciones e interacciones entre los docentes al interior de las escuelas son positivas, la mayoría de los docentes mencionaron que tienen una relación amistosa, pero lo que no se percibe entre ellos es un fuerte compromiso con los aprendizajes, se trata más bien de una actitud conformista dada la prevalencia de condiciones adversas del contexto y de los niños y sus familias. Incluso en los casos de “De las Manzanas” y “Las Guirnaldas”, dado que son pocos docentes, las relaciones y comunicación entre ellos son más cercanas y, aunque han venido sufriendo cambios en la planta docente, éstos han sido espaciados, lo que ha dado oportunidad de una buena integración.

Sí, como aquí somos poquitos docentes, somos tres. La relación es muy estable, o sea, sí nos llevamos bien, tanto personal como laboralmente, es un clima de trabajo muy bueno, incluso en la zona escolar, porque por ejemplo en los consejos técnicos somos puras escuelas multigrados y la relación es muy armónica, no hay problemas, aquí con el director comisionado no hay nada de problemas, es un trabajo en equipo (docente de “Las Guirnaldas”, de 1° y 2° grados).

Caso contrario sucede en “Celayita”, ya que lo que afecta la convivencia es que la mayoría de los docentes expresaron que se “sienten de paso”, no les gusta trabajar ahí por la lejanía de la escuela y las malas condiciones del camino para llegar en automóvil, además de que el transporte público no pasa de manera frecuente, por lo que prefieren no permanecer mucho tiempo trabajando ahí.

En todos los casos, el momento de mayor trabajo colectivo son las juntas de consejo técnico escolar (JCTE); ahí se ciñen a lo que envían las autoridades educativas y también se deja espacio para abordar cuestiones

particulares de las escuelas, así como revisar el avance de los estudiantes e intercambiar técnicas pedagógicas.

Nosotros [nos reunimos] cada mes el consejo técnico que está marcado por la SEP, pero, por ejemplo, en mi caso de manera particular, yo me acerco mucho a la otra maestra de primero, ahorita tengo hora libre, si tengo alguna duda voy, “oye, cómo le puedo hacer acá”, porque ella tiene más experiencia en ese grupo, ella me da muchos tips, “ah, pues hazle así”, entonces me acerco mucho, a la hora del recreo tenemos un espacio y platicamos (docente de “Zaragoza”, 1° B).

Como se observa en estos casos, las relaciones entre docentes, la convivencia y la oportunidad de encuentros están lejos de ser negativos o nocivos, como es frecuente encontrarse en los estudios sobre ineficacia escolar. Sin embargo, hay que reconocer que están poco centrados en lo pedagógico, lo cual se aborda de manera general o para cuestiones muy concretas entre los docentes que más confianza se tienen. Esto, como señalan Raczynski y Guzmán (2005), cuando las interacciones tienen una orientación más administrativa y social que pedagógica, resulta en un bajo impacto en los aprendizajes. Esto contrasta con las escuelas eficaces de los capítulos anteriores, donde, a pesar de las diferencias entre algunos docentes y la falta de espacios de interacción cotidianos, tienen como centro los aprendizajes y el bienestar de los alumnos, así como mantener los buenos logros escolares y estar a la altura de las exigencias de los padres de familia y la comunidad.

La escuela “Aztahuacan” es la única que ha presentado problemas graves en las interacciones con los padres de familia. Los casos fueron muy puntuales y se trató de agresiones a maestras por parte de algunas madres y hasta de algunos alumnos de sexto grado que insultaron y golpearon a las maestras. Fuera de ello, al interior de la escuela hay buena relación entre docentes y con la directora, incluso entre alumnos existe un buen nivel de compañerismo y solidaridad para cuidar a los miembros más vulnerables o que tienen alguna discapacidad.

Gestión institucional y liderazgo

Como se recordará, en esta investigación la gestión institucional se ha entendido como la influencia directa que las acciones o actividades de los directores tienen sobre la labor docente (e indirectamente, sobre los alum-

nos), ya sea tanto en cuestiones prácticas y técnicas en el aula como a nivel escolar, lo que incluye la gestión de conductas y comportamientos colectivos, la construcción de consensos, la implementación de un estilo de proyecto educativo compartido por los diversos agentes escolares, en el que se logra legitimar prácticas como el monitoreo pedagógico de manera más o menos continua o sistemas de rendición de cuentas del logro educativo de los alumnos. También puede incluir la creación de estructuras, procesos y normas organizacionales que vuelven transparente y eficiente la docencia y la gestión escolar (Elmore, 2010: 76 citado en Acevedo, Valenti y Aguiñaga, 2017: 63.)

En las escuelas no eficaces resaltaron como elementos comunes: falta de liderazgo pedagógico; predominio en la atención del trabajo burocrático y administrativo; bajo interés en la conformación de una comunidad escolar basada en los aprendizajes y escaso fomento a la inclusión de los padres de familia; ausencia de sentimientos de pertenencia y membresía.

Falta de liderazgo directivo

Robinson (2010) encontró que el liderazgo efectivo de los directivos escolares promueve metas y expectativas de aprendizaje, sentidos y significados compartidos. Esta situación es contrastante con los resultados del grupo de escuelas contemplado en este capítulo, donde la participación de la figura directiva en todos los casos resultó muy diversa y está asociada a influencias diferenciadas en el trabajo escolar en general y también a bajos resultados en los aprendizajes de los estudiantes. De manera resumida, se puede afirmar que en las escuelas contempladas la gestión institucional no se destaca por un liderazgo pedagógico; al contrario, se basa en cumplir lo que la normatividad determina, dejando poco espacio para lo técnico, la atención a los estudiantes y la conformación de comunidad.

La única excepción es la escuela "Aztahuacan", donde la directora sobresale por su preparación, empeño, compromiso y actitud hacia el progreso y desarrollo de los alumnos, y por querer plasmar en su equipo de trabajo los mismos propósitos, objetivos y metas. Sin embargo, aunque tiene cierto eco en el personal docente, su esfuerzo no logra que se apropien de los mismos significados y sentidos colectivos, resultando acciones y prácticas automatizadas y repetitivas.

Por su parte, las escuelas de Durango ("Las Guirnaldas" y "De las Manzanas") escapan de este análisis porque no cuentan con un director con nombramiento formal, siendo los docentes de otros grupos quienes asumen una doble función y se encargan de llevar a cabo algunas tareas directivas,

las cuales se concentran principalmente en el trabajo administrativo. De esta situación, como se observó en la dimensión de involucramiento docente, resulta un papel laxo tanto de los directores comisionados como de los docentes en el desempeño de sus funciones, recayendo en su compromiso y responsabilidad individual el desarrollo del curso escolar.

Tomando esto en consideración, los hallazgos que se presentan a continuación perfilan más nítidamente las características de los directivos de las escuelas "Aztahuacan", "Zaragoza" y "Celayita": en la mayoría de los casos predomina el trabajo burocrático sobre lo pedagógico, no se ha conformado una comunidad o cultura escolar en torno a objetivos en común que estén basados en los aprendizajes de los alumnos y son bajas las expectativas que se tienen sobre el futuro escolar de éstos. En todos los casos, fue inexistente algún esfuerzo por involucrar a los padres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje; es constante la mala gestión del tiempo en detrimento de la continuidad de las clases; además, en las escuelas "Zaragoza" y "Celayita" hay actitudes de un liderazgo parcial que favorece las relaciones interpersonales, originando molestias entre los docentes.

A pesar de estas condiciones, cabe resaltar que estas escuelas cuentan con un rasgo positivo y es que en la mayoría de los casos las relaciones entre docentes y directivos, así como con los padres de familia —esto es, el clima escolar y de aula—, son positivas; se trata de una interacción armoniosa y pacífica, aunque con poco centrada en los aprendizajes escolares.

Predominio del trabajo burocrático sobre lo pedagógico

Por lo que respecta al corazón de la figura directiva (incluyendo a los directores comisionados de Durango), ésta se limita al cumplimiento de las obligaciones administrativas asignadas en el cuerpo normativo. En México el sistema educativo es altamente burocratizado, lo que ocasiona que los directivos siempre estén sobrecargados de actividades administrativas que, en su mayoría, son cumplidas; incluso en aquellas escuelas más alejadas de los centros urbanos y que carecen de servicios como Internet, el cumplimiento administrativo se realiza puntualmente.

La amenaza más fuerte es la sobrecarga administrativa, ésa es la amenaza más fuerte, pero a mí me gusta ser optimista; en la última reunión que tuve con el equipo yo les dije que tenemos que acostumbrarnos, porque no podemos decir "no hago nada". Ahí está la sobrecarga y tenemos que sobrevivir; aparte, tenemos que hacer un plan de trabajo y tenemos que cumplir (jefa de zona de supervisión escolar de "Las Guirnaldas").

Del discurso de los directivos, docentes y autoridades como supervisores y jefes de zona se desprende que estas tareas son consideradas altamente engorrosas, excesivas y con poco sentido o impacto para la mejora de los aprendizajes y de la profesionalización docente. Ello los aleja de centrarse en actividades pedagógicas, así como de oportunidades para forjar elementos comunes entre la comunidad escolar, la creación de sentimientos de pertenencia y membresía, valores, actitudes u objetivos colectivos.

La realidad es que hoy por hoy tenemos que estar atendiendo situaciones con padres de familia, haciendo informativos, o sea cuestión administrativa básicamente. A veces les digo, parecemos ministerios públicos, porque ya tenemos una situación con una mamá que viene y que no le gusta esto o problemas de conducta y hay que darle seguimiento, hay que contestar el buzón escolar. En fin, situaciones que no nos permiten a nosotros estar a cargo de lo que debiéramos, que es la cuestión técnica [pedagógica] (directora de "Aztahuacan").

Como se puede observar, hay una declaración expresa de los directores sobre la sobrecarga administrativa que tienen, la cual funge como una barrera para supervisar la labor docente y conocer las dificultades que enfrentan los alumnos para los aprendizajes. En este sentido, Barber y Mourshed (2008) confirman que en las escuelas cuyos directores dedican la mayor parte del tiempo a actividades que no se relacionan directamente con la mejora de la enseñanza, éstas ven limitadas sus posibilidades de incidir en los resultados de los estudiantes, lo cual es una realidad en las escuelas no eficaces de México.

A pesar de tener restringida su labor por este tipo de actividades, las directoras de las escuelas "Celayita" y "Aztahuacan", además de cumplir con los trámites que exigen las autoridades, hacen un esfuerzo importante por involucrarse en la cuestión pedagógica de las escuelas. Tratan de estar al tanto de las necesidades de los profesores, conocen las problemáticas de los estudiantes, intentan supervisar las clases y la labor docente en general. Sin embargo, esa actitud directiva no logra revertir las otras situaciones antes mencionadas, que rompen o alteran el clima escolar.

La directora de "Celayita", con escasos dos años al frente de la escuela y aunque algunos la consideran joven y con poca experiencia, ha logrado conseguir el apoyo de la mayoría de los docentes, quienes reconocen su trabajo al frente de la escuela y su interés en buscar acuerdos y consenso. Esto

sin dejar de hacer evidente que también son formas de trabajo heredadas de la gestión anterior.

Nuestro trabajo con ella [la directora] es muy bueno, se sigue trabajando muy parecido a como con la maestra María de Jesús [exdirectora], la hemos estado apoyando en el trabajo, ella tiene mucha actitud hacia el trabajo colaborativo, en las reuniones que hemos tenido ella nos guía, trabajamos opinando, hacemos el trabajo muy colaborativamente (docente de "Celayita", 1^{er} grado).

Asimismo, la directora de "Aztahuacan", quien lleva más de nueve años al frente de este centro y por las mañanas es asesora técnico-pedagógica y cuenta con un buen conocimiento del entorno, de los estudiantes y de la normatividad escolar, busca constantemente motivar a su planta docente para trabajar hacia los mismos objetivos. Cuando inició su encargo impulsó enfáticamente la elevación académica de los alumnos y actualmente es quien formula planes, establece metas y da seguimiento a los acuerdos con los docentes. Junto con el supervisor (que tiene su sede en la misma escuela), llevan un buen control y registro del desempeño de los alumnos, continuamente hacen observaciones a las clases y el supervisor la acompaña regularmente en las JCTE.

Hasta ahorita la directora y todos los que están de apoyo con ella han tratado de llevar las cosas de la manera más buena que han podido y nos han quitado muchas cargas administrativas, por ejemplo, trata que nosotros empleemos más el tiempo trabajando con los niños en vez de hacer cosas administrativas (docente de "Aztahuacan", 5^o grado).

Esta directora se preocupa en gran medida por mejorar el nivel de conocimiento de los alumnos y procurar que la enseñanza sea de calidad. Trata de crear un ambiente de trabajo significativo para las docentes, que compartan una actitud de progreso y que estén motivadas para alcanzar las mismas metas escolares.

La directora de esta escuela es una maestra con mucho conocimiento en lo que hace, pero te da esa confianza que uno como profesor necesita, esa confianza, esa complicidad, no el director opresivo que le tengas miedo porque le vas a ir a contar los ajustes que tienes dentro de tu área, no. La maestra muy bien, la verdad es que nos apoya en lo general a todos, siempre está al pendiente de todos, es una directora muy atenta que está en todo. Tú piensas que a lo mejor ni te observa, pero no, sí observa el trabajo y, sobre todo, también

lo reconoce. Esa es otra parte muy motivacional para su personal que yo le aplaudo, ella reconoce el trabajo de cada uno de los profesores (docente de "Aztahuacan", 2º grado).

En esta escuela la directora representa el eslabón que guía y concentra los esfuerzos escolares. Los docentes se sienten apoyados, con confianza de acercarse a ella para resolver cuestiones pedagógicas y comprensión para sus problemáticas personales. En la directora recae el liderazgo pedagógico de la institución y, aunque ha conseguido (con el apoyo de las docentes de mayor antigüedad) que las maestras más jóvenes y de recién ingreso accedan a cooperar en las actividades escolares, no se ha producido un verdadero sentimiento colectivo con significado común sobre sus prácticas, volviéndose éstas en una mera repetición y cumplimiento de su deber. Esto al final, redundando en rituales fallidos o vacíos. Entre otros elementos, según Collins, un ritual falla por falta de un foco de atención compartido, poco o nulo sentimiento de solidaridad, ausencia de sensación de identidad y respeto hacia los símbolos del grupo. Incluso, un ritual fallido drena energía y puede causar fastidio o tedio y hasta ansias de huir (Collins, 2009: 76), lo cual podría explicar, en parte, la alta rotación docente.

Bajo interés en la conformación de una comunidad escolar basada en los aprendizajes y escaso fomento a la inclusión de los padres de familia

En "Zaragoza" el trabajo directivo es más opaco, si bien el director cumple sus funciones y busca cercanía con el trabajo docente, su papel se concentra en la revisión de planeaciones y en participar en las JCTE. En esta escuela incluso han empezado a surgir diferencias y molestias entre algunos docentes, pues se han verificado actitudes parciales del director y exceso de sus atribuciones.

Yo siempre me he enojado aquí, si a mí me llaman la atención por qué a la otra no, si, por ejemplo, llegue tarde hoy, por qué a la que siempre llega tarde [no le dices nada]. O sea, quiero que seas equitativo, nada más eso te pido. ¿O nada más más porque soy el único hombre me exiges más a mí?, ¿qué pasa? ¿Sólo porque es tu amiga? [...] me vale, nomás te digo ponte así en la balanza, ni más ni menos (docente de "Zaragoza", 5º grado).

El resto de los docentes señaló no sentirse perjudicado, sin embargo, este tipo de actitudes ha empezado a erosionar las relaciones al interior de

la escuela, aunque aún predominan fuertes vínculos de amistad y respeto en su interior.

En "Celayita", a pesar del poco tiempo que lleva la directora al frente de la escuela (dos años), ha logrado contar con la colaboración de los docentes y los ha encaminado hacia la misma dirección, pero para la realización de otras actividades su liderazgo es débil y poco exigente y no ha logrado compartir el mismo sentido y significado con su planta docente, ella misma reconoce que:

Todas [las docentes] cumplen, pero a lo mejor en lo que cumplen no lleva ningún compromiso de que los haga conscientes de que eso que están entregando tiene que repercutir en los niños; dicen, "bueno, ya cumplí con la dire; ya me palomeó, listo" (directora de "Celayita").

En las escuelas "De las Manzanas" y "Las Guirnaldas" los docentes hacen evidente la necesidad de tener un director de base, ya que lo consideran necesario para que los alumnos no vean interrumpidas sus clases mientras el director comisionado los deja para atender las funciones directivas.

Lo que funciona mal es que no tenemos nuestro director de base; lo que afecta a los niños es que el maestro creo que tiene cuarto, quinto año, no me acuerdo y tiene que dejar a sus alumnos por los que llegan con una documentación, eso es lo que afecta, sí hace falta tener un director de base para que se quiten todos esos obstáculos en el aprendizaje significativo de los niños (docente de "De las Manzanas", 1^{er} grado).

La falta de director ha debilitado el compromiso y nivel de exigencia escolar, los docentes se sienten menos presionados de cubrir por completo el horario escolar, o elaborar las planeaciones, las JCTE y las actividades escolares quedan al libre albedrío de los docentes.

Al respecto, la literatura ha sido contundente al afirmar que, cuando se carece de una gestión o liderazgo que conduzca y conjunte los esfuerzos individuales de los docentes y forje un espíritu colectivo de superación, se conduce al aislamiento docente, a la falta de objetivos, significados y sentidos comunes. En consecuencia, como señalan Raczynski y Guzmán (2005), los resultados académicos de las escuelas se ponen en riesgo al depender en gran medida de la iniciativa y de la calidad del trabajo de cada profesor que, en contextos de pobreza son poco alentadores.

Ausencia de sentimientos de pertenencia y membresía

Cuando una institución falla en establecer objetivos y propósitos comunes, así como en establecer mecanismos para lograrlos, es de esperarse que no se forjen vínculos de orgullo, pertenencia y membresía entre sus integrantes.

En este tenor, los actores de estas escuelas (con excepción de algunos profesores de "Zaragoza") no muestran arraigo hacia ellas, la mayoría manifiesta un sentimiento de obligación por cumplir con el trabajo que ahí tienen asignado y lo procuran porque estos centros educativos están cerca del lugar donde viven y de su familia.

En este aspecto, nuevamente se hace evidente la falta de un liderazgo directivo que conduzca el trabajo conjunto y cooperativo hacia los mismos fines, que promueva integración de sus miembros y que se formen y permanezcan sentidos y significados colectivos en toda la comunidad escolar. Peniche *et al.* (2020) encontraron que la falta de un liderazgo por parte de la figura directiva afecta la creación y pertenencia a un proyecto institucional, impide la capacidad de conformar equipos de trabajo entre colegas, limita la posibilidad del alumnado y de los docentes de vincularse más allá del aula y afecta las oportunidades de diálogo y comunicación con los padres de familia y entre la comunidad escolar en su totalidad.

En consonancia con estos hallazgos, fue evidente que en las escuelas de Durango, así como como en "Zaragoza", "Celayita" y "Aztahuacan", los directores no llevan a cabo actividades para involucrar a los padres de familia; aunque en general hay una buena relación con ellos, ésta no tiene que ver con la educación o los aprendizajes de los niños. Ello se confirma con el bajo interés y nivel de compromiso de los padres de familia con la escuela, los altos niveles de ausentismo a las juntas o llamados escolares y el poco apoyo y colaboración con las solicitudes de los docentes y de los directores, lo que en ocasiones llega al extremo de acciones violentas por parte de algunos familiares e incluso algún estudiante, como sucedió en la escuela "Aztahuacan".

En el caso de los docentes de "Celayita", el desapego con la escuela es todavía mayor, pues la consideran como un espacio de transición; la mayoría busca moverse rápidamente a otros lugares de trabajo, más cercanos a sus hogares. Además, como antes se mencionó, el acceso a esta escuela es complicado, por lo que buscan salir en cuanto termina la jornada escolar, ya que los caminos de tierra y las fuertes lluvias ocasionan que el transporte sea inconsistente y los automóviles de los docentes se deterioren rápidamente.

En otros casos, la falta de sentimientos de membresía y apego se explican por la rotación docente y directiva, que en los casos de "Zaragoza" y "Celayita" fue reciente con los directores. Al respecto, Moreno (2018) y

Puedmag (2017) encontraron que la rotación de docentes y directivos tiene efectos múltiples, como condicionar el trabajo del resto de la planta docente, y la erosión de la confianza entre pares, con los alumnos y los padres de familia que constantemente sienten que están tratando con “extraños”. Asimismo, se genera presión para los docentes que permanecen en la escuela, pues en ellos recae el mantenimiento de los proyectos que llegasen a formularse de manera colectiva, además de que se vuelve inestable la organización general de la institución y su consolidación.

Esta problemática se acentúa cuando también hay un rompimiento y falta de trabajo conjunto con la supervisión escolar y, a veces, con las autoridades educativas. Por ejemplo, en “De las Manzanas” prevalece una fuerte desvinculación entre la supervisora y el jefe de sector, lo cual, aunado a la falta de director, ocasiona que el trabajo en esta escuela se lleve de manera aislada y dependa exclusivamente de los docentes conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El problema entre la jefatura de sector y la supervisión es que la forma de llegar la información sería a través de mí, pero aquí se maneja de una manera tan especial que estamos al margen. Yo, desde que llegué, les dije que la jefatura no dejaba de ser un objeto de decoración, porque el trabajo mío no es tanto [que debería serlo] como lo es el de los supervisores, porque ellos hacen todo, hasta lo que no se imagina; entonces, como la información va un poco centrada no llega hacia mí (jefe de sector de “De las Manzanas”).

Esta situación no es del todo generalizada; existen también buenos intentos de mejorar la situación de estas escuelas, como lo demuestra la jefa de sector de “Las Guirnaldas”, quien, a pesar de llevar poco tiempo en este cargo, ha hecho esfuerzos importantes por acercarse y apoyar a las escuelas que le corresponde atender y está conformando un equipo de trabajo comprometido.

La fortaleza que yo le veo son varias; primero, somos capaces de trabajar en equipo, tanto yo me puedo integrar en equipo con mis supervisores, y los supervisores con los directores. Otra fortaleza es la disposición que manifestamos para las actividades, siempre estamos de acuerdo en realizar algo y le ponemos el extra y nosotros de nuestra bolsa ponemos lo que haya necesidad de dárselo y lo hacemos (jefa de sector de “Las Guirnaldas”).

No obstante, la prevalencia de actores comprometidos con la mejora de los procesos escolares en todos sus niveles, las acciones aisladas de algunas figuras no logran impactar con suficiencia al interior de las escuelas, manteniéndose los bajos resultados que caracterizan a las escuelas no eficaces.

Involucramiento y participación de los padres de familia en los estudios de sus hijos

La última dimensión que se consideró en este análisis y que condiciona el óptimo aprovechamiento escolar de los estudiantes es la participación e involucramiento de sus padres, madres o tutores. Hay varios criterios que determinan en qué medida o no se involucran las familias en este proceso: si apoyan y colaboran en las actividades de la escuela, su asistencia a las reuniones, asambleas y citaciones; la ayuda y monitoreo en la realización de las tareas y estudio en casa, entre otros.

En los casos considerados las opiniones de los docentes y directivos al respecto son muy críticas, ya que para ellos el involucramiento de las familias es fundamental en el proceso pedagógico; sin embargo, en estas escuelas esto pocas veces sucede. Sobresale la falta de responsabilidad y compromiso de madres y padres con el desarrollo educativo de sus hijos y un bajo involucramiento escolar; en estos resultados ocurre una saturación de sentido, es decir, es una percepción recurrente:

Los padres de familia que tenemos cooperan cero, cero, este, es un fenómeno. No solamente pasa en esta escuela, en todas las escuelas que yo he estado los padres de familia exigen, pero poco aportan y, bueno, es una comunidad muy difícil (directora de "Aztahuacan").

Entre las razones que podrían justificar este bajo interés y compromiso familiar en los estudios de sus hijos destaca la situación familiar, que en la mayoría de los casos es compleja; se trata de familias desintegradas o monoparentales, con largas jornadas de trabajo. A continuación se desarrollan más puntualmente estas condiciones.

Ambientes familiares complejos y desatención de los niños

El contexto familiar de los alumnos que asisten a las escuelas de más bajo rendimiento es, al igual que en las eficaces consideradas en este libro, bastante complejo y desventajoso. De manera frecuente, los docentes, los

directivos y las autoridades educativas, como supervisores y jefes de sector, hicieron hincapié en las condiciones sociofamiliares de los alumnos; en algunos casos la precariedad económica es más acuciada y las problemáticas familiares más graves. Por ejemplo, en varias escuelas hay padres que están en la cárcel o se dedican a actividades ilícitas. También, son comunes los casos de niños que están a cargo de familiares indirectos o tutores analfabetas.

Está muy alto el porcentaje [que tiene problemas familiares]. Por ejemplo, una niña trabaja muy bien, pero no tiene a su mamá, su papá trabaja y está a cargo de sus abuelitos o de sus tías; el otro compañerito, también, sus papás no se hicieron cargo y la abuelita se hace cargo y no sabe leer ni escribir. O casos de papás que le pegan a la mamá, pero son familias que viven en un cuarto, entonces todo lo ven (docente de "Celayita", 4° grado).

La desatención de los niños puede ser tanto en lo físico como en el aspecto emocional. Los actores escolares entrevistados mencionaron que los niños están descuidados, se presentan a la escuela sin comer, desnutridos, sucios, con el uniforme roto y sin material, pero, sobre todos, son niños que no reciben cariño y atención en sus hogares.

Prácticamente el niño aquí lo hace todo, se oye mal, pero si nosotros no los apoyamos, los niños solitos no lo hacen. Los niños, aquí, usted sabe que la educación es tridocente, o sea, el padre de familia, alumno y maestro, aquí es más el alumno y el maestro; es contado el papá que está interesado en las reuniones (docente de "De las Manzanas", 2° grado).

Es basta la literatura que enfatiza la importancia del bienestar emocional de los niños y la necesidad del acompañamiento familiar, además, desde luego, de la atención a las necesidades básicas como un preámbulo para los aprendizajes. La falta de estas condiciones por sí sola constituye un importante obstáculo para los aprendizajes y el desempeño en el aula, pero, también, se convierte en una situación prioritaria que orilla a algunos docentes a atenderla antes que a la enseñanza misma, acrecentando así la barrera hacia los aprendizajes y su mejora:

También aquí en la escuela, en el contexto, en su defecto, los padres de familia se están involucrando mucho en cuestiones que ni siquiera son importantes para la educación de los niños. Por ejemplo, nosotros pertenecemos al Programa de Tiempo Completo de alimentación, les preocupan más esos

programas que llevar un seguimiento de sus niños (docente de “Las Guirnaldas”, 1º y 2º grados).

Al respecto, los docentes entrevistados manifiestan que la apatía de los padres de familia es una barrera para los aprendizajes y reiteran que sin el apoyo de ellos es difícil el desarrollo de la clase. A saber, hay grupos con altos niveles de indisciplina y falta de recursos materiales para su uso en el aula, por lo que los docentes pierden mucho tiempo en tratar de regular el comportamiento de los estudiantes y de proveerles de los insumos básicos para el trabajo escolar. Sin duda, este tipo de actitudes redundan en un retraso general en el programa escolar y altas interrupciones en el desarrollo de las clases.

No hay por parte de familias apoyo para hacer tareas, en las reuniones de bimestre que se les entregan los resultados, son poquitas mamás las que asisten, entonces yo les he dicho y en las reuniones que hago generales, les digo que, si no hay un apoyo por parte del papá, maestro, alumno, si alguno de los tres no da lo que le corresponde, pues se va a reflejar en el aprovechamiento del niño (directora de “Celayita”).

En las escuelas “De las Manzanas” y “Las Guirnaldas” es tal el desinterés de los padres de familia que no están atentos siquiera a que sus hijos asistan a la escuela; incluso algunos profesores mencionaron que el hecho de llamarles la atención a los niños o mandar recados a los padres de familia en las libretas provoca un aumento en la inasistencia de los menores. Argumentan que es una manera en que los padres manifiestan su “molestia” porque les llaman la atención y les exigen hacerse cargo de sus hijos o apoyarlos.

En los materiales se batalla un poco, porque están muy acostumbrados [los padres] a recibir el apoyo total de todo. Y al momento de exigirles algo, o más bien no exigirles, más bien pedirles que cumplan con su responsabilidad, se presentan dificultades (docente de 1º y 2º grado de “Las Guirnaldas”).

La literatura es contundente al demostrar la importancia que tiene la familia en el éxito académico de un estudiante (Coleman, 1966; Gil, 2009; Rivera y Milicic, 2006; Unesco, 2004; Vera, González y Hernández, 2014, citados en Razeto, 2016: 450); hay coincidencias de que un alto nivel de participación e involucramiento familiar –de la mano con los docentes– influye en las actitudes de sus hijos con respecto a la valoración de la escuela y

su significado, aumentando, de esta manera, el entusiasmo y compromiso con los estudios, por lo que se muestran más disciplinados y abiertos hacia los aprendizajes (Razeto, 2016).

Por otro lado, cabe mencionar que existen situaciones en el polo opuesto de la apatía e indiferencia con la escuela; se trata de padres conflictivos, exigentes y que pasan mucho tiempo en la escuela, llegando a entorpecer su correcto funcionamiento. Un ejemplo de ello es la escuela "Aztahuacan", donde los padres de familia son conflictivos y exigentes, llegando a que los docentes se sientan preocupados porque los papás "los acusan por cualquier cosa" ante las autoridades superiores y se crean numerosas complicaciones para los docentes. Estos últimos también señalaron sentirse presionados con la forma de evaluar, pues saben que, si son exigentes, los padres se pueden molestar y tomar alguna represalia, en consecuencia, para los docentes es más sencillo "sobrecalificar" a los alumnos que ser coherentes con sus niveles de aprendizaje.

A pesar de estos dos contrastes en la participación de los padres de familia con la escuela y los estudios de sus hijos, en general en cuatro de las cinco escuelas consideradas la relación con los docentes y directivos es buena, armoniosa y de respeto.

Sí, sí existe mucho respeto por parte de los padres de familia, de los docentes y de los alumnos, porque al ser una comunidad rural los alumnos tienen muchos valores, cosas que no se ven en las ciudades, pero aquí todavía se conserva el aprecio hacia el maestro (docente de "Las Guirnaldas", 3º y 4º grados).

No obstante lo anterior, en la mayoría de los casos predomina un clima escolar positivo, el cual tiene escaso acento en lo educativo, lo que es más frecuente de ver en las escuelas asentadas en comunidades más pequeñas. Lo anterior, para la teoría de los rituales de interacción resulta altamente relevante porque para que existan procesos o interacciones escolares exitosas que creen verdaderos rituales (con valores, expectativas y objetivos compartidos, así como sentimientos de membresía y pertenencia) se requiere que los actores escolares compartan pisos mínimos de interés. Sin ello, la energía se dispersa y carece de potencia para crear procesos eficaces y con sentido para la comunidad educativa.

*Nulo fomento escolar para incentivar
la participación de los padres de familia*

Otra de las razones que, junto con un contexto desventajoso, ambientes familiares perjudiciales y bajas expectativas e interés en lo escolar, explica el bajo involucramiento familiar en estas escuelas también podría ser la falta de mecanismos, actividades y actitudes que fomenten el trabajo responsable entre familias, docentes, directivos y alumnos. Bellei *et al.* (2015) sostiene que al directivo le corresponde fomentar y entablar relaciones cercanas con otros actores y con la comunidad, lo que incluye, por supuesto, a las familias de los estudiantes. En los casos considerados no se detectó ninguna actividad dirigida hacia las familias para motivarlos a acercarse a la escuela o interesarlos en el proceso de aprendizaje de sus hijos.

En cuanto a debilidades, nos falta la capacidad de liderazgo para trabajar con los padres de familia. No hemos sabido liderar en ese aspecto, entonces los hemos mantenido en el mejor de los casos aparte y ahí están, esa sería una debilidad (jefa de zona de "Las Guirnaldas").

A la importancia de que las familias acompañen a sus hijos en su desarrollo escolar algunos autores le llaman conformación de la cultura escolar compartida, la cual es recreada y reforzada a través de diferentes procesos cuyo efecto es fortalecer la escuela como una comunidad escolar. Uno de estos procesos es involucrar a la familia en el proceso educativo de sus hijos, no sólo porque apoya el proceso de enseñanza que los docentes lideran, sino porque refuerza la corresponsabilidad por los valores que deben ser transmitidos a los estudiantes, generando un clima de confianza familia-escuela (Bellei *et al.*, 2015: 78). La cultura escolar e involucramiento familiar, como se ve en este apartado, está muy lejos de ser una prioridad para las escuelas no eficaces, elevando de esta manera altas probabilidades de conservar los bajos resultados a través del tiempo.

UNA ALTERNATIVA PARA EL ESTUDIO CUALITATIVO DE LA EFICACIA ESCOLAR: ANÁLISIS CUALITATIVO COMPARADO EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS EFICACES DE MÉXICO

Eduardo Pérez Chavarría
Giovanna Valenti Nigrini

Introducción

En este capítulo se presentan los resultados de la tesis de maestría intitulada *Escuelas eficaces en el contexto mexicano: estudio configuracional*,¹ para cuya realización se utilizaron los datos de la fase cualitativa de la investigación que está en la base de este libro. Entre los principales propósitos de este estudio está tomar como base las indagaciones típicas de la corriente de la eficacia escolar e ir más allá del hallazgo de los factores asociados a la variable dependiente, que en el caso de esta investigación es el logro educativo, para explorar la posibilidad de que exista una causalidad compleja en la emergencia de las escuelas eficaces. Para ello se propone hacer el análisis mediante la aplicación del análisis cualitativo comparado (QCA, por su nombre en inglés).

¹ Este capítulo está basado en la investigación desarrollada por Eduardo Pérez Chavarría para obtener, en julio de 2020, el grado de maestro en Ciencias Sociales, por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede México. La tesis fue codirigida por las doctoras Giovanna Valenti Nigrini y Marcela Torres Wong.

Objetivos

El primer objetivo del análisis presentado en este capítulo consiste en sistematizar los hallazgos empíricos de la investigación –principalmente los de la fase cualitativa– y dar cuenta de la forma como interactúan los diversos elementos asociados a la eficacia escolar en las escuelas consideradas.²

El segundo objetivo es aplicar el método QCA para identificar las variables (aquí denominadas “condiciones”) y encontrar sus relaciones y múltiples combinaciones que llevan a la emergencia del fenómeno de la eficacia escolar.

Por su parte, el empleo del QCA en el análisis tiene como propósito:

- 1) Identificar relaciones de equifinalidad,³ causalidad coyuntural⁴ y causalidad asimétrica,⁵ que definen configuraciones causales de eficacia escolar.
- 2) Identificar si existen regularidades en estas relaciones; o sea, configuraciones causales generales a partir del total de configuraciones brutas de los casos, con el fin de construir tipologías de eficacia escolar.
- 3) A partir de los resultados del QCA, plantear argumentos que podrían explicar los hallazgos y las interacciones configuracionales resultantes.

² Por motivos de parsimonia, en el capítulo que aquí se presenta se expone el análisis configuracional propio de los “casos de éxito”, aun cuando la aplicación del QCA permite un análisis también de los caminos que no hacen emerger la variable dependiente. Sin embargo, los resultados del análisis general con todos los casos son tomados en cuenta en el análisis de necesidad y en las hipótesis y conclusiones que derivan de él. Esto ocurre porque la métrica de cobertura refiere a todos los casos y es necesario tenerla en cuenta para identificar si una condición es o no independiente a la interacción configuracional; de no tomar el conjunto de casos en esta parte del análisis una condición podría parecer suficiente por sí misma cuando en realidad no es consistente sólo con un tipo de resultado. Para observar el análisis de configuraciones que no llevan a la eficacia, no presentado aquí, véase Pérez (2020, cap. III: 66-85).

³ Equifinalidad refiere a la existencia de múltiples combinaciones de variables (caminos causales) que llevan a la emergencia de un mismo fenómeno, en este caso, escuelas eficaces.

⁴ Causalidad coyuntural corresponde a la operación de intersección de conjuntos, expresada AB como producto $[A*B]$, y que expresa que el factor A y el B se condicionan en diversos modos de interactuar para causar X . Es decir, refiere a que algunas condiciones sólo tienen efecto causal en interacciones específicas y contextuales con otras condiciones.

⁵ La causalidad asimétrica consiste en explorar si la presencia o ausencia de una condición determinada tiene un carácter unívoco respecto a la emergencia de la variable dependiente, es decir, el grado en el que dicha condición es coherente con un solo tipo de resultado. Si bien, en términos estrictos, la exploración permite distinguir si existe causalidad simétrica o asimétrica, se refiere a la identificación de esta última pues es posible observarla a través de la aplicación del QCA; mientras que la causalidad simétrica se asume siempre en el tratamiento estadístico.

Metodología y breve descripción y uso del QCA

En este subapartado se expone una descripción amplia del método, sin que ésta llegue a ser exhaustiva. Como antes se ha comentado, el método es en realidad una manera formalizada (basada en un tratamiento lógico) de llevar a cabo una investigación cualitativa comparativa; en este sentido, su mayor mérito consiste en proponer un camino metodológico sistematizado que permite reconocer (con validez) regularidades e irregularidades en la presencia o ausencia de condiciones asociadas a la emergencia de una variable dependiente (eficacia escolar); mismas, a partir de las cuales, es posible reconocerlas como causas necesarias o suficientes.

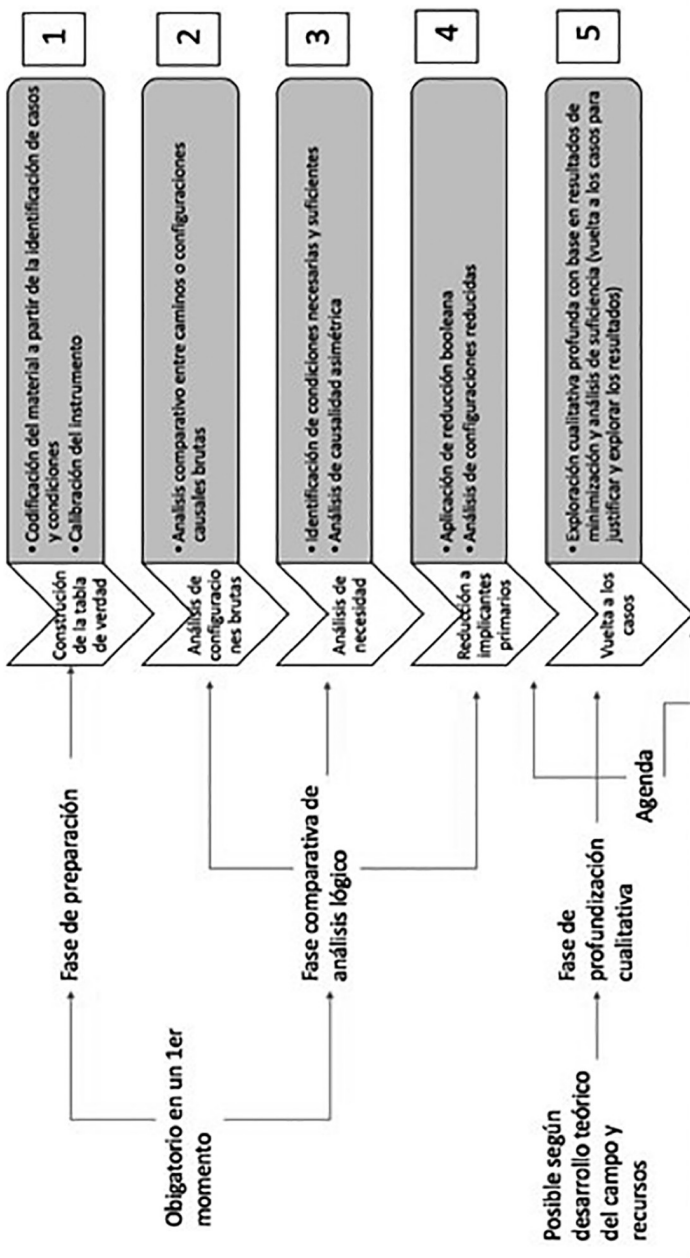
Breve introducción al análisis cualitativo comparado (QCA)

El QCA consiste en la formalización de un método comparativo basado en la aplicación del álgebra booleana (operaciones con lógica proposicional), el cual permite identificar diferencias y semejanzas en torno a la presencia o ausencia de múltiples factores o variables (llamados en este método “condiciones”), observados en un número pequeño de casos, los cuales se asocian con un resultado específico en términos de una configuración. Esto lleva al supuesto de la posible existencia de relaciones de causalidad compleja, misma que se expresa en términos de equifinalidad, es decir, múltiples caminos causales que llevan a la emergencia de un mismo fenómeno.

Al dar cuenta de las diversas configuraciones de factores asociados con un fenómeno, el método permite un abordaje sistemático (de tipo lógico) y replicable que trasciende la investigaciones descriptivas y particulares de fenómenos complejos (Rosati y Chazarreta, 2017). Del mismo modo, como señalan algunos autores (Maillett y Albala, 2018), el QCA cobra relevancia debido a que permite mantener un contacto constante con los casos, dada la necesidad de calibrar el instrumento a partir de observaciones permanentes sobre el universo de análisis, con lo cual se mantiene un control total sobre las condiciones y los valores que se les atribuyen, disminuyendo con ello las confusiones o errores en el cómputo de los datos. A continuación se explican de manera general los pasos que implica este método, los cuales fueron seguidos para este capítulo, mismos que se resumen en la figura 1.

Uno de los aportes de la aplicación del QCA radica justo en la posibilidad de problematizar si una variable independiente tiene –o no– una relación positiva o negativa (está siempre presente o siempre ausente) con la variable dependiente.

Figura 1. Resumen del proceso analítico a partir del uso del QCA



Fuente: elaboración propia.

*Fases del método QCA en relación
con la investigación sobre escuelas eficaces*

A partir de la figura anterior se nota que hay dos fases obligatorias, que son: 1) la fase de preparación y, 2) el análisis lógico comparado; cada una de estas fases implican, a su vez, otros subprocesos, los cuales se detallan a continuación:

1. **Identificación de los casos y codificación según las condiciones (variables) seleccionadas.** Para este paso primero se identificaron los casos de análisis sobre los cuales se aplicó el QCA; dichos casos corresponden a las ocho escuelas consideradas como eficaces (“El Mezquital”, “Tuni”, “Achoapan”, “El Cerrito”, “Valle Santiago”, “El Mirador”, “Xochipila” y “El Escuelón”). Seguido de ello, se identificaron las condiciones causales más relevantes que se asocian con el resultado concreto (Rosati y Charzaretta, 2017) (es decir, la emergencia de eficacia escolar); al respecto, se asignó “0” cuando hay ausencia de la condición observada y “1” cuando está presente.⁶ Para los efectos de este enfoque alternativo las categorías de análisis se desprenden de las tres dimensiones planteadas como ejes de la investigación que llevó a la construcción de nueve condiciones.⁷ A continuación se presenta, con base en Murillo (2008; 2016) y Tejedor (2018), la operacionalización que guio la codificación:⁸
 - *Sentido de comunidad (sc)*: a) existencia de un proyecto educativo de calidad, elaborado por la comunidad escolar (visión compartida colectiva o trabajo en equipo); b) existencia de debate pedagógico en reuniones de profesorado; c) evidencia de fuerte compromiso docente (escuela, alumnos, padres y madres) que implica uso de tiempo no lectivo dedicado al trabajo directo con los alumnos; d) sentido de arraigo.

⁶ Ragin (1995) menciona que la atribución de presencia o ausencia de las condiciones causales obedece a un criterio experto (es decir, a una decisión tomada por parte del investigador en función de una revisión profunda de la literatura específica del objeto de estudio) y transparente, que a su vez permite evaluar la discrecionalidad del investigador que construye la tabla.

⁷ Estas condiciones pueden ser entendidas como variables compuestas. En Pérez (2020) se muestra cómo éstas fueron construidas por varios autores utilizando un marco analítico que integra elementos de diversas teorías (entre ellas: teoría de la reproducción, teoría organizacional y teoría sobre liderazgo directivo, entre otras)

⁸ Los materiales que sirvieron de insumo a este libro fueron codificados de manera rigurosa utilizando para ello el programa de análisis cualitativo ATLAS. Ti. Para obtener detalles sobre el proceso véase Pérez (2020, cap. II: 53-63).

- *Clima escolar y de aula (Clim)*: a) satisfacción general de los miembros de la comunidad escolar con el centro (entre ellos debido a sus condiciones laborales) y su posibilidad de desempeño (alumnos y docentes) y existencia de relaciones de respeto y disciplina.
 - *Dirección escolar (Dir)*: a) director que asume liderazgo de manera colegiada; b) reconocido como líder; c) ejerce un liderazgo pedagógico y/o participativo; d) consigue una gestión del tiempo eficiente a nivel de escuela.
 - *Un currículo de calidad (Cur)*: también entendido como buena metodología docente, consiste en: a) clases preparadas; b) estructuradas; c) retroalimentadas; d) participativas; e) atención a la diversidad; f) didácticas; g) con evaluación formativa.
 - *Gestión del tiempo en clase (GT)*: a) mínima suspensión de clases; b) puntualidad docente; c) uso óptimo del tiempo en clase; d) pocas interrupciones; e) flexibilidad de la organización.
 - *Participación de la comunidad escolar (PC)*: 1) dirección valora la participación de padres y madres de familia y tiene canales institucionalizados para que ésta ocurra; 2) la comunidad de padres y madres participa en conjunto con docentes y directivos.
 - *Desarrollo profesional de los docentes (DPD)*: existencia de una comunidad de aprendizaje (preocupación por todos, especialmente por los docentes para continuar su formación profesional y actualización).
 - *Altas expectativas (Exp)*: 1) existencia de altas expectativas en todos los niveles (docentes-alumnos; padres-alumnos; padres-docentes) y mecanismos para que éstas se conviertan en autoestima (entre ellos uso formativo de la evaluación, y clima de afecto).
 - *Instalaciones y recursos (IR)*: 1) cuidado de recursos materiales; 2) esfuerzos por que el aula se vuelva un sitio didáctico (libre de ruido, decorados, con recursos didácticos, etc.)
2. **Creación de la tabla de verdad.**⁹ El material empírico (las entrevistas a docentes, directivos, madres y padres de familia y autoridades educativas) se codificó con base en las categorías de análisis antes mencionadas y en su procesamiento se atribuyó presencia o ausencia de las condiciones en cada caso. La codificación se volcó en un cuadro denominado tabla de verdad, que puede consultarse en el anexo 3, al

⁹ También se le conoce como "calibración del instrumento".

final de este libro. Así, en las filas se muestran las observaciones de casos y en las columnas las variables seleccionadas.

3. *Se procede a la identificación de las configuraciones "brutas" que llevan a la emergencia de escuelas eficaces y se formula una tipología a partir de ellas.* Una vez obtenida la tabla de verdad, se identificó el modo en el que las condiciones se configuraban en cada caso para dar cuenta de la existencia de configuraciones "brutas";¹⁰ del mismo modo, tomando en cuenta qué condiciones se encontraban ausentes y presentes se definieron tipologías de eficacia escolar.
4. *Análisis de necesidad.* Además de definir "camino" o "configuraciones" que llevan a un resultado, el método permite realizar una evaluación individual de cada una de las condiciones utilizadas, en términos de consistencia, cobertura y la interacción entre ambas, bajo un proceso llamado "Análisis de necesidad" (Pérez Liñán, 2008); el cual, a su vez, permite realizar una ponderación sistematizada del valor que tiene una condición específica para la emergencia de escuelas eficaces; esto se expresa a través de dos métricas: el índice de consistencia y el índice de cobertura.

De manera resumida, el índice de consistencia indica el grado de necesidad de una condición determinada; es decir, la proporción de casos dentro del total de aquellos que presentan el resultado de interés (eficacia), que, a su vez, contienen una condición determinada y se mide en una escala de 0 a 1, donde 1 significa total necesidad. Por otro lado, el índice de cobertura señala, entre los casos que muestran una condición determinada, la proporción en la que dicha condición aparece únicamente cuando emerge el resultado de interés.¹¹

¹⁰ Por configuraciones brutas se refiere a los diversos modos (previo proceso de reducción a través del uso de la lógica booleana) en que las condiciones pueden combinarse para llevar o no a la emergencia de la variable de interés. Las distinguimos de configuraciones de tipo más "analíticas" en el sentido de que son las configuraciones observables más inmediatas y que aparecen como tales sin ningún tipo de análisis de por medio.

¹¹ Finalmente, la evaluación conjunta de ambos índices puede arrojar interpretaciones importantes; por ejemplo, si una condición C1 tiene una consistencia de 1, pero, pese a ello, su cobertura no es ni de 1 ni de 0, estaría dando indicios de ser una condición contradictoria, que aparece tanto cuando emerge el resultado de interés como cuando no. Quedará a juicio de quien utiliza el método el tratamiento de estas condiciones. Así, mientras más se acerque la proporción a 1 o 0 la condición estará más cercana a definir causalidad simétrica, y mientras más cerca se encuentre el 0.5 más asimétrica será (Castillo y Álamos-Concha, 2017).

En este capítulo, el análisis de necesidad permitió identificar la existencia de: 1) condiciones que representan un piso mínimo para la emergencia de eficacia escolar (condiciones más o menos necesarias) y, 2) condiciones que son susceptibles a ser modificadas por la interacción contextual y que es necesario reflexionarlas al interior de sus mecanismos concretos (condiciones con causalidad más o menos coyuntural).

5. *Identificación de relaciones causales entre las variables.*¹² Con el fin de “abstraer” las operaciones lógicas en que las condiciones causales se configuran en el conjunto de casos (y para, finalmente, definir las “ecuaciones” que expresan las configuraciones causales generales del objeto de investigación) se aplica el proceso de reducción propuesto por Ragin (1995) a las configuraciones brutas que se señalaron antes (Pérez Liñán, 2008).

Esto permitió, en nuestro caso, abstraer –del conjunto de datos– las configuraciones finales (ya reducidas) que llevan a la emergencia de escuelas eficaces. Estas relaciones se definen en términos de: 1) suficiencia (unión o suma de conjuntos), 2) causalidad coyuntural (dos factores se condicionan en diferentes modos, según un mecanismo concreto) y, 3) causalidad asimétrica (explica que una condición conduce a un solo tipo de resultado). Una vez hecho esto, con los resultados se procedió a elaborar tipologías “analíticas”. De este modo, quedó claro cómo el análisis configuracional permite una comprensión holística del fenómeno de interés.

- 6 Con los resultados obtenidos en los pasos previos se formularon explicaciones hipotéticas sobre los resultados asociados con la emergencia compleja de escuelas eficaces, orientando con ello la exploración futura de los casos en profundidad con el fin de aprobar o rechazar tales explicaciones.^{13 14}

¹² Esto se hace con el propósito de presentar las relaciones causales en términos de álgebra booleana y técnicamente se le denomina “reducción a implicantes primarios”.

¹³ Cabe señalar que otra opción en este último paso es encontrar relacionadas por medio de argumentos teóricos para explicar los resultados (pues, la lógica interna de la teoría permite afirmar, negar o cuestionar los resultados de la minimización). Sin embargo, en el caso concreto de este estudio, dada la inconsistencia teórica de los estudios de eficacia escolar, esto no es procedente.

¹⁴ Para conocer el detalle y procedimientos preparatorios para la ejecución de cada una de estas etapas véase Pérez (2020).

Análisis cualitativo comparado de las escuelas eficaces

*Configuraciones brutas*¹⁵

Previamente a este paso se construyeron dos tablas de verdad: la primera fue elaborada por el autor con base en sus unidades de análisis y las condiciones previamente señaladas (anexo 3). Enseguida se procesó esta tabla con el FS/QCA¹⁶ y de sus resultados surgieron las primeras métricas sobre el resultado de interés, es decir, la emergencia o no de una escuela eficaz (EE) (anexo 4).

A partir de estos primeros resultados *se confirma la existencia de causalidad compleja en la emergencia de escuelas eficaces*, pues hay cinco “camino brutos” distintos que llevan a ella. En otras palabras, cinco combinaciones de variables (“camino causales”) visibles en los ocho casos de estudio que hemos considerado como eficaces. Dichos caminos o configuraciones se identifican como verdaderos o suficientes para causar el resultado de interés pues, según las métricas analizadas, presentan una consistencia bruta (RC) de 1,¹⁷ pero también resalta la ausencia de causalidad simétrica total en las condiciones que llevan a la emergencia de EE. Existiría causalidad simétrica siempre y cuando (tal y como cabría esperar según los presupuestos de la literatura) la ausencia o presencia de una condición determinada se relacionara con la ausencia del resultado de interés; sin embargo hay casos que muestran que *aun estando presente un número alto de condiciones (cuatro y ocho, respectivamente) no se logra la emergencia de la variable de interés*.

Por otro lado, respecto a la variación de configuraciones que expresan equifinalidad, es cierto que –como cabría esperar según los presupuestos de la literatura– hay cuatro casos en los cuales la eficacia emerge cuando aparecen todas las condiciones asociadas a ella (estos casos son “Tuni”, “Valle Santiago”, “El Mirador” y “El Escuelón”), si atendemos a lo que muestran algunas investigaciones empíricas (Murillo, 2003, 2016; Báez de la Fe, 1994), esto podría deberse a que las condiciones interactúan entre sí y se retroalimentan positivamente.

¹⁵ Esta fase (incisos a y b) corresponde al paso 2 de la figura 1.

¹⁶ Fs/QCA es el software libre que Ragin y otros desarrollaron para facilitar el uso del QCA. Puede obtenerse de la siguiente dirección: <<http://www.socsci.uci.edu/~cragin/fsQCA/software.shtml>>.

¹⁷ En el caso de las métricas para los caminos brutos, valores del índice de consistencia en 1 indican que la configuración hace emerger la variable de interés, valores en 0 indican que la configuración no lleva a este resultado y, finalmente, valores distintos de 1 o 0 indican que una misma configuración sirve para explicar tanto casos donde la variable dependiente emerge como casos donde no, es decir, da cuenta de configuraciones “contradictorias”.

Sin embargo, los otros casos muestran que puede haber ausencia de una hasta cinco de las condiciones asociadas a las EE sin que ello afecte la emergencia de la variable de interés. La ausencia de una hasta cinco condiciones podría suponer, o bien: 1) la existencia de mecanismos que, en cada uno de los casos, compensan dichas ausencias a partir de fortalecer las condiciones que sí se hayan presentes, o en su defecto, 2) señalarían que no todas las condiciones asociadas a las EE son siempre necesarias para su emergencia. El primer escenario puede ser abordado recurriendo a análisis de los casos en detalle, mientras que del segundo puede darse cuenta a partir del análisis de necesidad y del resultado de la minimización de configuraciones brutas por medio de la lógica booleana.¹⁸

Por ejemplo, en las escuelas con un fuerte compromiso docente, como "Tuni" o "El Cerrito", los profesores han tomado el liderazgo escolar y pedagógico y lo mantienen a lo largo del tiempo. Se trata de buenos resultados escolares en torno a objetivos comunes como un estilo de aprendizaje incluyente, atención a los más rezagados y dedicación de tiempo extra a los estudiantes e involucramiento activo en la organización escolar haciendo que esta sea más funcional y eficiente.

En virtud de estos primeros resultados, se está en condiciones de presentar una tipología para las configuraciones brutas.

Formulación de tipologías brutas

La definición de las tipologías que se presentan a continuación fue realizada de manera directa, a partir de los resultados de la tabla de verdad que arrojó el software (anexo 4) y siguiendo la siguiente estrategia: 1) se tomó en consideración el número de condiciones ausentes en cada configuración bruta; 2) se tomó en consideración la orientación conceptual que dicha ausencia de condiciones supone (es decir, lo que significa en términos sustantivos que dicha o dichas condiciones se encuentren ausentes) y, 3) asumiendo la variación limitada de los casos empíricos en relación con el inciso anterior, es decir, sólo se realizaron tipologías para los resultados de la tabla y no para todas las variaciones posibles.

¹⁸ Cabe señalar que dichos resultados podrían ser contradictorios (es decir, el análisis de caso podría mostrar que, en efecto, las condiciones presentes mitigan la ausencia de las ausentes; mientras que el análisis de las configuraciones reducidas podría mostrar que las condiciones ausentes no son relevantes), sin que ello afecte *per se* la coherencia interna de la investigación; esto debido a que la minimización booleana permite acceder a una comprensión de la realidad que no puede captarse simplemente observando los datos, situación que es propia de cualquier instrumento analítico.

De este modo, fue posible definir cuatro tipos de eficacia a partir de los datos empíricos, mismos que se señalan a continuación:

1. *Eficacia esperada*: es aquella configuración causal que muestra la presencia de las nueve condiciones asociadas con ella. Dicho tipo de eficacia aparece en cuatro de los ocho casos de estudio: "Tuni", "Valle Santiago", "El Mirador" y "El Escuelón"; en ellos, es de esperarse que las nueve condiciones asociadas a la emergencia de EE se retroalimenten de manera positiva (con pequeños matices entre ellos). Estos centros escolares se acercan mucho a lo que en la literatura se describe como escuelas que son prototípicas e incorporan muchos elementos que están presentes en los análisis de los factores asociados a la eficacia escolar (un ejemplo de esta presencia esperada es la identificación de buenas prácticas que aparece en Tejedor, 2008; Vélez, Schiefelbein y Valenzuela, 1994; LLECE, 2010; o bien en Hernández y Vargas, 2014).
2. *Eficacia con débil desarrollo profesional*: categorizamos así a la eficacia en cuya configuración causal únicamente se encuentra ausente la condición "desarrollo profesional docente" (DPD), misma que corresponde al caso "Xochipila". En este caso, los entrevistados señalan no haber podido acceder a cursos debido a que la mayoría se ofertan por Internet y que, además de que no cuentan con este recurso, los horarios de los cursos presenciales comúnmente se superponen al horario regular de clases; sumado a ello, la directora y el supervisor manifiestan que algunos docentes han mostrado resistencia a la actualización; sin embargo, todas las otras condiciones se encuentran presentes de manera clara.
3. *Eficacia sin recursos*: este tipo alude a la eficacia en la cual se encuentran ausentes las condiciones "instalaciones y recursos" (IR) y "gestión del tiempo" (GT). Este tipo aparece en el caso "Achoapan", en el que se refiere de manera continúa la búsqueda de recursos fuera de la escuela, lo cual implica algunas suspensiones a las clases y en ocasiones se usa el tiempo compartido por padres, docentes y directivos, con fines organizativos para la búsqueda de apoyos materiales, pues las instalaciones tienen carencias para un buen desarrollo de la vida escolar; a esto en ocasiones se suma el retraso en el inicio o finalización de algunas sesiones del currículum, de-

bido a que por varios días los estudiantes tienen que faltar por las continuas lluvias que azotan a la localidad y con ello se dificulta el acceso al centro escolar. Sin embargo, en este caso se aprecia que los docentes realizan un esfuerzo adicional para cubrir los tiempos que se perdieron, así como la atención cercana a los estudiantes e incluso a través de clases extras en las tardes o los sábados. Asimismo, también destaca la presencia del director como un buen gestor de las actividades administrativas y el acercamiento con los padres de familia.

4. *Eficacia atípica*: llamamos así al tipo de eficacia donde se encuentran ausentes cuatro condiciones causales o más. La consideramos atípica dado que, en términos analíticos, nos parece poco usual que una escuela alcance buenos resultados, aun con la ausencia de un número importante de condiciones. Este tipo de eficacia se muestra en el caso "El Cerrito", donde no aparecen cuatro condiciones: "altas expectativas" (Exp), "dirección de calidad" (Dir), "desarrollo profesional docente" (DPD) e "instalaciones y recursos" (IR). En esta escuela el sentido de pertenencia y orgullo por parte de los docentes, en particular los de mayor antigüedad, ha promovido un elevado espíritu de compromiso y atención a los alumnos, especialmente con los que presentan mayor rezago. También fue frecuente el deseo de que los alumnos se sientan tranquilos y felices dentro del espacio escolar, ello como una medida que facilita la disciplina, el trabajo en el aula y los aprendizajes. En suma, en los casos en que menos condiciones aparecen para lograr la eficacia escolar, se puede afirmar que el sostenimiento de las interacciones en torno a los objetivos de aprendizaje recae principalmente en los docentes.

*Análisis de necesidad: eficacia presente*¹⁹

El uso del QCA permite orientar el análisis hacia la identificación individual de las condiciones necesarias para la emergencia de un fenómeno a partir del análisis global de los datos²⁰ (es decir, es un análisis en el nivel del conjunto

¹⁹ Esta fase (inciso c) corresponde al paso 3 de la figura 1.

²⁰ Cabe señalar que, a diferencia de la reducción a implicantes primarios, el análisis de necesidad se realiza utilizando el conjunto de los casos eficaces e ineficaces; pues no se puede prescindir de éstos en lo que toca de manera particular a la métrica de cobertura. De modo que las interpretaciones que aparecen a continuación son resultado de un análisis más general que el presentado hasta ahora.

de escuelas, no en el nivel específico de los casos). En este capítulo se presenta el análisis de necesidad para la presencia de las nueve condiciones en relación con la presencia del resultado de interés (eficacia presente).

Como se menciona en el apartado metodológico de este capítulo, es posible señalar que una condición es *necesaria* si ésta se encuentra presente siempre que se produce el resultado de interés. La herramienta usada para automatizar el proceso de análisis con QCA (FS/QCA) permite realizar un análisis de necesidad a partir de dos métricas: “consistencia” (el cual da cuenta de en qué medida la condición es necesaria en función de la emergencia o ausencia de la variable dependiente de interés) y “cobertura” (explora en torno a la causalidad asimétrica). El cuadro 1 muestra los resultados que el FS/QCA arroja respecto a este análisis. En lo que sigue se presenta la interpretación general de cada métrica para el conjunto de condiciones, y luego se exponen las posibles explicaciones para estos resultados a nivel de condición.

Cuadro 1. Resultados del análisis de necesidad para eficacia presente.

Condición	Consistencia	Cobertura
Altas expectativas	0.777778	0.700000
Buen clima	0.888889	0.888889
Currículo de calidad	1.000000	0.642857
Dirección escolar	0.666667	0.750000
Desarrollo profesional docente	0.777778	0.777778
Gestión del tiempo	0.777778	0.777778
Instalaciones y recursos	0.777778	0.777778
Participación de la comunidad	0.777778	0.777778
Sentido de comunidad	1.000000	0.642857

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de necesidad realizado en el software FS/QCA.

Cobertura²¹

A partir de los datos del cuadro 1 es posible señalar que, de manera general, todas las condiciones se presentan en mayor medida en relación con la

²¹ Sobre la cobertura de las condiciones señalamos lo siguiente: un valor cercano a 0.5 indica que éstas se encuentran presentes en igual número de casos tanto cuando el valor de interés

emergencia de escuelas eficaces, sosteniendo los supuestos de la literatura; sin embargo, dado que ninguna condición tiene una cobertura de 1 es posible también afirmar que no siempre la ausencia de alguna o varias de ellas se opone a la emergencia de escuelas eficaces y, de manera simétrica, *la presencia de una o varias de ellas no supone necesariamente su emergencia; de este modo, lo anterior confirma la existencia de causalidad compleja.*

En este mismo sentido, se observa que la condición más cercana a presentar causalidad simétrica (o sea, que aparece únicamente cuando la variable de interés emerge y no está presente cuando ésta última no aparece) es buen "clima escolar y de aula" (0.89). El valor que presenta esta condición podría indicar que se trata de una variable relativamente autónoma (es decir, que influye, más que ser influida), pues *con independencia de las relaciones de causalidad coyuntural que establezca con otras condiciones, su presencia y ausencia se asocia sólo a un tipo de resultado.* Así, sería una condición clave para diferenciar procesos que llevan a la emergencia de escuelas eficaces de procesos que no presentan ese resultado.

Clima escolar y de aula refuerzan la sentencia de que el proceso de enseñanza-aprendizaje se da en el aula; por ello, estas variables indiscutiblemente se sostienen con las que mayor peso tienen sobre el rendimiento académico de los estudiantes (Unesco-OREALC, 2010).

Caso contrario, "Currículo de calidad" y "Sentido de comunidad" son las condiciones que menos causalidad simétrica presentan (.64), ya que están presentes –casi en igual medida– tanto cuando se presenta eficacia escolar como cuando no. *Los bajos valores de cobertura para estas condiciones podrían llevar a pensar que son las condiciones más sensibles a interacciones específicas (es decir, las menos autónomas); a tal grado que su contribución puede quedar anulada si no se presentan condiciones que permitan aprovechar su presencia.*

Estas dos condiciones también podrían quedar subsumidas debido que la presencia de otros elementos como sentido de responsabilidad, vocación o, como recién se mencionó, un buen ambiente escolar de respeto y disciplina logran compensar la falta de un buen currículo, y así generar espacios adecuados para el bienestar y mejora de los aprendizajes.

Finalmente, hay cinco condiciones cuyo valor se encuentra entre 0.75 y 0.78 ("desarrollo profesional docente", "gestión del tiempo", "instalaciones y

(o sea la EE) emerge como cuando no; valores hacia abajo indican que las condiciones se encuentran presentes en más casos donde no aparece el resultado de interés que en casos donde sí aparece; mientras que valores por encima de 0.5 indican que las condiciones se encuentran presentes en más casos donde aparece el resultado de interés que en casos donde no aparece.

recursos", "participación de la comunidad" y "dirección escolar"). De modo que su autonomía, en relación con las otras condiciones, es la más variable; lo que a su vez supone que su causalidad simétrica también lo es. En otras palabras, a partir de sus valores sólo se puede deducir, por ahora, que no son las variables más autónomas ni tampoco las más influenciadas por sus respectivas interacciones. Adicionalmente, se podría pensar que son variables que impactan de manera indirecta en el desarrollo pedagógico de las clases y los aprendizajes.

Consistencia

Respecto a la medida de consistencia, se aprecia que hay dos condiciones que resultan necesarias para lograr la eficacia escolar: "sentido de comunidad" y "currículo de calidad", ambas con un valor de 1; es decir, siempre que una configuración hace emerger una escuela eficaz dichas condiciones se encuentran presentes. Sin embargo, como se menciona en el apartado anterior, también son las que tienen valores más bajos de cobertura; por lo cual es posible señalar bajo esta metodología que su necesidad es en realidad aparente y sumamente coyuntural, por lo que el estudio particular de los casos podría arrojar más luz sobre estas variables, ya que ha resultado constante en los casos analizados en los capítulos anteriores: cuando hay un proyecto de trabajo colectivo, donde se comparten metas, expectativas y objetivos, se fortalece el compromiso docente y ello incrementa la posibilidad de mejorar los resultados escolares. En sentido contrario, como se desprende de los estudios de escuelas que no son eficaces (de control), en ciertos contextos puede que llegue a haber buenas relaciones entre los actores y agentes escolares, pero, si éstas no tienen como foco de atención común los aprendizajes y el bienestar de los alumnos, los resultados suelen no ser los deseados.

Por otro lado, la condición "clima escolar y de aula" aparece como la segunda más necesaria (.89), pues se encuentra presente en los ocho casos donde emerge EE; al tiempo que su causalidad es la más simétrica de todas; así, como se señaló antes, induce a pensar que es la condición más importante, pues, a diferencia de las condiciones señaladas en el párrafo anterior, se relaciona fundamentalmente con un solo tipo de resultado.

Con base en LLECE (2013), el clima escolar suele ser el reflejo de las capacidades instaladas en las escuelas. Así, puede suponerse que una escuela con buen clima escolar es una organización profesional donde existe colaboración entre directivos y profesores, en la que participan las familias y los estudiantes, y en las que se promueve un trato respetuoso entre los niños y aprecio por los otros.

Finalmente, la condición que aparece como menos necesaria para causar eficacia es la presencia de "dirección escolar" (0.67), resultado que se opone en gran medida a la rama en la literatura sobre EE que ha dedicado discusiones amplias para reivindicar el peso explicativo que esta condición juega de manera indirecta. Cabe recordar que dichos efectos indirectos han sido constatados a través de modelos multinivel (ecuaciones estructurales), como se mostró en el capítulo tercero de este libro y también en los estudios de caso presentados, mientras que la aplicación del QCA no contempla esta diferenciación, situación que podría explicar la divergencia de resultados.

Resultados de la minimización de configuraciones brutas en configuraciones con implicantes primarios: eficacia presente²²

La reducción de las configuraciones brutas a sus implicantes primarios²³ (es decir, a la combinación de condiciones²⁴ que subyacen al conjunto de los datos y que deben permanecer juntas para causar el resultado de interés) arroja un resultado que es coherente con las interpretaciones del análisis de necesidad. En su expresión más simplificada se tiene que:

$$SC*Cur*(IR*~GT*DPD + PC*GT*Clim + PC*DPD*Dir*Clim*Exp)^{25}$$

²² Esta fase (inciso d) corresponde al paso 4 de la figura 1.

²³ Nota: dado que lo que el proceso de minimización hace es "aislar" los elementos comunes de las configuraciones brutas y los reduce de manera lógica a través del algoritmo McCluskey-Quine (similar al que se utiliza en los mapas de Karnaugh) con el fin de identificar las condiciones implicadas en un subconjunto de las configuraciones brutas (implicantes primarios o implicantes primos), las configuraciones resultantes no son susceptibles de ser atribuidas a casos particulares.

²⁴ Recordamos, a quien lee, las siglas usadas para identificar las condiciones en esta parte: SC=Sentido de comunidad; Clim=Clima escolar y de aula; Dir=Dirección escolar; Cur=Un currículo de calidad; GT=Gestión del tiempo en clase; PC=Participación de la comunidad escolar; DPD=Desarrollo profesional de los docentes; Exp=Altas expectativas; IR=Instalaciones y recursos.

²⁵ Recordamos que el signo "+" se utiliza para denotar suficiencia; en este caso la factorización muestra que los términos separados por el signo "+" se convierten (tal y como se señala en el párrafo siguiente donde se comenta la expresión) en configuraciones suficientes cuando interactúan con el conjunto SC*Cur. Del mismo modo, la agrupación permite notar que las configuraciones son suficientes, pero no necesarias (pues hay más de una configuración que causa eficacia).

“Sentido de comunidad” y “currículo de calidad” (ubicadas fuera del paréntesis) actúan de manera conjunta y suponen necesidad. Sin embargo, se aprecia que únicamente se realizan como configuraciones suficientes en términos de los otros tres conjuntos de condiciones. Es decir, en todos los casos donde están presentes las condiciones “sentido de comunidad” y “currículo escolar”, el que emerja EE depende de que éstas se combinen con 1) la presencia de buenas instalaciones y recursos (IR), maestros que se desarrollan profesionalmente (DPD) y una mala gestión del tiempo (GT); o 2) participación de la comunidad escolar (PC), buena gestión del tiempo (GT) y un buen clima escolar y de aula (Clim); o bien, 3) participación de la comunidad escolar (PC), maestros que se desarrollan profesionalmente (DPD), una dirección de calidad (Dir), un buen clima escolar y de aula (Clim) y altas expectativas (Exp). Ahora bien, estos resultados pueden reducirse en las siguientes expresiones (tabla 2):

Tabla 1. Factorización de las soluciones del cuadro 1

Soluciones	Casos que explican
1) SC*Cur* (IR*~GT*DPD)	Explica la solución causal de un caso
2a) Clim*SC*Cur*PC* (GT + DPD*Dir*Exp) 2b) Clim*PC* [SC*Cur* (GT + DPD*Dir*Exp)]	Explica la solución causal de siete casos

Fuente: elaboración propia a partir del cuadro 1.

A continuación se presenta el análisis de estos resultados y, cuando ha sido conveniente, se exponen algunas hipótesis que pueden extraerse de ellos.

Ambas soluciones causales –1 y 2 (a y b)– cubren los ocho casos considerados en este análisis y tienen en común la presencia de “sentido de comunidad” (sc) y “currículo de calidad” (Cur) como condiciones necesarias para causar la emergencia de EE en conjunto con otros tres grupos de condiciones que interactúan en términos de causalidad coyuntural. Más aún, recordando el análisis de necesidad, *“sentido de comunidad” y “currículo de calidad” son condiciones que están también presentes en todos los casos donde no emerge EE*; de modo que –con independencia del porqué se encuentran siempre presentes–, según los datos, *son las condiciones más sensibles a las interacciones con las que se encuentran en los casos y su aporte a la causalidad configuracional depende totalmente de estas mismas interacciones* (hipótesis 1), al mismo tiempo, *puede ser que su presencia permanente se deba a que son*

condiciones normadas en la actualidad por los programas y políticas educativas (hipótesis 2).

En siete de las ocho explicaciones causales (es decir, aquellas expresadas por la solución 2 en sus incisos a y b) hay otras dos condiciones que suponen necesidad: "clima escolar y de aula" (Clim) y "participación de la comunidad" (PC). La primera de ellas era esperada y es coherente con el análisis de necesidad, según se comenta antes en este capítulo; "participación de la comunidad", por su parte, emerge como resultado del proceso de minimización.

Este resultado podría deberse a que *"clima escolar y de aula" y "participación de la comunidad" básicamente remiten a elementos que facultan la emergencia de redes de apoyo (hipótesis 3) o una extensión y compromiso sobre el trabajo escolar, de tal manera que a través del trabajo conjunto de docentes, alumnos y padres de familia se pueden solventar deficiencias (de recursos humanos o materiales, por ejemplo falta de directivos o equipo escolar) y, al mismo tiempo, aprovechar las otras condiciones positivas que son necesarias.*

Del mismo modo, podría ser que con la existencia de un buen clima escolar y de aula es posible, a nivel escuela, llevar a cabo actividades de manera óptima; ya que al no haber conflictos de importancia disminuyen las dificultades para definir y encaminar esfuerzos hacia actividades en pos de la mejora de los aprendizajes, mismas que no pasarían por deliberaciones relacionadas con intereses de grupos (docentes, directivos, padres de familia), pudiendo aprovechar así la presencia de otras condiciones; mientras que, *en el nivel de aula, tanto profesores como estudiantes pueden manifestar estados anímicos que les permitan concentrarse en los aprendizajes (hipótesis 4).*

Dada la posible distribución de la cobertura global de las soluciones se detalla que la interacción de las cuatro condiciones necesarias en el inciso anterior (solución 2b) *causa eficacia escolar en seis de los ocho casos explicados cuando a dicha interacción se añade la condición "gestión del tiempo escolar y de aula" (Clim*_{SC}*Cur*_{PC}*_{GT}) y en uno de los ochos casos cuando estas cuatro condiciones interactúan con el grupo de condiciones "desarrollo profesional docente", "dirección escolar de calidad" y "altas expectativas" (Clim*_{SC}*Cur*_{PC}*DPD*Dir*Exp). Esta primera solución, además de ser la más parsimoniosa (sólo precisa de cinco de las nueve condiciones), es también la que mayor cobertura tiene.*

Siguiendo lo anterior, y descontando las cuatro condiciones necesarias señaladas arriba, *la contribución causal –en términos configuracionales– de una buena gestión del tiempo (GT) sería equivalente a la contribución causal con-*

junta de la existencia de desarrollo profesional docente, una dirección de calidad y altas expectativas (dependiendo, claro, de la dinámica particular de la interacción). Una hipótesis de porqué “gestión del tiempo” es la condición que se añade para explicar la configuración causal de la mayoría de los casos es que en realidad dicha condición expone la concretización de la interacción de las cuatro condiciones necesarias, es decir, que sólo es posible cuando las cuatro condiciones necesarias se presentan (hipótesis 5). Respecto al caso en el que la causalidad configuracional se concreta con las condiciones “dirección de calidad”, “altas expectativas” y “desarrollo profesional docente” habría que explorar en torno al motivo que las hace equivalentes a una buena gestión del tiempo.

Finalmente, una vez comentadas las particularidades de las soluciones en términos de necesidad causal, a continuación se exponen los tipos analíticos que los resultados sugieren, sus denominaciones se establecieron con base en el contenido de las configuraciones reducidas que anteriormente se presentaron.

Tipos analíticos de eficacia

Como señalamos antes, la reducción a implicantes primarios permite modificar la percepción del investigador sobre las relaciones que se presentan en los casos; de este modo, es posible pasar de las tipologías brutas, presentadas en secciones anteriores, a tipologías más de tipo analítico (mismas a las que sólo es posible acceder por medio del algoritmo de reducción que se utilice en el marco del QCA). Mismas que se presentan a continuación.

1. *Eficacia interna-docente.* La solución que sólo causa uno de los casos explicados –*solución 1: SC*Cur* (IR*~GT*DPD)*– no comparte dos de las cuatro condiciones que son comunes a las otras dos explicaciones; y donde, dada la falta de relevancia de las condiciones de “participación de la comunidad”, “dirección de calidad”, “altas expectativas” y “buen clima”, *esta configuración parece referir a un tipo de eficacia que es sostenida esencialmente por los docentes en escuelas con buenos recursos y donde las interacciones entre ellos (dada la no relevancia del clima escolar) se reducen a un proyecto común, como podría ser la ruta de mejora. Este último es un programa con orientación pedagógica establecido para todas las escuelas a nivel nacional.*

Llama la atención que ésta es la única configuración donde las instalaciones y los recursos juegan un papel relevante; esto último es de particular importancia, pues algunas críticas a los estudios

sobre EE (Thrupp y Lupton, 2011) señalan que los recursos son en realidad lo que determina las posibilidades de la escuela para impactar de manera positiva el resultado de los alumnos. En nuestros resultados esto es acaso posible únicamente en una explicación cuya cobertura bruta y cobertura única son muy bajas.

2. *Eficacia comunitaria sin liderazgo directivo.* Este tipo corresponde a la solución que causa seis de los ocho casos explicados (Clim*SC*Cur*PC*GT). Es un tipo de eficacia en el que el aprovechamiento de la existencia de un proyecto escolar y un currículo de calidad se logra fundamentalmente por la existencia de redes de apoyo directo al alumno (posibles por la existencia de un buen clima escolar y de aula y la participación de la comunidad) que incluirían sólo a padres de familia (de ahí la noción de “comunitaria”) y docentes. Llama la atención que la condición referida al liderazgo directivo, una de las dimensiones que la literatura sobre EE releva de manera constante, no forma parte de la solución que causa la mayor parte de los casos. Como se señaló antes, esto podría indicar que una buena mancuerna entre docentes y padres de familia participativos y atentos a las necesidades de la escuela (en términos de una buena gestión del tiempo) llevaría a prácticas de mejora permanente que, al ser independientes de la presencia de un agente coordinante (el director), aseguraría la latencia de la eficacia como institución (hipótesis 5, mencionada antes).
3. *Eficacia comunitaria con liderazgo directivo.* Este tipo corresponde a la explicación causal de uno de los casos (Clim*SC*Cur*PC*DPD*Dir*Exp); en esta configuración son relevantes casi todas las condiciones causales, con excepción de “gestión del tiempo” e “instalaciones y recursos”. La diferencia más clara respecto al tipo anterior radica en que las condiciones base (SC y Cur) precisan combinarse no sólo con elementos internos y externos que permitan la emergencia de redes de apoyo directo, sino también de la intervención de un liderazgo directivo que emerja a la par del desarrollo profesional docente y altas expectativas.

Reflexiones finales

Este capítulo tuvo como objetivo mostrar una alternativa más para el estudio de la eficacia escolar en México, la cual resulta pionera y novedosa en

cuanto a sus alcances y resultados. A través de un instrumento metodológico capaz de indagar causalidad compleja (el QCA) se probó que existen configuraciones causales heterogéneas que se asocian con la emergencia de escuelas eficaces (variable dependiente). Se puede decir que, en el caso mexicano, no siempre se presentarán todas las condiciones en cada uno de los centros escolares que se estudian y, por ende, dichas condiciones no siempre establecen las mismas relaciones entre sí.

Al aplicar el procedimiento analítico que faculta el uso del QCA se puso a prueba el supuesto teórico de la literatura sobre EE que señala que, dada la presencia de diversas condiciones, las escuelas pueden determinar los resultados escolares, sobre todo de estudiantes desaventajados social y culturalmente. Los resultados derivados del QCA destacan que este fenómeno en México es muy heterogéneo, pues las condiciones que se han identificado como presentes en la eficacia escolar no siempre aparecen juntas y cuando algunas lo hacen no siempre conducen a la eficacia. Del mismo modo, el QCA permitió identificar condiciones necesarias para causar eficacia escolar en las escuelas mexicanas, así como relaciones de equifinalidad, causalidad coyuntural y causalidad asimétrica entre dichas condiciones. En otras palabras, el análisis permitió identificar configuraciones causales de eficacia escolar y con ello realizar tipologías fenomenológicas y analíticas.²⁶

Así, a partir del trabajo realizado se obtuvieron dos grandes hallazgos. El primero es que existen *dos conjuntos de condiciones* que son clave para lograr la eficacia, tanto en términos configuracionales como en términos del análisis de necesidad; éstos son: 1) el conjunto "Clim*PC", integrado por las condiciones "clima escolar y de aula" y "participación de la comunidad" y, 2) el conjunto "sc*Cur", integrado por "sentido de comunidad" y "currículo de calidad". Sin embargo, si bien ambos aparecen como necesarios, se realizan causalmente de manera distinta.²⁷

Con los valores del análisis de necesidad y los resultados de la minimización booleana, se identificaron dos conjuntos: el primero conjuga "sentido de comunidad y currículo de calidad" y se asocian siempre, con independencia de la presencia o ausencia de eficacia escolar. El segundo conjuga las condiciones: "participación de la comunidad y clima escolar y de aula" y aparece mayoritariamente ligado a la eficacia escolar.

²⁶ Cabe recordar aquí que previamente se realizó una codificación rigurosa que permitió reducir la información a una tabla de verdad que sirvió de insumo para los análisis posteriores. Véase Pérez (2020).

²⁷ El análisis de necesidad, vía la métrica de cobertura, permitió identificar que estos conjuntos son fundamentalmente distintos en términos de su causalidad simétrica sobre la emergencia de EE.

A partir de lo anterior se puede afirmar que el binomio “clima escolar y de aula y participación de la comunidad” es el más influyente en la consecución de la eficacia escolar. A diferencia del primero, cuya efectividad depende de la fuerza del primer binomio.

El segundo hallazgo es que hay otra condición que, en términos de su causalidad coyuntural, afecta la emergencia de escuelas eficaces: la variable de gestión del tiempo. Sin embargo, su aporte está condicionado a la interacción de los dos conjuntos causales antes señalados. Por su parte, el resto de las condiciones, aun cuando tienen alguna presencia en el análisis configuracional no pueden ser consideradas con un valor causal importante.

Estos resultados, en concordancia con los resultados del capítulo cuantitativo y de los estudios de caso, obligan a centrar la atención en la importancia de las interacciones basadas en actitudes y valores comunes que conllevan acciones y prácticas que de manera individual y colectiva son el cemento sobre el que se erige el clima escolar y el de aula y, sobre todo, se mantiene en el tiempo a través de la construcción de objetivos comunes entre docentes, de éstos con los estudiantes y, de manera extensiva, con los directivos y los padres de familia. Ello facilita el intercambio de ideas, prácticas pedagógicas, consolidación del compromiso docente y la creación del sentido de pertenencia con la escuela, que hemos denominado en este análisis “participación de la comunidad”.

Cabe subrayar también que PC y Clim son condiciones que remiten al concepto de comunidades de aprendizaje, donde la comunidad organizada construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, de naturaleza colaborativa y que pone por delante las fortalezas y la superación de las debilidades (Torres, 2004: 1).

Como corolario de este análisis, queda abierta la agenda de investigación dado que deja expuesta la existencia de un piso básico de condiciones que interactúan causalmente y que han sido confirmadas por distintos caminos metodológicos, a partir de estos resultados y de los que se han reportado a lo largo de este libro y de otras investigaciones (Peniche *et al.*, 2020; Carvallo, 2006; Blanco, 2008; Acevedo, Valenti y Aguiñaga, 2017). Sin embargo, los hallazgos también exhiben un amplio abanico inquietudes sobre las distintas combinaciones para la emergencia y mantenimiento de la eficacia escolar y en este espacio nos animamos a prefigurar sólo algunas:

- ¿Por qué unos factores son importantes en un caso y no en otro?
- ¿Qué factores o condiciones asociados con la eficacia escolar pueden ser reforzados por la política educativa?

- Siguiendo la pregunta anterior, ¿cómo puede orientarse a las escuelas para reconocer qué camino hacia la eficacia les es más afín?
- ¿Por qué la mayoría de las escuelas del país no han logrado introducir cambios que las coloquen en la ruta de los aprendizajes eficaces y de calidad?
- ¿Por qué la gestión institucional y el liderazgo directivo tienen un peso explicativo menor en la consecución de los aprendizajes de los estudiantes, a diferencia de otras experiencias?

Para terminar, sólo resta mencionar que mientras la política educativa siga siendo elaborada desde arriba, el horizonte de cambio será muy lejano, sobre todo porque las bases de la problematización son débiles en el proceso del diseño y más aún en la implementación de la política gubernamental. Esto en parte debido a que la evidencia científica disponible es poco utilizada de manera innovadora y existe la tendencia a la homologación simple de las necesidades, capacidades y características humanas y materiales de los centros escolares.

CONCLUSIONES GENERALES Y AGENDA DE INVESTIGACIÓN FUTURA

LAS LECCIONES DE LAS ESCUELAS EFICACES Y NO EFICACES EN MÉXICO. CONCLUSIONES GENERALES

Giovanna Valenti Nigrini
Laura Briseño Fabián
José María Duarte Cruz

Como se planteó en la parte introductoria del libro, esta investigación nació con el propósito de lograr un profundo y comprensivo entendimiento de la eficacia escolar en México. El desafío fue combinar dos metodologías (cuantitativa y cualitativa) junto con un abordaje sociológico, que incluyó la mirada meso y micros social, principalmente, y la literatura sobre la eficacia escolar. Lo anterior con el objetivo de identificar los factores que intervienen en la desigualdad educativa y determinar si la escuela puede o no influir en este fenómeno. Pero también se planteó comprender de qué manera las escuelas eficaces gestan, mantienen y consolidan interacciones escolares exitosas con resultados positivos para los aprendizajes de los estudiantes.

Las preguntas que orientaron la investigación se plantearon simultáneamente en dos sentidos. La primera, de corte cuantitativo, es: ¿qué factores se relacionan con la desigualdad y rezago educativo y cómo influyen en este? Derivado de ello y para ser abordada de manera cualitativa se indagó: ¿qué valores, motivaciones, objetivos, sentidos y significados colectivos han favorecido el establecimiento, consolidación y mantenimiento de las interacciones escolares exitosas?

En este amplio ejercicio de investigación llevado a cabo por un equipo de investigación del área de las Ciencias Sociales se enfatizó la relevancia de explorar no sólo los factores y el sentido en que contribuyen o no al logro

de los aprendizajes, sino también profundizar en cómo funcionan al interior de las escuelas.

Para abordar las preguntas anteriores se propuso de manera novedosa, en el primer capítulo, el marco de las teorías sobre la eficacia escolar en conjunto con el de la sociología de las organizaciones y la microsociología, destacando que de manera complementaria es posible lograr una mejor comprensión de la forma en que los agentes escolares conforman sus propios elementos para lograr diferentes resultados tanto en el aprendizaje de los estudiantes como en su bienestar general. Tradicionalmente, la perspectiva de la eficacia escolar ha tenido un interés normativo que enfatiza en las variables que mayor influencia tienen sobre los aprendizajes de los estudiantes; pero, cuando se combina con un análisis centrado en lo más íntimo de la realidad de las aulas y las escuelas, es posible interpretar y darles sentido a los resultados que se derivan del enfoque cuantitativo y verlos de forma conjunta y no como variables aisladas como suele ser común.

Bajo este marco se planteó un diseño metodológico mixto secuencial (capítulo 2), el cual permitió en la primera fase (cuantitativa), con base en datos de ENLACE 2012, definir las dimensiones de la eficacia escolar que en mayor medida inciden en la superación de la condicionante sociofamiliar en los aprendizajes de los estudiantes, con ello fue posible orientar la segunda fase (de carácter cualitativo) para la cual se seleccionaron los estudios de casos (incluyendo también datos de PLANEA 2015 y 2016) que comprenden escuelas que de manera constante se han mantenido con resultados sobresalientes, así como aquellas que han perdido su eficacia o que siempre han estado por debajo de lo esperado privilegiando abarcar las principales regiones del país (norte, centro y sur).

En México son escasos los análisis desde la perspectiva de eficacia escolar y como consecuencia esta investigación se vio limitada en cuanto a la posibilidad de contar con datos estadísticos más precisos y propios para estos fines y también para contrastar y confirmar con mayor contundencia algunos de los resultados con otras investigaciones. Sin embargo, las encuestas de contexto y los resultados de evaluación de los aprendizajes de las pruebas ENLACE y PLANEA permitieron contar con una guía para orientar el estudio y demostrar que los aprendizajes efectivos de los alumnos de orígenes desfavorecidos de cuarto y sexto de primaria en las áreas de matemáticas y español en las escuelas públicas generales del país, están asociados explicativamente a las dimensiones de involucramiento docente, la gestión institucional y el involucramiento familiar, es decir, como propone

la teoría, "las escuelas sí importan y su influencia es mayor cuando los estudiantes provienen de familias con carencias socioeconómicas".

Con respecto a la integración de la teoría de la sociología de las organizaciones y la microsociología, es posible incluir el estudio de las interacciones de los agentes escolares en su propio ambiente y cara-a-cara para dar cuenta de la existencia de elementos forjados colectivamente, así como de la presencia de emociones más profundas (como el compromiso, el arraigo, sentido de pertenencia) que permiten la creación de rituales de interacción significativos y permanentes a lo largo del tiempo.

En suma, esta investigación hace aportaciones novedosas al campo de estudio de la eficacia escolar porque hace posible la comprensión de interacciones de los actores escolares en función de las dimensiones de involucramiento docente y familiar y de la gestión institucional. Pero, además, con la metodología empleada no sólo se cuenta con un diagnóstico de la desigualdad educativa en México y los factores que más repercuten en su disminución, sino que logra identificar configuraciones de elementos que determinan las interacciones y mecanismos que reproducen los agentes escolares para alcanzar (o no) la eficacia escolar. Resultando con esto que –lo cual es uno de los hallazgos más relevantes– no existe un camino o receta única para lograr un determinado resultado, sino que el fenómeno de la eficacia escolar en México se gesta también en la particularidad de sus casos; lo mismo sucede con las escuelas que no logran resultados destacables.

Interiorizando en el cuerpo central de la investigación, con la primera fase cuantitativa se dio respuesta la pregunta sobre qué factores y en qué sentido se relacionan con la desigualdad y rezago educativo. En primer lugar, se encontró que la escuela influye en promedio en un 30% en el logro de los estudiantes de primaria de cuarto y sexto grado, valor que se reduce a medida que mejora la situación económica y cultural de las familias de los estudiantes, lo que confirma una estrecha asociación entre ambas variables. Esto coincide con lo reportado en los estudios de Blanco (2009), Salazar *et al.* (2010) y Acevedo, Valenti y Aguiñaga (2017).

Con los diversos análisis y modelos estadísticos efectuados, se agruparon las variables que mayor influencia mostraron en el logro escolar de los alumnos en tres grandes dimensiones: involucramiento docente, gestión institucional e involucramiento de padres y madres de familia, siendo el involucramiento docente el que tiene mayor peso explicativo, al igual que lo ejerce el involucramiento de los familiares, aunque en menor medida: el primero, con 18 puntos en los aprendizajes por cada unidad de valor que se agrega al involucramiento docente, y el segundo, con 6 puntos más por

cada unidad adicional de compromiso de los padres y madres de familia. Enseguida, con el modelo de ecuaciones estructurales (SEM) se determinó que la gestión institucional afecta positivamente los resultados escolares de forma indirecta por medio de elevar el involucramiento docente en el proceso de enseñanza aprendizaje y cuando fomenta la participación de los familiares. De esta manera, se comprobó que la escuela a la que asistan los alumnos, sobre todo los de entornos más desfavorecidos, sí importa y que puede hacer la diferencia en los aprendizajes, más aún cuando los estudiantes provienen de hogares desfavorecidos.

En cuanto a la segunda pregunta: ¿qué valores, motivaciones, objetivos, sentidos y significados colectivos han favorecido el establecimiento, consolidación y mantenimiento de las interacciones escolares exitosas?, en los capítulos 4 al 11, por medio de estudios de caso, se intentó profundizar en la comprensión de la eficacia escolar. Del análisis de ocho experiencias de casos exitosos es posible extraer algunas lecciones aprendidas, tales como: 1) la existencia en algún momento de la vida de las escuelas de personajes icónicos que instituyeron prácticas escolares exitosas las cuales están asentadas en valores como el compromiso con los alumnos y la escuela, la responsabilidad y vocación del significado de ser docentes y con ello el deseo de mejorar la práctica docente; 2) la transmisión al resto de los actores escolares de los valores y sentimientos mencionados que se convirtieron en símbolos y significados con verdadero sentido colectivo para los miembros de la escuela; 3) se observó que para la continuidad de las prácticas y procesos escolares exitosos es necesario que se mantengan vigentes los pilares en que se sostienen, tales como objetivos, expectativas, valores y metas comunes, y que las prácticas y acciones colectivas tengan sentido para quienes deban llevarlas a cabo; 4) en la mayoría de los casos se vio que, aunque ya no esté presente el y los iniciadores de los procesos de mejora, la construcción conjunta de los objetivos con los docentes fundadores se convierte en un legado que se refrenda y transmite día con día a través de las interacciones entre los herederos a los nuevos incorporados; se trata de un liderazgo que se ha erigido en el tiempo basado en valores compartidos y que confirma y da continuidad a los objetivos de la escuela y su comunidad alrededor de los aprendizajes y el bienestar de los alumnos, a la vez que facilita y promueve la identidad con la escuela; 5) la medida en la que los miembros de la escuela confían en sus capacidades, valoran su trabajo, sienten pertenencia con la escuela y tienen altas expectativas sobre sus alumnos suele estar asociada a una mayor apertura de los agentes escolares para integrar a nuevos miembros, así como mayor receptividad para incorporar nuevas

acciones que podrían enriquecer la actual práctica docente y directiva; 6) las escuelas como organización implican diversas áreas más allá de lo meramente pedagógico, pero son pocos casos los que atienden eficazmente el resto de las áreas tanto administrativas, organizativas, de planeación, pedagógicas, evaluación o supervisión de manera equilibrada; esto indica que el proceso hacia la eficacia es progresivo y no lineal: en ocasiones se avanza en algunos aspectos y se retrocede en otros, o bien, pasa que las organizaciones escolares prioricen algunos ámbitos y se mantengan por un tiempo en ellos hasta que alcanzan los resultados deseados; 7) casi siempre aparece la figura de un líder, el cual puede ser un docente o un grupo o el mismo director, que cuentan con legitimidad y carisma para proponer ideas nuevas o mantener los procesos que tradicionalmente han funcionado en la escuela y convencer al resto del equipo de llevarlos a cabo y mantenerlos; 8) se observa en la mayoría de los casos que la rotación docente y directiva de los últimos años ha afectado negativamente la integración escolar y ha debilitado algunos procesos que ya estaban implementados; es una situación frecuente que ha enrarecido el clima escolar de las escuelas y está convirtiéndose en una importante alerta que afecta a los alumnos, a los docentes, al proceso de enseñanza-aprendizaje en su conjunto y a la institución educativa y sus funciones en general; 9) el contexto y el entorno juegan un papel relevante en la emergencia del fenómeno de la eficacia escolar, ya sea que éstos sean eficaces y se reflejen al interior de la escuela, o bien, que el contexto funja como disparador para transformar un ambiente de deterioro en una oportunidad de vida para los alumnos y sus familias; finalmente, 10) una de las grandes claves identificadas para la eficacia escolar es la conformación de rituales de interacción exitosos, esto es que la práctica docente y directiva trascienda de la mera repetición y cumplimiento de requerimientos de manera vacía, mecánica e individual y se produzca lo que Collins (2004) identifica como "un mecanismo de foco compartido y consonancia emocional, lo cual implica procesos de retroalimentación positiva que gestan fuertes experiencias emocionales entre sus integrantes, convirtiéndose en momentos cargados de significación cultural e imanes motivacionales generando así una cultura colectiva propia" (Collins, 2009: 2). Esta cultura funciona, en las escuelas eficaces, como una especie de aura que contagia al resto de los actores escolares de satisfacción y orgullo por sus propias acciones y resultados, lo que provoca, finalmente, es el deseo de repetir constantemente sus interacciones y los procesos que les provocan estos sentimientos, dando como resultado que los rituales de interacción se reproduzcan en el tiempo y se sostenga por más tiempo su eficacia.

Estos diez puntos son algunos de los principales hallazgos que resultaron comunes en la mayoría de los casos analizados y se detallan con suficiencia en los capítulos correspondientes, por lo que a continuación, a modo de inferencias entre los resultados cuantitativos y cualitativos se desarrollan las siguientes reflexiones.

Con respecto al *involucramiento docente* cabe destacar que la mayoría de los actores entrevistados muestra *altas expectativas* académicas y profesionales de sus estudiantes, ya que considera que tienen las capacidades para salir adelante y ser personas de bien en el futuro; los apoyan y establecen oportunidades para que los niños y niñas desarrollen todo su potencial, existe *confianza en sus posibilidades*, además los *motivan* constantemente a superarse y están convencidos que éstos pueden alcanzar niveles académicos superiores. Para lograr estos objetivos es común observar en su práctica un cumplimiento estricto del horario de clases, la promoción y desarrollo de metodologías innovadoras situadas al contexto; están constantemente en la búsqueda de mejores herramientas pedagógicas, elaboran materiales didácticos llamativos y utilizan diversas formas de estimulación para mantener la atención de sus estudiantes.

En resumen, el *trabajo pedagógico de estos docentes se centra en el bienestar y aprendizaje de los estudiantes* y no en su protagonismo o figura de autoridad como profesor. Esto coincide con diversos autores como Teddlie y Reynolds (2000) o el informe de la Agencia de Alta Calidad de la Educación (2018), que identifican entre los factores globales de la efectividad escolar el foco en el aprendizaje y altas expectativas de los estudiantes y del cuerpo escolar ya que consideran a la escuela como el elemento que puede hacer la diferencia para los niños con situaciones desventajosas y, por tanto, los docentes les entregan una educación integral, que los motive y permita descubrir sus intereses y talentos, y así abrirles oportunidades para su futuro. El fin de la mayoría de estos docentes es acercar al estudiante a los conocimientos y habilidades necesarios para la vida, reconociendo el contexto y características socioculturales que condicionan sus aprendizajes.

Con respecto al *arraigo escolar y comunitario de los docentes* destacan dos aspectos. Por un lado, muchos de ellos consideran que *han crecido con la escuela*, se sienten orgullosos de pertenecer a ella; algunos tienen muchos años de trabajar en estas comunidades, lo que propicia la *cohesión* y el *compromiso* por tener un buen desempeño profesional. Un segundo elemento característico relacionado con el arraigo es que existe cierta *identificación* con las condiciones y retos que enfrentan los niños y niñas de comunidades con alta marginación social. Desde sus historias personales en sus

testimonios, los docentes narran la *alegría y satisfacción* que experimentan cuando sus estudiantes obtienen resultados positivos en competencias y en pruebas académicas, ya que reconocen que las escuelas y familias donde trabajan tienen muchas problemáticas, las que transforman en desafíos y motivación, por lo que valoran el esfuerzo por salir adelante y superarse, sintiéndose *reconocidos e identificados* en sus propias historias de vida. Además, reconocen sentirse *valorados* por la comunidad.

Al respecto, Razo y María (2011) explican que, cuando señalan que el sentido de pertenencia es un elemento primario de arraigo e identificación personal y colectiva, es una expresión concreta de adhesión a rasgos específicos y característicos de la cultura, implica pasar de un trabajo individual a algo más colaborativo. Así, en las escuelas donde los docentes experimentan arraigo, pertenencia y se identifican con la escuela y entre ellos es más sencillo que forjen en conjunto una cultura o comunidad de aprendizaje en donde estén dispuestos a innovar, evaluar sus resultados y corregir el rumbo cuando sea necesario. Por último, señalan las autoras que sentirse parte de alguna organización provoca en sus miembros querer, valorar y reconocer la importancia de su trabajo y de la escuela para la comunidad y la sociedad en general.

Por otro lado, las investigaciones sobre escuelas eficaces han revelado el alto impacto que tiene la *gestión institucional y el liderazgo* de la persona que asume la posición directiva en una escuela. Algunos elementos distintivos de la gestión institucional que encontramos en los centros escolares donde se realizó la investigación, destacan el liderazgo directivo con *buen competencia técnica-pedagógica* con un *alto sentido de compromiso social y comunitario*. Al respecto, Rodríguez-Molina (2011) identifica que los líderes funcionales están orientados en lo pedagógico y tienen su impacto real y efectivo tanto en el cuerpo de profesores como en los alumnos y alumnas de los centros educativos.

Cabe mencionar que solamente en algunos casos específicos los directivos tienen un *buen manejo en la gestión de recursos*, es decir, comprenden que forman parte de un engranaje y no se asumen como los principales protagonistas de las acciones educativas, más bien, incentivan el desarrollo de distintos tipos de liderazgos en el personal docente. Para ello se promueven interacciones cotidianas cara a cara, viendo a los profesores como seres humanos con potencialidades, con creatividad, con altas capacidades y con áreas de oportunidad que son escuchadas, orientadas y atendidas pertinentemente. Asimismo, en el caso de estos directivos destacables, consideran que el mantenimiento y efectividad de la escuela se deben en

gran medida a la *promoción de climas escolares de cordialidad, horizontalidad, valoración, diálogo, autonomía docente y preocupación por el bienestar emocional de los docentes*. Así, como se observó en el tercer capítulo, el modelo SEM arrojó el efecto indirecto del director en los logros de los resultados, los resultados del análisis cualitativo van esta misma dirección, coincidiendo con los hallazgos de Rodríguez-Molina (2011), quien encontró que los liderazgos dentro de los centros educativos resultan ser fundamentales en los resultados de aprendizajes de los estudiantes; sin embargo, éstos no se relacionan directamente con ellos, sino con los docentes (Rodríguez-Molina, 2011: 264); por lo tanto, su participación destaca en la planeación, monitoreo, supervisión y acompañamiento de la planta docente.

Asimismo, lo más destacable de la práctica directiva de las escuelas analizadas es la *promoción de un clima de trabajo adecuado* entre todo el personal escolar; la *inclusión y fomento de la participación de los padres de familia* en las actividades de aprendizaje en los hogares y la institución, la reflexión constante sobre la actuación de los docentes y directivos sobre el uso de planes, metodologías y estrategias pedagógicas innovadoras, para ello es recurrente la *planificación conjunta y el trabajo pedagógico en equipos*, lo que teje una compleja red de valores, objetivos, roles, acuerdos y actitudes comunes entre directores y docentes.

Como se señaló anteriormente, en estas escuelas hay por parte de directivos y docentes un importante *fomento para que los padres de familia se involucren con la escuela y sobre todo en la educación y aprendizaje* de sus hijos generando procesos conjuntos para el desarrollo integral de los estudiantes y su respectivo aprovechamiento educativo. Las prácticas más comunes y que coinciden con las que la literatura señala como las más comunes fueron la participación en las actividades de las escuelas como “cuenta cuentos”, actuaciones en el aula o espacios de apoyo y ayuda a las familias de los estudiantes que lo requieran. La sensación común es que la escuela necesita de las familias y las familias de la escuela, por lo tanto, la calidad en el desarrollo, aprendizaje y el subsecuente aprovechamiento escolar depende de cómo ambas instituciones mantienen y promueven coincidencias de objetivos en pro del bienestar de los niños y niñas. Como enfatiza la Agencia de Alta Calidad de la Educación (2018) la preocupación por el vínculo familia-escuela se basa en la convicción de que la formación y aprendizaje de los niños es una corresponsabilidad entre ambas instituciones.

Otro elemento observado en la investigación es que en estos centros escolares las familias se integran a *la escuela como espacio público-comunitario*, es decir, hay una participación activa en la gestión, cuidado, mantenimiento de

las instalaciones, el resguardo de insumos, existen mecanismos de organización y planificación transparentes, además de un manejo adecuado de los recursos. Las familias se *identifican* con la escuela y la *sienten parte de su comunidad*, por lo tanto, la consideran como responsabilidad común; por ello realizan proyectos conjuntos y asisten sistemáticamente, no con el fin de fiscalización o denuncia, sino con el ánimo de la construcción colectiva para el bienestar y mejor funcionamiento escolar.

En otro orden de ideas, pero no menos relevante y que es necesario destacar, las escuelas eficaces en México se enfrentan a desafíos permanentes, como infraestructura escasa, insuficiencia de materiales didácticos; escasos recursos tecnológicos; falta de capacidad económica para cumplir con los materiales que los docentes solicitan; descuido, desnutrición y, en ocasiones, abandono de algunos estudiantes; ausentismo, altos índices de rezago y de alumnos con problemas de aprendizaje, acompañado de la carencia de especialistas permanentes para su atención. Al menos una proporción de un cuarto de las familias de los niños se enfrenta a la escasez de recursos económicos y largas jornadas de trabajo que les impide dar la atención adecuada a sus hijos. En algunos casos, tienen que conocer de problemas asociados con la violencia familiar y abusos de sustancias tóxicas.

Estas condiciones que viven algunos niños y niñas de las escuelas se encuentran entre los principales factores que atentan fuertemente contra el bienestar y el aprendizaje y son una carga fuerte en el desempeño de los docentes y como barrera para los aprendizajes. Sin embargo, en las escuelas de éxito estas condiciones se ven como un incentivo para progresar y luchar por la superación de los estudiantes.

En palabras de Barrios y Frías (2016), estas escuelas en sí mismas pueden constituir un entorno promotor no sólo de la eficacia escolar en los resultados académicos, sino también del desarrollo positivo de los estudiantes.

Reflejo de esta apropiación positiva del entorno resalta el papel de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER, antes UDEEI), que se ocupan de auxiliar a los docentes, directivos y familiares en los procesos de atención e integración de los alumnos con necesidades especiales o con barreras en los aprendizajes. En algunos casos se observó un trabajo loable con los niños y familias, sin embargo, fue más común encontrar que estas Unidades están alejadas de las necesidades de las escuelas o no pueden atenderlas por estar rebasadas en el número de centros escolares que tienen que apoyar.

Sin embargo, no obstante tales dificultades, estos centros educativos han logrado revertir los bajos resultados y han alcanzado mejoras notables en el

aprendizaje de los estudiantes, en el fomento a su bienestar y en su desempeño en áreas deportivas, culturales y artísticas, porque precisamente *el contexto no es visto como una limitante, sino como un potenciador de aprendizajes*, donde el factor común entre docentes, padres de familia y los directivos son los alumnos y la firme creencia en la escuela de ser una herramienta indispensable para el desarrollo personal, emocional y social de los alumnos que asisten a ellas. En este sentido coincidimos con los resultados de Bellei *et al.* (2015: 56), quienes manifiestan que los factores de contexto pueden impulsar o dificultar de manera significativa los procesos de mejoramiento, destacando que las escuelas “procesan” de diferente manera estas influencias externas y en aquellas que progresan se saca provecho de lo que consideran recursos y oportunidades e intentan inhibir el efecto negativo de lo que perciben como amenazas o limitaciones para el trabajo escolar.

En definitiva y a modo de reflexión general de la complejidad y especificidad de elementos e interacciones escolares que este fenómeno implica, es un hecho contundente que las escuelas que logran destacar en los aprendizajes de los alumnos, pese a las condiciones adversas, requieren de un proceso de construcción, ya que necesariamente tienen que pasar por una alineación de intereses, sentimientos, valores y significados colectivos que se siembran a lo largo de varios años y a través de rituales de interacción construidos por un sinnúmero de actores escolares, que no siempre continúan presentes en la actualidad escolar. En resumen, el camino hacia la eficacia es sinuoso y está sujeto elementos macrosociales, como las políticas educativas, pero de contar con cimientos profundos a nivel meso y microsocioal, como los aquí expuestos, es más fácil que se mantenga el progreso y la experiencia acumulada en los centros escolares.

De igual manera, cabe añadir que el desarrollo de estrategias y la implementación de prácticas pedagógicas y directivas extraordinarias que van más allá de lo que por norma les compete y que han tenido resultados exitosos son resultado de un complejo periodo de pruebas de tipo ensayo y error, pero siempre bajo el compromiso de los miembros escolares hacia la mejora de los aprendizajes y el bienestar de los alumnos, consistentemente guiados por sus necesidades, deseos y el contexto en que se insertan. Fue frecuente encontrar que las escuelas eficaces tienen acompañamiento de la supervisión escolar y también gozan del reconocimiento por parte del supervisor y otras escuelas. Este seguimiento varía de una zona escolar a otra, pero el ejemplo más articulado lo encontramos en la primaria “El Escuelón”, en la cual, a través de la promoción del director con las autoridades de

la zona y jefatura de sector, ha conseguido el intercambio de experiencias exitosas de enseñanza entre los docentes, mejorando así su práctica y logrando reconocimiento sobre su forma de trabajo y organización.

Por último, es importante resaltar que la alta rotación o movilidad docente y directiva que enfrentan actualmente las escuelas eficaces en México podrían poner en peligro a las escuelas que hoy día tienen esta cualidad, además de amenazar contra la supervivencia de las mismas. Esta es una de las preocupaciones alarmantes del estudio y obliga a dejar como asignatura pendiente su análisis en estudios posteriores. La movilidad docente y de directivos en México, que se recrudeció a partir de la Reforma Educativa de 2013 y que continuará por la jubilación creciente del personal, puede dar pie a procesos débiles de integración que afectarán la conformación e implementación de proyectos colectivos de largo plazo con sentido y significado a nivel escolar.

Esta dinámica de personal implica numerosas dificultades, como falta de integración, baja adaptación en las comunidades escolares, ruptura de acciones ritualizadas que son benéficas para la institución, imposibilidad de dar continuidad a los elementos creados colectivamente como los objetivos, valores, sentidos, significados, sentimientos de membresía y pertenencia con la escuela, pérdida de liderazgo y proyectos colectivos, escasa adherencia con la escuela y sus elementos y desconexión con el entorno y la comunidad. En consecuencia, urge considerar en los análisis de las escuelas en México cómo está afectando la continua rotación del personal escolar en los aprendizajes y, sobre todo, detectar qué puede hacerse para reducirla y afectar lo menos posible los proyectos escolares colectivos y que al mismo tiempo construyan elementos y procesos que faciliten la integración de la comunidad escolar.

Ahora bien, para dar continuidad a las lecciones que arroja la investigación del capítulo relativo a las escuelas no eficaces o de control, se puede concluir que el análisis de los cinco casos permite sostener con mayor contundencia que las escuelas necesitan considerarse en conjunto con sus componentes contextuales (macro), sus interacciones (meso) y los valores, objetivos, metas, sentimientos de pertenencia y membresía de sus actores (micro) para ser comprendidas. En otras palabras, son organismos compuestos por configuraciones de elementos (no factores aislados) que al interrelacionarse producen claroscuros en los resultados. Lo anterior encuentra asidero en Blanco (2009), cuando señala que;

la mera identificación de los factores de eficacia ignora un punto clave: el hecho de que estos factores emergen y se consolidan a partir de un *proceso*. Todas las escuelas tienen una historia, una serie particular de eventos y decisiones que explican sus características actuales. La eficacia escolar, por lo tanto, no puede ser concebida como la influencia estable de un conjunto de factores que se mantienen sin cambios a lo largo del tiempo, sino que debe entenderse como un proceso de cambio, una construcción progresiva de estructuras, rutinas y prácticas. Conocer qué hace de una escuela "una buena escuela" [o por qué fracasa] no es describir sus virtudes o fallas presentes, sino el proceso por el cual dichas características se originaron (Blanco, 2009: 677-678).

Así, de manera poco esperada se encontró que la comunidad escolar de estos casos no exitosos presentó pocos rasgos en común, resaltando entre ellos que la base de su actuación se rige por el cumplimiento mínimo de la normatividad y, en consecuencia, sus actitudes, objetivos, metas, expectativas y significados colectivos también están constreñidos por ello. Los directores, docentes y alumnos reservan sus expectativas sobre el futuro de los alumnos, por lo que su desenvolvimiento en el aula es opaco y, a pesar de que existen algunos elementos destacables por mostrar un gran sentido de compromiso y responsabilidad con los aprendizajes (como el caso de la directora de la escuela en la Ciudad de México), éstos son rebasados por el ambiente y por el peso del conformismo colectivo.

Otro elemento que llamó la atención en este capítulo y que resultó contrario a lo que se presume en la mayoría de los estudios sobre escuelas ineficaces, como el de Hernández, Murillo y Martínez (2013), es el hecho de que el clima escolar en estas instituciones es positivo (salvo situaciones puntuales en la Ciudad de México), pero ello no significa que las interacciones tengan como centro común a los alumnos y sus aprendizajes. Esto nos recuerda a los rituales fallidos de Collins (2009), quien advierte que cuando no hay un foco de atención compartido (sentimientos) que produzca conciencia y significado para sus integrantes, las interacciones fallan en consolidar rituales: "En los rituales que fracasan los ingredientes ausentes son tanto la falta de un foco de atención común y la ausencia de una emoción inicial compartida que pudiera ser intensificada y transmutada en una sensación de participación colectiva" (Collins, 2009: 76). Así, aunque los docentes, directivos, alumnos, padres de familia y autoridades educativas convivan armoniosamente en un ambiente limitado por "fronteras" muy poderosas (la escuela, el aula), al adolecer de un sentimiento común que

corresponda con el lugar en que se dan los encuentros, no logran producir sentidos y objetivos colectivos entre los miembros y mucho más lejanos son los efectos en los aprendizajes o bienestar de los niños y niñas.

Para terminar, el último capítulo también constituye una aportación de esta investigación, ya que mostró una metodología nueva en el campo de la educación, sobre todo en el de la eficacia escolar. La intención fue abrirse a nuevas herramientas analíticas que permitan avanzar en la identificación asociaciones de elementos (condiciones) relacionados con un fenómeno, en este caso las escuelas eficaces. El análisis cualitativo comparado (QCA, por sus siglas en inglés), como punto medio entre el enfoque cualitativo y el enfoque cuantitativo, permitió comparar la presencia o ausencia de ciertas "condiciones" (el equivalente a "variables") en un número determinado de casos con el fin de definir el modo en el que dichas condiciones se configuran para lograr la emergencia o no de una variable dependiente (en este caso, una escuela eficaz), al tiempo que también ayudó a identificar si estas condiciones son necesarias o suficientes para causar la variable de interés. Es decir, encontramos un método que permite abordar el fenómeno en términos de causalidad compleja (no como un modelo único), al tiempo que logra superar los análisis de variables aisladas.

Por lo tanto, dentro de las contribuciones, por primera vez en lo que respecta a este campo de estudio se exploró el fenómeno la eficacia escolar en términos de causalidad compleja y configuracional, arrojando como uno de sus principales resultados y de conformidad con la sentencia varias veces sostenida en el libro que, en el caso mexicano, las escuelas eficaces (y aunque no fue el objetivo de este capítulo, también las no eficaces) responden y se relacionan con condiciones asociadas de manera heterogénea. En otras palabras, que no siempre se presentan todas las condiciones (variables o interacciones) en cada una de las unidades de estudio y que, por ende, no siempre establecen entre sí las mismas relaciones y resultados.

En este sentido, destacaron dos conjuntos de condiciones que se relacionan de manera directa con las escuelas eficaces: 1) el conjunto de "sentido de comunidad" con "currículo de calidad" y, 2) el conjunto de "participación de la comunidad" con "buen clima escolar y de aula". Reinterpretando lo anterior, se puede sustraer que ambos conjuntos tienen en común la relación o interacción de los agentes escolares, elemento cardinal del argumento de esta investigación para explicar el éxito o fracaso escolar.

Uno de los principales hallazgos de este análisis es que el binomio de participación de la comunidad junto con clima escolar y de aula son las condiciones más influyentes en la eficacia escolar; sin ellas es difícil alcanzarla.

Agenda para futuras líneas de investigaciones

Además de revisar la problemática que acarrea la rotación y dinámica del personal docente y directivo de los centros escolares que se mencionó antes, también es una tarea para investigaciones futuras comprender por qué las escuelas tienen dificultades en transitar hacia mecanismos de eficacia más avanzados, como la evaluación y revisión curricular o la implementación de procesos de rendición de cuentas tanto pedagógicos como administrativos o la autoevaluación docente.

Recomendaciones de política educativa

De interés para los responsables de la política educativa, este libro arroja la necesidad de que los programas educativos doten de mayor autonomía a las escuelas y que el acompañamiento que haga la autoridad educativa esté más orientado a identificar sus buenas prácticas y menos a intervenir y sobrecargar a directivos y docentes del cumplimiento de acciones que poco repercuten en la escuela y más bien están orientados a colmar el ánimo administrativista y de control. El colmo de esto fue encontrar que durante un periodo la autoridad federal educativa enviaba a los directores la agenda de los temas que el CTE debía tratar.

Del mismo modo, se echa de menos en las orientaciones de la política educativa el reconocimiento de las actitudes, acciones y prácticas escolares edificantes que están asociadas a los logros educativos y el bienestar de los alumnos, así como de aquellas que son limitativas y que podrían servir para que los programas de política educativa estén orientados para incentivar lo constructivo y apoyar a las escuelas a superar las limitaciones. Es difícil una definición precisa de las acciones y lineamientos desde la cúspide de la pirámide del Sistema Educativo Mexicano, por lo que, en esta labor, pueden ser cruciales los supervisores escolares y los asesores técnico-pedagógicos, por la cercanía que tienen con la escuela; es clave, entonces, que ellos y la dirección escolar estén dotados de capacidades de evaluación diagnóstica para la identificación de problemas, pero también para que reconozcan las fortalezas que tienen las escuelas y desarrollen mecanismos para apoyar su difusión y sostenimiento en el tiempo.

Por otro lado, la formación para el desarrollo profesional docente está entre las prioridades de la agenda de política educativa. Hemos constatado que para los docentes es importante la actualización a través de cursos,

talleres, diplomados y posgrados y, no obstante que las opciones son variadas y también las trayectorias de formación, los docentes reiteradamente expresaron su preferencia por modelos de formación que les permitan intercambios de aprendizajes y experiencias en la escuela cara a cara. Aunque los estudios individuales les han servido y los valoran, prefieren aquellos cursos y diplomados que toman en cuenta a los colectivos de trabajo; se destaca también la importancia de que los cursos que les ofrecen tomen en cuenta las necesidades que enfrentan y el contexto en el que se encuentran los centros escolares.

Por último, se percibe que las escuelas tienen pocas facultades y recursos materiales para que a través de las juntas de consejo técnico escolar (JCTE) puedan diseñar medidas para mejorar la práctica docente y tomen decisiones de acuerdo a su contexto y las necesidades que el colectivo identifique, a través de las evaluaciones a los alumnos, el reconocimiento de los problemas que enfrentan y el intercambio con la supervisión escolar. Son pocas las escuelas analizadas que se distinguen por funcionar a través de intercambio de experiencias mutuas entre docentes a nivel de zona escolar o sector, en temas tan cruciales como los aprendizajes, las innovaciones didácticas y tecnológicas, los conflictos y sus soluciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACEVEDO-RODRÍGUEZ, C. (2020). Desafíos socioeducativos de las comunidades de tratamiento de la juventud en conflicto con la ley. Motivación y buenas prácticas de instrucción y gestión institucional. Dos casos de México. *Revista Electrónica Educare*, 24(3): 404-428. DOI: 10.15359/ree.24-3.20
- ____ y Valenti, G. (2015). Propuesta analítica para estudiar innovaciones culturales y políticas. En G. Valenti (coord.), *Hacia una nueva cultura educativa de los sistemas educativos estatales*. México: Flacso-México, pp. 19-65.
- ____, Valenti, G. y Aguiñaga, E. (2017). Gestión institucional, involucramiento docente y de padres de familia en escuelas públicas de México. *Revista Calidad en la Educación*, 2(46): 53-95. <<https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/3/3>>
- AGENCIA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (2018). *Factores asociados a los resultados educativos 2017*. Chile: Agencia de la Calidad de la Educación. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4553/factores_asociados_a_resultados_educativos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- ANDERSON, S. (2003). *The School District Role in Educational Change: A Review of the Literature* (ICEC Working Paper, 2). Ontario: Ontario Institute for Studies in Education. Recuperado de: <<http://fcis.oise.utoronto.ca/~icec/workpaper2.pdf>>
- ARGUEDAS NEGRINI, I. (2010). Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(1): 63-78. Recuperado de: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55113489005>>
- ARNAIZ, P. (2012) Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1): 25-44.
- ARON, A y Milicic, N. (1999) *Clima social escolar y desarrollo personal: Un programa de mejoramiento*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

- _____. (2000). Climas sociales tóxicos y climas nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Psykhé*, 9(1): 117-124. Recuperado de: <<http://www.revis-taaisthesis.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/20495>>
- ÁVALOS DÁVILA, C. (2015). *Introducción a los métodos mixtos de investigación* [pdf]. Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia. DOI: 10.13140/RG.2.1.3843.0801
- BÁEZ DE LA FE, B. (1994). El movimiento de escuelas eficaces; Implicaciones para la innovación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación* (4): 93-116.
- BALLANTINE, J. H. (1997). *The Sociology of Education. A Systematic Analysis*. New Jersey: Prentice Hall.
- BARBER, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos*. Santiago: PREAL y Cinde.
- BARRIOS, M. y Frías, M. (2016). Factores que influyen en el desarrollo y rendimiento escolar de los jóvenes de bachillerato. *Revista de Psicología*, 25(1): 63-82. DOI: 10.15446/rpc.v25n1.46921
- BEAUCHAMP, L. y Parsons, J. (2012) Instructional leadership in Alberta: Research insights from five highly effective schools. *Journal of Scholarship & Practice*, 8(4): 41-50.
- BELLEI, C., Muñoz, G., Pérez, L. y Raczynski, D. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile/Unicef. Recuperado de: <https://www.unicef.cl/centrodoc/escuelas_efectivas/escuela%20efectivas.pdf>
- _____, Poblete, X., Sepúlveda, P., Orellana, V. y Abarca, G. (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe. Hacia una educación para todos 2015*. Santiago de Chile: OREALC/Unesco. Recuperado de: <<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/situacion-educativa-mexico-2013.pdf>>
- _____, Vanni, X., Valenzuela, J.P., Contreras, D. y Morawietz, L. (2015). *Una mirada a los procesos de mejoramiento escolar en Chile*. Santiago de Chile: Universidad de Chile/Unicef (Apuntes sobre Mejoramiento Escolar N°2, enero 2015. Anillo de Ciencias Sociales sobre Mejoramiento de la Efectividad Escolar en Chile).
- BENSUSÁN, G., Valenti, G., Grass, N., Inclán, D., Rodríguez, E., Varela, G. (2018). *La evaluación de los académicos: instituciones y Sistema Nacional de Investigadores, aciertos y controversias*. México: Flacso México.
- BERNSTEIN, B. (1971). *Class, Codes and Control. Volume 1: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. Londres y Nueva York: Routledge.
- BLANCO BOSCO, E. (2007). *Eficacia escolar en México. Factores asociados a los aprendizajes en la educación primaria*. Tesis de doctorado. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- _____. (2008). Factores escolares asociados a los aprendizajes en la educación primaria mexicana: un análisis multinivel. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad*,

- Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1): 58-84. Recuperado de: <<https://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=55160105>>
- ____ (2009). Eficacia escolar y clima organizacional: apuntes para una investigación de procesos escolares. *Revista Estudios Sociológicos*, 27(80): 671-694. <<https://estudiossociologicos.colmex.mx/index.php/es/article/view/296/296>>
- ____ (2011) Efectos escolares sobre los aprendizajes en México: una perspectiva centrada en la interacción escuela-entorno. *Papeles de Población*, 69: 219-256.
- ____ (2012). *Los límites de la escuela: educación, desigualdad y aprendizajes en México*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos.
- BLASCO HERNÁNDEZ, T. y Otero García, L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I). *Nure Investigación*, 33.
- BOLÍVAR, A. (2009). Una dirección para el aprendizaje. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(1): 1-4. Recuperado de: <<https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5419/5857>>
- ____ (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2): 9-33. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&id=S0718-69242010000200002>
- BOLÍVAR-BOTÍA, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5): 79-106.
- BONAL, X. (1998). *Sociología de la educación*. Barcelona: Paidós.
- BOURDIEU, P. y Passeron, J. (1970). *La reproducción*. París: Les Éditions de Minuit.
- BRUNOT, S. (2019). Inclusión de niños de 6 a 7 años con necesidades educativas especiales (discapacidades sensorial, mental e intelectual) en una escuela primaria con Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, en San Luis Potosí, México. *Revista de El Colegio de San Luis*, IX (18): 69-109. DOI: 10.21696/rcsl9182019815
- CALVO, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En Unesco-OREALC, *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. Santiago de Chile: CEPPE-Unesco, pp. 112-152.
- CARVALLO, M. (2005). Análisis de los resultados obtenidos en estudios de eficacia escolar en México, comparado con otros países. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2).
- ____ (2006) Factores que afectan el desempeño de los alumnos mexicanos en edad de educación secundaria: Un estudio dentro de la corriente de eficacia escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3): 30-53.

- CASTILLO, P. y Álamos-Concha, P. (2017). 2. Conceptos básicos del QCA. En Medina, I., Álamos-Concha, P., Castillo, P. J. y Rihoux, B. (coords.), *Análisis cualitativo comparado (QCA)* (vol. 56). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, pp. 21-52.
- CEDILLO, J. (2018). La "favela" regiomontana que intenta esconder a "brochazos" pobreza y delincuencia. *Proceso*, 29 de agosto. Recuperado de: <<https://www.proceso.com.mx/reportajes/2018/8/29/la-favela-regiomontana-que-intenta-esconder-brochazos-pobreza-delincuencia-211202.html>>
- CERDA, P. L. (2010). Los espacios de la violencia urbana en Nuevo León. Una agenda por atender desde el estado y la sociedad. *Revista Ciencia y Sociedad*, 13(2): 120-130. Recuperado de: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3225287.pdf>>
- _____, Cerda, E. y Story, L. (2008). Violencia y familia en Nuevo León. *CIENCIA UANL*, 11(1): 87-92. Recuperado de: <<https://www.redalyc.org/pdf/402/40211115.pdf>>
- CERVINI, R. (2006). Los efectos de la escuela y del aula sobre el logro en matemáticas y en lengua de la educación secundaria: Un modelo multinivel. *Perfiles Educativos*, 28(112): 68-97. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000200004&lng=es&tlng=es>
- CHAPELA, L. (2005). *Ventana a mi comunidad. Cuadernillo cultural: El pueblo hñähñu*. México: Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe/Unicef. Recuperado de: <<https://es.calameo.com/read/0057343316450325c347a>>
- CHAUX, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Uniandes.
- CHIRINOS MOLERO, N. y Padrón Añez, E. (2010). La eficiencia docente en la práctica educativa. *Revista de Ciencias Sociales*, 16(3): 481-492. Recuperado de: <http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-95182010000300009&lng=es&tlng=es>
- CLAVER, E. y Pereda, E. (2011). Adolescentes migrantes resilientes. En R. Pereira (comp.), *Adolescentes en el siglo XXI. Entre impotencia, resiliencia y poder*. Morata, pp. 247-265. Recuperado de: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=485392>>
- COBURN, C. y Russell, J. (2008). District policy and teachers's social networks. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 3(30): 203-235. DOI: 10.3102/0162373708321829
- COLEMAN, J. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: University of South Carolina, Government Information and Maps Department.
- COLLINS, R. (2009). *Cadenas de rituales de interacción* [proemio y traducción de Juan Manuel Iranzo-Rubí]. Barcelona: Anthropos.
- CONEJEROS, S. M., Rojas H. J. y Segure M. T. (2010). Confianza: un valor necesario y ausente en la educación chilena. *Perfiles Educativos*, 32(129): 30-46. Recuperado de: <<https://www.redalyc.org/pdf/132/13214995003.pdf>>

- CONSEJO NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA POLÍTICA DE DESARROLLO SOCIAL [Coneval] (2015). *Medición de la pobreza, Veracruz (2010-2015). Indicadores de pobreza por municipio*. México: Coneval. Recuperado de: <https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Veracruz/Paginas/pobreza_municipal2015.aspx>
- _____. (2018). *Impacto del Programa de Escuelas de Tiempo Completo 2018: Estudio exploratorio*. Recuperado de: <https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/Exploratorio_Impacto_PETC.pdf>
- CORNEJO, R. y Redondo, J. M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última Década* (15). Recuperado de: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19501501>>
- COX, C., Jaramillo, R. y Reimers, F. (2005). *Education for Democratic Citizenship in the Americas: An Agenda for Action*. Washington, D.C.: Inter-American Development Bank.
- CRESWELL, J. (2005). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Upper Saddle River: Pearson Education
- CUADRA-PERALTA, A. A. et al. (2009) Mejorando clima organizacional y de aula, satisfacción vital y laboral. *Fractal: Revista de Psicología*, 24(1): 3-26. DOI: 10.1590/S1984-02922012000100002
- CUETO, S. y Secada, W. (2016). Eficacia escolar en escuelas bilingües en Puno, Perú. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1). Recuperado de: <<https://revistas.uam.es/reice/article/view/5342>>
- DE CORTE, E. (1994) "Learning theory and instructional science". En P. Reimann y H. Spada (eds.). *Learning in Humans and Machines. Towards an Interdisciplinary Learning Science*. Reino Unido: Emerald Group Publishing, Ltd., pp. 97-108.
- DEL PALACIO, C. (2015). Periodismo impreso, poderes y violencia en Veracruz 2010-2014: Estrategias de control de la información. *Comunicación y Sociedad*, 24(2): 19-46. Recuperado de: <<http://www.scielo.org.mx/pdf/comso/n24/n24a2.pdf>>
- DEL RINCÓN, B. (2016). Resiliencia y educación social. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70(2): 79-93. Recuperado de: <<https://rieoei.org/historico/deloslectores/7379.pdf>>
- DELGADO, L. (2019). Aprendizaje centrado en el estudiante, hacia un nuevo arquetipo docente. *Enseñanza y Teaching*, 37(1), 139-154. DOI: 10.14201/et2019371139154
- DUART, J. M., Gil, M., Pujol, M. y Castaño J. J. (2008). *La universidad en la sociedad de la red. Usos de Internet en educación superior*. Barcelona: Ariel.
- EDMONDS, R. (1979) Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1): 15-24.

- EGGERS, K. (2016). *Factores de eficacia escolar asociados al aprendizaje de alumnos del sistema de Telesecundaria en México*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <<https://eprints.ucm.es/40505/1/T38139.pdf>>
- ELLIS, C. S. (2008). "Autoethnography". En L. M. Given (ed.). *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications, pp. 48-51.
- ELMORE, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- EPSTEIN, J. (1995). School/family partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9): 701-712.
- EZPELETA, J. (1992). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. *Nueva Antropología*, 12(42): 27-42. Recuperado de: <<https://www.redalyc.org/pdf/159/15904203.pdf>>
- FERNÁNDEZ AGUERRE, T. (2003). Métodos estadísticos de estimación de los efectos de la escuela y su aplicación al estudio de las escuelas eficaces. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2): 1-28. Recuperado de: <<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Tabare.pdf>>
- ____ (2004). Clima organizacional en las escuelas: Un enfoque comparativo para México y Uruguay. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2): 43-68.
- FERNÁNDEZ AGUERRE, T. (2004). De las "escuelas eficaces" a las reformas educativas de "segunda generación". *Estudios Sociológicos*, 2(23): 377-408. Recuperado de: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59806505>>
- ____ y Blanco, E. (2004). ¿Cuánto importa la escuela? El caso de México en el contexto de América Latina. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1). Recuperado de: <<https://www.redalyc.org/pdf/551/55120113.pdf>>
- FIERRO, C., Tapia, G., y Rojo, F. (2009). *Descentralización educativa en México. Un recuento analítico*. París: OCDE.
- FITCHRATINGS (2020). Municipio de San Pedro Garza García, Nuevo León. En: <<https://www.fitchratings.com/entity/san-pedro-garza-garcia-nl-municipio-de-80525260>>
- FLORES CRESPO, P. (2011). Análisis de política educativa. Un nuevo impulso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50): 687-698.
- FULLAN, M. (2002). Principals as leaders in a culture of change [pdf]. Recuperado de: <<http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396053050.pdf>>
- ____ (2010). The role of the district in tri level reform. En P. Peterson, E. Baker, y B. McGaw (eds.), *International Encyclopedia of Education*, vol. 6. Oxford: Elsevier, pp. 295-302.
- GARCÍA RETANA, J. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Educación*, 36(1): 1-24.

- GARZA, M., Martínez, P. y Tagüeña, C. (2004). Estimación del desempeño bruto, desempeño neto y eficacia de las escuelas secundarias de la zona metropolitana de la Ciudad de México. En Ceneval (ed.). *Evaluación de la Educación en México. Indicadores de EXANI-I*. México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior A.C., pp. 315-356.
- GOFFMAN, E. (1970). *Ritual de la interacción*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- GONZÁLEZ, A. (2015) *Dirección escolar exitosa en España. Un estudio de casos*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- GUTIÉRREZ, G., Chaparro, A. y Azpillaga, V. (2017). La organización escolar como variable asociada al logro educativo. *Innovación Educativa*, 17(74): 41-59. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000200041&lng=es&tlng=es>
- HALLINGER, P. y Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2): 157-191.
- _____. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference? *Educational Management, Administration and Leadership*, 38(6): 654-678.
- HANUSHEK, E. (1992). The trade-off between child quantity and quality. *Journal of Political Economy*, 1(100): 84-117. DOI: 10.1086/261808
- HATTIE, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Londres y Nueva York: Routledge.
- HEATH, S.B. (1983). *Ways With Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HECK, R.H. y Hallinger, P. (2005). The study of educational leadership and management: Where does the field stand today? *Educational Management, Administration y Leadership*, 33(2): 229-244.
- HERNÁNDEZ, J. y Díaz, M. (2015). *Aprendizaje situado. Transformar la realidad, educando*. México: Grupo Gráfico.
- HERNÁNDEZ, L. L. y Vargas, A. A. (2014). Buenas prácticas de escuelas eficaces del País Vasco. Metodología y primeros resultados. *Participación Educativa*, 3(4): 17-28. Recuperado de: <<https://sede.educacion.gob.es/publventa/detalle.action?cod=20026>>
- HERNÁNDEZ CASTILLA, R., Murillo, F. J. y Martínez Garrido, C. (2014). Factores de ineficacia escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1): 103-118. Recuperado de: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55129541007>>
- HERNÁNDEZ-SAMPIERI, R., Fernández C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: Mc Graw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. y Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: Mc Graw Hill.

- HOPKINS, D., Ainscow, M. y West, M. (1994). *School Improvement in an Era of Change*. Londres: Cassell.
- HOUTVEEN, A. A. M. y Van de Grift, W. J. C. M. (2007). Effects of metacognitive strategy instruction and instruction time on reading comprehension. *School Effectiveness and School Improvement. An International Journal of Research, Policy and Practice*, 18(2): 173-190. DOI: 10.1080/09243450601058717
- HOY, W. y Miskel, C. (2012). *Educational Administration. Theory, Research and Practice* (9ª ed.). Nueva York: McGraw-Hill.
- HOYLE, E. (1973). The study of schools as organisations. En Butcher, H. J. y Pont, H. B. (eds.). *Educational Research in Britain*. Londres: University of London Press, pp. 32-56.
- HUERTA, P. (2011). La reflexión de la práctica como elemento de mejora del desempeño académico de los colectivos docentes en educación básica. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa/15*. Procesos de Formación/Ponencia.
- ÍNDICE DE CIUDADES PRÓSPERAS [ICP] (2018). *Índice básico de las ciudades prósperas*. San Pedro Garza García. Nuevo León. INFONAVIT/ONU-HÁBITAT. Recuperado de: <http://70.35.196.242/onuhabitadmexico/cpi/2018/19019_San_Pedro_Garza_Garc%C3%ADa.pdf>
- INEE-UIPE Unesco (2018). *La política educativa de México desde una perspectiva regional*. México: autores.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA [INEGI] (2015). *Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México, 2015. Estimaciones a nivel municipal*. México: INEGI. Recuperado de: <<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/239924/05-cuadro-01.pdf>>
- ____ (2020). *Archivo histórico de localidades geoestadísticas* [en línea]. Recuperado de: <<https://www.inegi.org.mx/app/geo2/ahl/#>>
- ____ (2021). *Panorama sociodemográfico de México 2020. Veracruz de Ignacio de la Llave. Censo de Población y Vivienda 2020*. México: INEGI. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825198039.pdf>
- INSTITUTO NACIONAL PARA EL FEDERALISMO Y EL DESARROLLO MUNICIPAL [INAFED] (2020). *Sistema Nacional de Información Municipal*. Recuperado de: <<http://www.snim.rami.gob.mx/>>
- INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN [INEE] (2003). *La calidad de la educación básica en México 2003*. México: INEE. Recuperado de: <<https://historico.mejoredu.gob.mx/publicaciones/la-calidad-de-la-educacion-basica-en-mexico-2003/>>
- ____ (2014). *El derecho a una educación de calidad. Informe 2014*. México: INEE.

- JUÁREZ, N., Comboni, J. y Garnique, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos*, 23(62): 41-83. Recuperado de: <<https://argumentos.xoc.uam.mx/index.php/argumentos/article/view/352>>
- KONISHI, C., Miyazaki, Y., Hymel, S. y Waterhouse, T. (2017). Investigating associations between school climate and bullying in secondary schools: Multi-level contextual effects modeling. *School Psychology International*, 38(3): 240-263. DOI: 10.1177/0143034316688730
- LABORATORIO LATINOAMERICANO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN [LLECE] (2000). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados. Segundo informe (First International Comparative Study about Language, Mathematics and Associated Factors. Second Report)*. Santiago de Chile: Unesco-Santiago.
- _____ (2002). *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos*. Santiago de Chile: OREALC/Unesco Santiago.
- _____ (2010) *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Documento informativo*. Santiago de Chile : OREALC/Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.
- _____ (2015). *Factores asociados. Informe de resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE)*. Santiago de Chile: LLECE-Unesco. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view-tv-release/news/factores_asociados_informe_de_resultados_del_tercer_estudio/>
- LAUDER, H., Jamieson, I. y Wikeley, F. (2001). "Los modelos de la escuela eficaz: limitaciones y capacidades", en Tomlinson, G., Roger, S. y Weiner, G. (eds.). *Eficacia ¿para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*. Madrid: Akal, pp. 69-94.
- LEE, V. y Smith, J. (1996). Collective responsibility for learning and its effects on gains in achievement for early. *American Journal of Education*, 2(104): 103-147. DOI: 10.1086/444122
- LEITHWOOD, K., Mascal, B. y Strauss, T. (eds.) (2009). *Distributed Leadership According to the Evidence*. Londres: Routledge.
- LEITHWOOD, K., McAdie, P., Bascia, N. y Rodriguez, A. (2004). *Teaching for Deep Understanding: Towards the Ontario Curriculum We Need*. Toronto: Elementary Teachers' Federation of Ontario.
- LEÓN, C. (2015) *La relación de los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de educación primaria*. Tesis de maestría. México: Tecnológico de Monterrey.
- LIBÃNEO, 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*, (13): 155-191.

- LIKERT, R. (1967). *The Human Organization*. Nueva York: McGraw Hill.
- LITWIN, G. (1982). Clima y motivación. En D. A. Kolb, I. M. Rubin y J. M. Mcintyre, J. *Psicología de las organizaciones: Problemas contemporáneos*. México: Prentice Hall.
- LIZASOAIN, L. y Angulo, A. (2014). Buenas prácticas de escuelas eficaces del País Vasco. Metodología y primeros Resultados. *Revista del Consejo Escolar del Estado Participación Educativa*, 3(4): 17-27. Recuperado de: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4949383&orden=1&info=link>>
- LOERA, A., Hernández, R. y García, E. (2005). *Buenas prácticas de gestión escolar y participación social en las escuelas PEC. Resultado de la comparación de muestras polarizadas por niveles de logro y eficacia social*. México: Heurística Educativa. DOI: 10.13140/RG.2.1.4313.8648
- LÓPEZ, N. (2006). *Educación y desigualdad social*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina.
- LÓPEZ, V. (2010). Educación y resiliencia: Alas de la transformación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(2): 1-14. Recuperado de: <<https://www.redalyc.org/pdf/447/44717910016.pdf>>
- ____ (2014). Convivencia escolar. *Apuntes, Educación y Desarrollo Post-2015*, No. 4. Recuperado de: <<https://repasopcmasumet.files.wordpress.com/2018/09/convivencia-escolar-unesco1.pdf>>
- LUCAS, A., García Ruiz, P. y Llano, S. (2002). *Sociología de las organizaciones*. México: McGraw-Hill.
- LUYTEN, H., Visscher, A. y Witziers, B. (2005). School effectiveness research: From a review of the criticism to recommendations for further development. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(3): 249-279.
- MAILLET, A. y Albala, A. (2018). Conflictos socioambientales en los proyectos eléctricos en Chile (2005-2016): Un análisis configuracional. *América Latina, Hoy* (79): 125-149.
- MALONE, H. (2011). Building an expanded learning time and opportunities school: Principals' perspectives. *New Directions for Youth Development*, 131: 107-117. DOI: 10.1002/yd.412
- MARRADI, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- MARTÍNEZ, C. (2015). Reseña de investigación sobre enseñanza eficaz. Un estudio multinivel para Iberoamérica. *Revista Aula de Encuentro*, 19(2): 220-223. Recuperado de: <<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/3491/3028>>
- MARTÍNEZ, R. y Carrasco, J. (2011). Veracruz, zona de terror. *Proceso* (1821): 6-11. Recuperado de: <<https://www.proceso.com.mx/reportajes/2011/9/24/veracruz-zona-de-terror-92510.html>>

- MAUREIRA, O. (2006). Dirección y eficacia escolar, una relación fundamental. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4): 1-10.
- MAYNTZ, R. (1972). *Sociología de la organización*. Madrid: Alianza.
- MAYORGA, A., Pulido, S. y Rodríguez, J. (2014). *Comparación técnica entre Atlas.ti 7 y N-Vivo 10: Software para el análisis de datos cualitativos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: <http://www.fce.unal.edu.co/media/files/UIFCE/Estadistica_Descriptiva_y_Analisis_Cualitativo/Comparacion_Tecnica_entre_Atlas_Ti_7_y_N-Vivo_10_Software_para_el_Analisis_de_Datos_Cualitativos.pdf>
- MENA, I. y Valdés, A. M. (2008) *Clima social escolar. Documentos Valores UC – 2008* [en línea]. Recuperado de: <<http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/equipo/FormacionDeComunidad/Documentos/Clima-social-escolar.pdf>>
- MEYER, A., Rose, D. H. y Gordon, D. T. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Massachusetts: CAST Professional Publishing.
- MISKEL, C., MacDonald, D. y Bloom S. (1983) Structural and expectancy linkages within schools and organizational effectiveness. *Educational Administration Quarterly* (19): 49-82.
- MORENO, M. (2018). *Relación entre la rotación y los niveles de motivación de los docentes*. Tesis para obtener la especialidad en Docencia. México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades.
- MORTIMORE, P. y Sammons, P. (1997). Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research. En J. White y M. Barber (eds.). *Perspectives On School Effectiveness and School Improvement*. Londres: Institute of Education, pp. 77-124.
- _____, Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. y Rusell, J. E. (1988). *School Matters: The Junior Years*. California: The University of California Press.
- MUÑOZ, M. T. et al. (2014) Convivencia y clima escolar en una comunidad educativa inclusiva de la Provincia de Talca, Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1): 16-32. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000200002>
- MUÑOZ, I. C. (1996). Origen y consecuencias de la desigualdad educativas. Investigaciones realizadas en América Latina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1(2): 500-503.
- MUÑOZ REPISO, M., Murillo, F. J., Barrio, R., Brioso, M^a J., Hernández, L. y Pérez-Albo, M^a J. (2000). *La mejora de la eficacia escolar: un estudio de casos*. Madrid: CIDE.
- MURILLO, F. J. (2003). 1.2. El movimiento de investigación de eficacia escolar. En F. J. Murillo (coord.). *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, pp. 53-92.
- _____. (2004a). La investigación sobre "eficacia escolar" a debate. Análisis de las críticas y aportaciones. *Tendencias Pedagógicas*, 9(1): 111-130. Recuperado de: <<https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1842>>

- _____ (2004b). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21): 319-360. Recuperado de: <<https://www.redalyc.org/pdf/140/14002104.pdf>>
- _____ (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- _____ (2006a). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4): 11-24. Recuperado de: <https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660840/REICE_4_4_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- _____ (2006b). *Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones*. Bogotá: Convenio Andrés Bello. Recuperado de: <<https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Estudios%20e%20Investigaciones/Attachments/21/14.%20Estudios%20sobre%20eficacia%20escolar%20en%20Iberoam%C3%A9rica.pdf>>
- _____ (coord.) (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- _____ (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia en las escuelas españolas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1): 4-28. Recuperado de: <<https://revistas.uam.es/reice/article/view/5451>>
- MURILLO, F. J. (2016). Midiendo la segregación escolar en América Latina. Un análisis metodológico utilizando el TERCE. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 14(4). DOI: 10.15366/reice2016.14.4.002
- _____, Hernández-Castilla, R. y Martínez-Garrido, C. (2016). ¿Qué ocurre en las aulas donde los niños y niñas no aprenden? Estudio cualitativo de aulas ineficaces en Iberoamérica. *Perfiles Educativos*, 38(151): 55-70.
- _____ y Duck, C. (2016) Segregación escolar e inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2); 11-13.
- _____ y Krichesky, G. (2015). Mejora de la escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1): 69-102. Recuperado de: <<https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2800/3015>>
- _____ y Martínez Garrido, C. (2018). Factores de aula asociados al desarrollo integral de los estudiantes: Un estudio observacional. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 44(1): 181-205.
- _____, Martínez, C. y Hernández, R. (2011). Decálogo para una educación eficaz. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1): 6-27. Recuperado de: <<https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/4715>>
- NÚÑEZ, M. (2005). El rezago educativo en México: dimensiones de un enemigo silencioso y modelo propuesto para entender las causas de su propagación. *Revista*

- Interamericana de Educación de Adultos*, 27(2): 29-70. Recuperado de: <<https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545128002.pdf>>
- NYE, B., Konstantopoulos, S. y Hedges, L. (2004). How large are teacher effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 3(26): 237-257. DOI: 10.3102/01623737026003237
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE) (2008). *Education and Training Policy. Improving School Leadership. 1: Policy and Practice*. París: OCDE.
- ____ (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. DOI: 10.1787/9789264130852-en
- ORELAC-Unesco (2015). *Liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Experiencias innovadoras de formación de directivos escolares en la región*. Santiago de Chile: Unesco.
- ORTIZ, P. (2018). Las montañas como vecinos. *Hora Cero*. Recuperado de: <<https://horacerotam.com/regional/las-montanas-vecinos/>>
- PÁEZ, J. y Tinajero, M. G. (2020). La gestión en primarias multigrado indígenas inscritas al PETC: Caso comparativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(29): 1-14. DOI: 10.24320/redie.2020.22.e29.3564
- PALAFIX, J. C., Prawda, J. y Vélez, E. (1994). Primary school quality in Mexico. *Comparative Education Review*, 38(2): 167-180.
- PENALVA, A., Hernández, M. y 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. Recuperado de: <<https://revistas.um.es/reifop/article/view/180931>>
- PENICHE, R., Ramón, C., Guzmán, C. y Mora Osuna, N. (2020). Factores que afectan el desempeño docente en centros de alta y baja eficacia en México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2): 77-95. DOI: 10.15366/reice2020.18.2.004
- PÉREZ, G. (2017). El aprendizaje situado ante una teoría constructivista en la posmodernidad. *Glosa Revista de Divulgación*, 5(8): 1-14. Recuperado de: <<https://static1.squarespace.com/static/53b1eff6e4b0e8a9f63530d6/t/5a55564e652dea613b15c150/1515542096177/Articulo+aprendizaje+situado.pdf>>
- PÉREZ, Z. P. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1): 15-29.
- PÉREZ CHAVARRÍA, E. (2020). *Escuelas eficaces en el contexto mexicano: estudio configuracional*. Tesis de maestría. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- PÉREZ LIÑÁN, A. (2008). Instituciones, coaliciones callejeras e inestabilidad política: perspectivas teóricas sobre las crisis presidenciales. *América Latina Hoy*, 49: 105-126. Recuperado de: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30804906>>

- POSNER, C. M. (2004). Enseñanza efectiva. Una revisión de la bibliografía más reciente en los países europeos y anglosajones *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21): 277-318.
- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO [PNUD] (2019). *Informe de Desarrollo Humano Municipal 2010-2015. Transformando México desde lo local*. PNUD. Recuperado de: <<https://www.mx.undp.org/content/mexico/es/home/library/poverty/informe-de-desarrollo-humano-municipal-2010-2015--transformando-.html>>
- PUEDMAG, A. (2017). *La rotación de docentes y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes de básica a tercer de bachillerato de la Universidad Educativa Particular "Federico Engels" de la Ciudad de Quito, año 2017*. Tesis de licenciatura en Ciencias de la Educación. Quito; Universidad Central de Ecuador.
- QUEZADA, M. (2008). *La migración hñähñú del Valle del Mezquital, Estado de Hidalgo*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Recuperado de: <http://www.cdi.gob.mx/dmdocuments/migracion_hnahnu_valle_mezquital.pdf>
- RABE-HESKETH, S. y Skrondal, A. (2008). *Multilevel and Longitudinal Modeling Using Stata* (2a ed.). Texas: Stata Press.
- RACZYNSKI, D. y Guzmán, G. (2005). *Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile (Mineduc). Recuperado de: <<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2108>>
- RAGIN, C. C. (1995). Using qualitative comparative analysis to study configurations. En Kelle, U. (ed.), *Computer-Aided Qualitative Data Analysis: Theory, Methods and Practice*. Marburg: Sage, pp. 177-189. Recuperado de: <<https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/computer-aided-qualitative-data-analysis/book204361#contents>>
- RAMÍREZ, C. (2011). Problemáticas de aprendizaje en la escuela. *Horiz. Pedagógico*, 13(1): 43-51.
- RAZETO, A. (2016). Estrategias para promover la participación de los padres en la educación de sus hijos: el potencial de la visita domiciliaria. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(2): 449-462. DOI: 10.4067/S0718-07052016000200026
- RAZO, F. y María, R. (2011). El sentido de pertenencia en la observación de la práctica docente [pdf]. México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado de: <<https://www.uaeh.edu.mx/investigacion/productos/1248/sentido.pdf>>
- READ, B., MacLean, L. M. y Cammett, M. (2006). Symposium: Field research: How rich? How thick? How participatory. *Qualitative Methods*, 4(2): 9-18.
- REYNOLDS, A. y Walberg, H. (1992). A structural model of science achievement and attitude: An extension to high school. *Journal of Educational Psychology*, 3(84): 371-382.

- RIVKIN, S. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometric Society*, 2(73): 417-458.
- RIZO, M. (2015). Interacción y emociones. La microsociología de Randall Collins y la dimensión emocional de la interacción social. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 14(2): 51-61.
- ROBINSON, V. M. J. (2010) From instructional leadership to leadership capabilities: Empirical findings and methodological challenges. *Leadership and Policy in Schools*, 9(1): 1-26. DOI: 10.1080/15700760903026748
- RODRÍGUEZ LARRAGOITY, R. (2016). *El capital social y presupuesto participativo: Caso San Pedro Garza García, Nuevo León*- Tesis doctoral. México: Universidad Autónoma de Nuevo León. Recuperado de: <<http://eprints.uanl.mx/13708/1/1080238077.pdf>>
- RODRÍGUEZ-MOLINA, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educación y Educadores*, 14(2): 253-267.
- ROSATI, G. y Chazarreta, A. (2017). El *Qualitative Comparative Analysis* (QCA) como herramienta analítica: Dos aplicaciones para el análisis de entrevistas. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 7(1): 1-19. DOI: 10.24215/18537863e018
- ROSENHOLTZ, S. (1989). *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools*. Nueva York: Longman.
- RUÍZ, G. (1999). *Un acercamiento a la calidad de la educación primaria en Aguascalientes desde la perspectiva de la efectividad escolar*. Tesis del Doctorado Interinstitucional en Educación. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- SALAZAR, R., Flores, U., Flores, N., Luna, M. y Valenti, G. (2010). *Desempeño escolar México 2010. Un enfoque en la calidad con equidad, reporte de investigación*. México: Flasco México.
- SALGADO LÉVANO, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13): 71-78.
- SAMMONS, P. (1999). *School Effectiveness: Coming of Age in the 21st Century*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- ____ (2007). School effectiveness and equity: Making connections. Executive Summary [pdf]. Recuperado de: <<https://www.semanticscholar.org/paper/School-effectiveness-and-equity%3A-making-connections-Sammons/0f945a63fd0fbfad35045321f55c0ae76f1b44c3>>
- ____, Hillman, J. y Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools. A Review of School Effectiveness Research*. Londres: Institute of Education.
- ____, Thomas, S. y Mortimore, P. (1997). *Forging Links: Effective Schools and Effective Departments*. Londres: Paul Chapman Publishing.
- ____ y Bakkum, L. (2011). Effective schools, equity and teacher effectiveness: A review to the literature. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del*

- Profesorado*, 15(3): 1-18. Recuperado de: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/re-v153ART2.pdf>>
- SAMPIERI, R. H., Collado, C. F., Lucio, P. B., Valencia, S. M. y Torres, C. P. (1998). *Metodología de la investigación* (vol. 6). México: Mc Graw Hill.
- SANDERS, W. y Rivers, J. (1996). *Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement* (Research Progress Report). Knoxville: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- SANDOVAL, E. (2008). Estudios sobre pobreza, marginación y desigualdad en Monterrey. *Papeles de Población*, 14(57): 169-191. Recuperado de: <<http://www.scielo.org.mx/pdf/pp/v14n57/v14n57a8.pdf>>
- SCHACTER, J. y Thum, Y. (2003). Paying for high- and low-quality teaching. *Economics of Education Review*, 23: 411-430.
- SCHEERENS, J. (1992). *Effective Schooling: Research, Theory and Practice*. Londres: Cassell.
- ____ y Bosker, R. J. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- ____ y Creemers, B. P. M. (1989). Towards a more comprehensive conceptualization of school effectiveness. En B. P. M. Creemers, T. Peters y D. Reynolds (eds.). *School Effectiveness and School Improvement*. Lisse: Swets & Zeitlinger, pp. 265-278.
- SCHMELKES, S. et al. (1997). *La calidad de la educación primaria: Un estudio de caso*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SECRETARÍA DE DESARROLLO SOCIAL [Sedesol]. (2015). *Catálogo de localidades. Microrregiones. El Bethí*. México: Sedesol, Gobierno de México. Recuperado de: <<http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/contenido.aspx?refnac=130190002>>
- ____ (2016). *Informe Anual sobre la Situación de Pobreza y Rezago Social 2016*. México: Subsecretaría de Planeación, Evaluación y Desarrollo Regional. Recuperado de: <<https://www.gob.mx/bienestar/acciones-y-programas/informe-anual-sobre-la-situacion-de-pobreza-y-rezago-social-19894>>
- ____ (2017). *Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2017. Tabasco*. Recuperado de: <<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/186876/Tabasco.pdf>>
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA [SEP] (2013). *Consejos Técnicos Escolares. En nuestra escuela todos aprendemos*. Subsecretaría de Educación Básica. Recuperado de: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/21933/SEGUNDA_SESI_N_ORDINARIA.pdf>
- SECRETARÍA DE FINANZAS Y PLANEACIÓN DEL ESTADO DE VERACRUZ [Sefiplan] (2016). *Sistema de Información Municipal. Cuadernillos municipales, 2016. Las Choapas*. Veracruz: Sefiplan. Recuperado de: <<http://ceieg.veracruz.gob.mx/wp-content/uploads/sites/21/2016/05/Las-Choapas.pdf>>

- SIZEMORE, B. (1985). Pitfalls and promises of effective schools' research. *Journal of Negro Education*, 54(3): 269-288.
- SLAVIN, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21(1): 43-69. DOI: 10.1006/ceps.1996.0004
- SPILLANE, J., Halverson, R. y Diamond, J. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3): 23-28. DOI: 10.3102/0013189X030003023
- STRAUSS, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- STREET, S. (1984). Los distintos proyectos para la transformación del aparato burocrático de la SEP. *Perfiles Educativos*, 7: 14-29.
- SUBIRATS, J. (2003). Participación y responsabilidades de la comunidad en la educación. *Revista de Educación*, 330: 217-236.
- TAPIA, A. y Valenti, G. (2016). Desigualdad educativa y desigualdad social en México. Nuevas evidencias desde las primarias generales de los estados. *Perfiles Educativos*, 38(151): 32-54. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000100032&lng=es&tlng=es>
- TEDDLIE, C. y Reynolds, D. (2000). *Handbook of School Effectiveness Research*. Londres: Routledge.
- TEJEDOR, A. (2018). *Centros de Alto Valor Añadido de la CAPV: ¿Escuelas que aprenden?* Tesis de maestría. Bilbao: Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado de: <<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/6926/TEJEDOR%20GARC%C3%8DA%20DE%20VICU%C3%91A%2C%20ALFONSO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>
- THOMPSON, B. y Mazcasine, J. (2000). *Attending to Learning Styles in Mathematics and Science Classrooms*. ERIC Digest. Recuperado de: <www.ericdigests.org/2000-1/attending.html>
- THRUPP, M. y Lupton, R. (2011). Variations on a middle-class theme: English primary schools in socially advantaged contexts. *Journal of Education Policy*, 26(2): 289-312.
- TORANZOS, L., Sozzo, S. y Rutty, M. G. (2013) Estudios cualitativos sobre escuelas efectivas y/o con resultados destacables. Estado del arte en la región. Sala de lectura de la OEI. Recuperado de: <https://issuu.com/heconversa/docs/estudios_cualitativos_sobre_escuela> (consultado el 29 de septiembre de 2020).
- TORRES, D. (2019). Cerro de la Campana: un barrio con ritmo colombiano. *Info7*, 1 de mayo. Recuperado de: <<http://www.info7.mx/locales/cerro-de-la-campana-un-barrio-con-ritmo-colombiano/2510220>>

- TORRES, R.M. (2004). "Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje". Documento presentado en el "Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje". Barcelona Forum 2004.
- TREVIÑO, E., Place, K. y Gempp, R. (2013). *Análisis del clima escolar, ¿poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe?* Santiago de Chile: Unesco.
- TREVIÑO VILLARREAL, E. y Treviño González, G. (2004). *Estudio sobre las desigualdades educativas en México: la incidencia de la escuela en el desempeño académico de los alumnos y el rol de los docentes*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- TRUCCO, D. e Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. Santiago de Chile: CEPAL-Unesco.
- UNESCO (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Oficina Regional para la Educación de América Latina y el Caribe, Unesco. Recuperado de: <<http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5612/Participaci%3b3n%20de%20las%20familias%20en%20la%20educaci%3b3n%20infantil%20latinoamericana.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>
- UNESCO-OREALC (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Unesco/Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).
- UNGER-RUBÍN, K. F. (2011). Competitividad y especialización de la economía de Guanajuato: un acercamiento municipal, 1993-2003. *Economía Sociedad y Territorio*, 11(36): 403-454. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-84212011000200006&lng=es&nrm=iso>
- UNICEF-MINEDUC (2004). *Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago de Chile: Fondo de Naciones Unidas para la Infancia/Ministerio de Educación.
- URBANO, P. (2016). Análisis de datos cualitativos. *Fedumar Pedagogía y Educación*, 3(1): 113-126.
- VAILLANT, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Docencia*, 20(60): 5-13. Recuperado de: <<https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/48902/1/trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-de-nise-vaillant.pdf>>
- _____ y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea.
- VALDÉS, Á., Martín, M. y Sánchez, P. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1): 1-17. Recuperado de: <<http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-valdes.html>>

- VALENTI, G. y Briseño, L. (2020). Los rituales de interacción para la comprensión de las escuelas eficaces. Un estudio de caso en México. *Perfiles Latinoamericanos*, 28(56): 299-323. DOI: 10.18504/PL2856-012-2020
- VAN DE GRIFT, W. y Houtveen, T. (2006). Weaknesses in under-performing schools. *Journal of Education for Students*, 12(4): 383-403, DOI: 10.1080/10824660701758942
- VÉLEZ, E., Schiefelbein, E. y Valenzuela, J. (1994). Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria. Revisión de la literatura de América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas* (17): 29-57.
- VILLALOBOS, E. y Castelán, E. (2007). La resiliencia en la educación, *CEPIndalo*. Recuperado de: <http://educespecialjujuy.xara.hosting/index_htm_files/RESILIENCIA%20EN%20LA%20EDUCACION.pdf>
- WALSS, M. E. y Valdés, U. (2013). El trabajo colaborativo como herramienta de los docentes y para los docentes. *Boletín Innovación Educativa*, 3(2). Recuperado de: <http://sitios.itesm.mx/va/boletininnovacioneducativa/26/docs/El_TC_herramienta_para_docentes.pdf>
- WATKINS, P. (1989). Leadership, power and symbols in educational administration. Critical perspectives on educational leadership. En J. Smyth (ed.), *Critical Perspectives on Educational Leadership* (1ª ed.). Reino Unido: Taylor & Francis-RoutledgeFalmer, pp. 7-37.
- WATKINS, T. J. (1997). Teacher communications, child achievement, and parent traits in parent involvement models. *Journal of Educational Research*, 1(91), 3-14. DOI: 10.1080/00220679709597515
- WHEATLEY, M. (2000). *Goodbye, Command and Control*. San Francisco: Jossey-Bass.
- WINTERS, M. (2012). *Teachers Matter*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- ZIMMERMANN, K. (1997). *La descripción del otomí/hnähnu en la época colonial: Lucha y éxito* (separata). En K. Zimmermann (ed.), *La descripción de las lenguas amerindias en la época colonial*. Madrid y Fráncfort: Iberoamericana Vervuert, pp. 113-. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/37917527_La_descripcion_del_otomihnahnu_en_la_epoca_colonial_Lucha_y_exit>
- ZORRILLA, F. M. (2002). *¿Qué relación tiene el maestro con la calidad y la equidad en educación?* Conferencia ofrecida en el Panel Calidad y Equidad en Educación en la Escuela Normal Rural "Raúl I. Burgos" Ayotzinapa, Guerrero, México, 13 de junio. Recuperado de: <https://www.academia.edu/33986620/QUÉ_RELACIÓN_TIENE_EL_MAESTRO_CON_LA_CALIDAD_Y_LA_EQUIDAD_EN_EDUCACIÓN_1>
- _____. (2003). Niveles de logro educativo de español y matemática en alumnos de escuelas secundarias públicas. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1): 1-11.

ANEXOS

ANEXO 1

GUÍA DE ENTREVISTAS PARA DOCENTES II VISITA (2019)

Hola, le reiteramos el agradecimiento por su participación en este estudio que está realizando un grupo de investigadores de la UAM Xochimilco que será útil para ayudar a comprender diversas dinámicas que se presentan en las escuelas y comunidad educativa. Sus respuestas son muy importantes, le garantizamos que van a ser tratadas de forma confidencial, su nombre no aparecerá mencionado, pero extractos de esta entrevista serán transcritos y formarán parte de artículos académicos. Su participación es enteramente voluntaria. Acepta usted participar en el estudio, para ello requerimos grabar esta entrevista.

Nombre de la escuela: _____

Estado de la República: _____

Fecha: _____

La escuela es: Matutina Vespertina ETC

Sexo: Mujer Hombre

Edad: _____

GUÍA DE PREGUNTAS GENERALES PARA DOCENTES	DIMENSIONES PARA EL ANÁLISIS
1. ¿Por qué ejerce el trabajo de docente?	Valores
2. ¿De su práctica docente qué es lo que le resulta más satisfactorio o significativo, o le cause mayor gusto por hacer?	Valores, actitudes, prácticas
3. ¿Qué aspectos considera usted que caracterizan a un buen docente?	Valores y actitudes
4. ¿Cómo se considera usted como docente?	Valores y actitudes
5. ¿Qué cualidades podría resaltar de sus compañeros docentes?	Valores y actitudes del ambiente escolar
6. ¿Podría comentar si en la escuela se realizan actividades más allá de lo que les corresponde? ¿Cuáles?	Prácticas
7. De los años que usted lleva de maestra, ¿qué es lo que le gustaría que recordaran de usted los alumnos, padres de familia y docentes? ¿Por qué? ¿Qué ha hecho?	Valores (buscar identidad, pertenencia)
8. Si pudiera describir en tres palabras el trabajo de esta escuela o lo que caracteriza esta escuela, ¿qué me diría?	Valores (buscar identidad, pertenencia)
9. ¿Qué significa para ti esta escuela y trabajar en esta escuela?	Identidad y/o pertenencia
10. ¿Recuerda algún programa que haya sido positivo para la escuela y alguno negativo?	
11. ¿Hay alguien que haya sido significativo para usted? ¿Por qué?	

GUÍA DE PREGUNTAS ESPECÍFICAS PARA DOCENTES DE IZTAPALAPA	DIMENSIONES PARA EL ANÁLISIS
1. ¿Qué cambios percibe en la escuela en los últimos 10 años? a) ambiente escolar b) tipo de estudiantes y sus familias c) contexto d) involucramiento y participación familiar	Valores, actitudes, prácticas
2. ¿Desde cuándo empezaron a darse cambios en la planta docente? a) ¿cómo percibió usted estos cambios? b) ¿qué significó para usted esto? c) ¿qué considera fue lo positivo y negativo de estos cambios?	Contexto
3. ¿Qué han hecho para que estos cambios no afecten los aprendizajes?	Prácticas
4. Sabemos que la escuela ha sufrido cambios continuos de directivos, ¿qué ha significado esto para usted? ¿de qué manera le ha afectado esto en su trabajo?	Prácticas
5. ¿Actualmente, cómo describiría la forma de trabajo de la escuela?	Actitudes
6. ¿Tienen propósitos u objetivos comunes? ¿Qué se hace en la escuela para lograr propósitos u objetivos comunes?	Objetivos
7. Nos habían comentado que en esta escuela los docentes ponen fuerte énfasis en los alumnos con rezago. ¿Por qué se enfocan más en ellos? ¿Cómo surgió este objetivo? ¿Me pueden mencionar alguna actividad concreta que hagan con ellos?	Valores, objetivos, prácticas
8. ¿Qué expectativas tienen con el actual director?	Valores actitudes (pensar en identidad y pertenencia)

Nuevamente le agradecemos el apoyo ofrecido.

Por favor anote algunas reacciones de la persona entrevistada, así como algunas impresiones generales de la entrevista.

REACCIONES DEL ENTREVISTADO/A	IMPRESIONES DEL ENTREVISTADOR

Nombre de la persona que entrevistó: _____

ANEXO 2

GUÍA DE ENTREVISTAS PARA DIRECTORES (AS) II VISITA (2019)

Hola, le reiteramos el agradecimiento por su participación en este estudio que está realizando un grupo de investigadores de la UAM Xochimilco que será útil para ayudar a comprender diversas dinámicas que se presentan en las escuelas y comunidad educativa. Sus respuestas son muy importantes, le garantizamos que van a ser tratadas de forma confidencial, su nombre no aparecerá mencionado, pero extractos de esta entrevista serán transcritos y formarán parte de artículos académicos. Su participación es enteramente voluntaria. Acepta usted participar en el estudio, para ello requerimos grabar esta entrevista.

Nombre de la escuela: _____

Estado de la República: _____

Fecha: _____

La escuela es: Matutina Vespertina ETC

Sexo: Mujer Hombre

Edad: _____

PREGUNTAS GENERALES PARA DIRECTORES	DIMENSIONES PARA EL ANÁLISIS
1. ¿De su práctica directiva qué es lo que le resulta más satisfactoria, o significativo, o le cause mayor gusto por hacer?	Actitudes y prácticas
2. ¿Qué aspectos considera usted que caracterizan a un buen director/ directora?	Valores y actitudes
3. ¿Cómo se considera usted como director/a?	Valores y actitudes
4. ¿Cuáles son las expectativas que usted tiene sobre sus docentes?	Expectativas, objetivos
5. ¿Cómo le gustaría que le recordaran el día de mañana?	Valores actitudes
6. Si pudiera describir en tres palabras esta escuela (o el trabajo que se realiza en esta escuela), ¿cuáles serían?	Valores, actitudes
7. ¿Qué significa para usted trabajar en esta escuela?	Identidad y/o pertenencia

PREGUNTAS ESPECÍFICAS PARA EL DIRECTOR DE IZTAPALAPA	DIMENSIONES PARA EL ANÁLISIS
1. ¿Qué ha observado del trabajo de esta escuela: positivo y negativo?	Contexto
2. ¿Qué mecanismos ha implementado para estar al tanto de las necesidades de los docentes, alumnos y padres de familia?	Prácticas
3. ¿Cómo motiva o incentiva a los docentes?	Valores y actitudes / disposiciones / ánimo, prácticas
4. ¿Qué objetivo/reto tiene planteado para el próximo año?	

Jaime Sabines. Dir y padres de familia. Reuniones con asociación de padres de familia cada vez que se requiera por algún asunto, si no diario, sí tres veces por semana/soluciones para el abastecimiento de padres de familia. Presidente, vicepresidente, tesorero, un vocal por grupo, director.

Arreglo de infraestructura a cargo de padres de familia.

Uniformes escolares a cargo de padres de familia y hay una tarjeta del gobierno de la Ciudad de México insuficiente.

Nuevamente le agradecemos el apoyo ofrecido.

Por favor anote algunas reacciones de la persona entrevistada, así como algunas impresiones generales de la entrevista.

REACCIONES DEL ENTREVISTADO/A	IMPRESIONES DEL ENTREVISTADOR

Nombre de la persona que entrevistó: _____

ANEXO 3

Tabla 1
Tabla de verdad para QCA

Casos	Exp	Clim	Cur	Dir	DPD	GT	IR	PC	SC	Eficacia
Durango Vc	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
Hidalgo Cua	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1
Hidalgo MH	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
Veracruz Cho	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1
Durango Sar	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
Monterrey Gal	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0
Cdmx Jabin	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1
Cdmx Cam	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0
Guan. 18	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0
Guan. In	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Monterrey. Garza	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Puebla Max	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0
Puebla NiHe	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1
Tabasco	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Fuente: elaboración propia.

ANEXO 4

Tabla 2
Tabla de verdad para el análisis automatizado.
Condiciones por configuraciones brutas¹

Casos	Exp	Clim	Cur	Dir	DPD	GT	IR	PC	SC	No.	Efic	RC	Caminos hacia la eficacia por caso
Hidalgo Mh, Guan.in, Monterrey Garza, Tabasco	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	1	1	Eficacia esperada
Veracruz Cho	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	Eficacia sin recursos
Hidalgo Cua	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	Eficacia sin desarrollo profesional
Puebla Nieh	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	Eficacia atípica
Cdmx JSabin	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	Eficacia atípica
Puebla Max, Cdmx Cam	1	1	1	1	1	1	1	0	1	2	0	0.5	Ineficacia atípica

¹ Las siglas de cada condición son las siguientes: Donde Exp=Expectativas; Clim=Clima escolar y de aula; Cur=Currículo de calidad; Dir=Dirección de calidad; DPD=Desarrollo profesional docente; GT=Gestión del tiempo; IR=Instalaciones y recursos; PC=Participación de la comunidad; SC= Sentido de comunidad

(continuación)

Casos	Exp	Clim	Cur	Dir	DPD	GT	IR	PC	SC	No.	Efic	RC	Caminos hacia la eficacia por caso
Guan 18	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	Ineficacia atípica
Monterrey gal	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	Ineficacia atípica
Durango Vc, Durango Sar	0	0	1	0	0	0	0	0	1	2	0	0	Ineficacia esperada

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la codificación de las entrevistas realizadas en la investigación en curso de Valenti (2019).

ÍNDICE DE SIGLAS

Siglas / Acrónimo	Significado	Núm. veces que aparece en el libro
AGEB	Área Geográfica Básica	1
CFA (por sus siglas en inglés)	Análisis Factorial Confirmatorio	1
ICC (por sus siglas en inglés)	Coefficiente de correlación intraclase "Rho"	2
CTE/JCTE/CT	Consejo Técnico Escolar/ Juntas De Consejo Técnico Escolar/Consejo Técnico	17 (consejo técnico escolar) 3(junta de consejo técnico)
DGEI	Dirección General de Educación Indígena	2
EE/ee	Energía emocional	
EE	Escuela eficaz	15
EIB	Educación Intercultural Bilingüe	1
ENLACE	Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares	25
ESCYC	Estatus Socioeconómico y Cultural	9
ICP	Índice de Ciudades Prósperas	1
PEC	Programa de Escuelas De Calidad	1

(continuación)

Siglas / Acrónimo	Significado	Núm. veces que aparece en el libro
PLANEA	Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes	19
PTC/PETC	Programa de Escuelas de Tiempo Completo	4
QCA (por sus siglas en inglés)	Análisis cualitativo comparado	40
SEM	Sistema Educativo Mexicano	3
SEM (por sus siglas en inglés)	Modelo de ecuaciones estructurales	5
SEP	Secretaría De Educación Pública	22
SISAT	Sistema de Alerta Temprana	2
UDEEI	Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva	7
USAER	Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular	11

* Capítulo de QCA. Muchas abreviaturas y siglas, pero solo se usan en ese capítulo y se explica antes su significado (Cur. Clim...).

** Capítulo CUANTI. Nombre de algunas variables que se utilizaron en modelos, no tiene caso explicarlas.

*** Capítulo ESCUELA VALLE SANTIAGO. Algunas siglas como EXD (Ex Directora), D1 (directora 1), D2 (director 2), pero igualmente solo se usan en ese capítulo y se aclara desde el inicio su significado.

*Una aproximación a la equidad educativa
en México a través de las escuelas públicas eficaces de nivel primaria*
editado por Bonilla Artigas Editores,
se terminó de imprimir en septiembre de 2022.

En su composición se utilizó la tipografía
ITC Novarese y Gill Sans (7, 10 y 16 pts.)
Para los interiores se utilizó papel creambook
y para la portada papel couché de 300 g.
La edición consta de 500 ejemplares.

**Este libro
incluye textos de:**

- Carlos Acevedo
Rodríguez
- Laura Patricia
Briseño Fabián
- José María
Durate Cruz
- Eduardo Pérez
Chavarría

El libro contiene hallazgos y narrativas relacionadas con las escuelas de equidad y destaca la compleja red de elementos e interconexiones que están presentes cuando se logra la eficacia escolar. La consecución de esta virtualidad por parte de algunas escuelas de México también evidencia lo fragmentado y circunstancial de estas cuando no consiguen buenos resultados. La investigación muestra el eslabonamiento que se logra en la escuela entre los agentes escolares, alumnos, docentes y directivos, a través de múltiples interacciones entre ellos y con otros actores. Lo distintivo a nivel micro y en la escuela es la constancia de las actitudes, objetivos y valores comunes .

En estas páginas agentes escolares, autoridades y familias se identificarán con las prácticas que influyen positivamente en los aprendizajes y bienestar de los alumnos. El contenido es un rico bagaje para el campo de la educación por su carácter multidisciplinario, multimetódico, el interés por el contexto y el proceso de cómo las escuelas se convirtieron en eficaces.

Finalmente, se demuestra que el involucramiento docente centrado en los aprendizajes, junto con una gestión compartida y el compromiso de las familias en los estudios son las dimensiones que pueden hacer un contrapeso a la determinante del bajo estatus socioeconómico. Estos elementos no son estáticos y mantienen vivo el proceso hacia la eficacia escolar; que en ocasiones avanza, se estabiliza o retrocede si se introducen tensiones sin solución.

