



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ.

TITULO: Los Consejos Técnicos Escolares. ¿Escenario de posibilidad o
mismidad?

AUTOR: María de los Ángeles Martínez Álvarez ,Fabiola Hernández Aguirre

FECHA: 2024

PALABRAS CLAVE: Relación estudiante-profesor, Educación secundaria,
Representaciones simbólicas, Órganos colegiados

Los Consejos Técnicos Escolares. ¿Escenario de posibilidad o mismidad?

María de los Ángeles Martínez Álvarez
gely.mama28@gmail.com
Escuela Normal de Ecatepec

Fabiola Hernández Aguirre
fabiola.hernandez_d@normalecatepec.edu.mx
Escuela Normal de Ecatepec/UNAM FES Aragón

Resumen

Este trabajo presenta los avances de una investigación en curso que aborda uno de los espacios colegiados clave en las instituciones de educación básica: El Consejo Técnico Escolar (CTE). Es un primer acercamiento a la forma como, en la interacción y discurso docente que se genera en las sesiones del CTE se significa a los estudiantes denominados con rezago escolar. Desde las construcciones docentes generadas ¿Hablamos de nuestros estudiantes en riesgo para darles voz y presencia?, o ¿para signarlos desde la carencia construida desde la mismidad institucional? ¿Qué características tienen las representaciones simbólicas desde donde nos relacionamos con nuestros estudiantes?

A través de la etnografía intercultural (Sandoval, 2018) se documentan las significaciones docentes a partir de la observación participante por medios tecnológicos de las sesiones del CTE de dos escuelas secundarias del Estado de México. El avance en esta investigación ha documentado una tendencia de doble negación de los estudiantes considerados en riesgo académico. Estos, son nombrados, hablados y referidos desde el discurso docente, desde la normalización instituida, es decir, estudiantes exitosos y deseados. Pero al etiquetarlos desde la mismidad, los negamos y, al significarlos desde la carencia, se presenta la segunda negación.

Palabras clave: Relación estudiante-profesor, Educación secundaria, Representaciones simbólicas, Órganos Colegiados.

Introducción

Los Consejos Técnicos Escolares son espacios de participación fundamentales en las escuelas de Educación básica, se llevan a cabo en todas las escuelas de educación básica de México. Se desarrollan al inicio del ciclo escolar con un total de 13 sesiones mismas que están repartidas de la siguiente manera: 5 sesiones a las cuales se les llama fase intensiva y otras 8 sesiones que se llevan a cabo de forma ordinaria una vez cada mes durante el ciclo escolar con la finalidad de realizar las adecuaciones necesarias para la mejora educativa. Así

los CTE pertenecen a la última generación de ese largo proceso de políticas y acuerdos en materia de participación social. Tras su creación formal, las funciones de los CTE se fueron transformando y se les llegó a utilizar como un medio para la evaluación docente dentro del programa de Carrera Magisterial. No fue sino hasta el sexenio de Vicente Fox cuando se les comenzó a concebir con fines de “involucramiento y colaboración para el mejoramiento de la calidad [educativa]” (Latapí, 2004, p. 319).

Esta búsqueda de implicación, de colaboración es fundamental para construir alternativas al interior de las instituciones educativas. Si bien, están vinculados al discurso de la calidad, signando la construcción que los actores pueden generar a logro de los fines educativos establecidos desde el discurso hegemónico, es decir al logro de lo dado. Potencialmente, pueden convertirse en espacios de construcción de sentido y tejido social en la comunidad escolar. De ahí la trascendencia de problematizar y documentar lo que los actores viven en su interior. Desde el discurso oficial el CTE

es el órgano colegiado de mayor decisión técnico pedagógica de cada escuela de educación básica, cuya misión es mejorar el servicio educativo que ésta presta, enfocando sus actividades al máximo logro de los aprendizajes de todas y todos los alumnos, mediante la toma de decisiones informadas, pertinentes y oportunas y el fomento del desarrollo profesional del personal docente y directivo en función de las prioridades educativas, que entre otros propósitos tiene el CTE para la consecución de la misma”.(DOF, 2019, parr.2).

Desde la mirada plasmada en este acuerdo uno de los propósitos centrales del CTE es la mejora del servicio, y esta última, se vincula directamente al máximo logro de los aprendizajes de los estudiantes. Es por esto, que gran parte del esfuerzo del colectivo docente esté centrado en la atención para los estudiantes que tienen problemáticas escolares, especialmente el bajo rendimiento escolar o denominado rezago. Desde este marco, es importante, problematizar desde qué significaciones estamos relacionándonos con nuestros estudiantes. Dado que, las significaciones son construidas de

acuerdo a la historicidad en la que se han desarrollado los sujetos. Un ángulo clave para dar cuenta de la relación pedagógica que se teje al interior de las instituciones, es comprender las significaciones desde donde se signa a los estudiantes. Ya que,

El sujeto realiza acciones que están cargadas de significados. Todas sus acciones tienen un sentido; aunque el actor no haya tenido intención de significar algo, su acción puede ser interpretada por otro. Las vivencias son interpretadas subjetivamente, pues el sujeto recurre a su repositorio de conocimiento disponible, para asociar aquello que se conoce a lo que se desconoce. (Schütz, 2005, p.3)

Las acciones tienen un sentido nos menciona Schutz. Los significados nos remiten de la construcción social de la realidad y en este sentido las relaciones estudiante-docente están medidas por esas significaciones. De este modo, los objetos de discusión colegiada al interior del CTE son representaciones simbólicas de la manera como estamos entendiendo la educación, la docencia y en este caso a nuestros estudiantes. De este modo, ¿Hablamos de nuestros estudiantes considerados en riesgo para darles voz y presencia?, o ¿para signarlos desde la carencia construida desde la mismidad institucional? ¿Qué características tienen las representaciones simbólicas desde donde nos relacionamos con nuestros estudiantes?

Metodología

Esta investigación recupera la etnografía para la paz (etnopaz) de Sandoval Forero (2018) a partir del posicionamiento de que una arista fundamental en la relación pedagógica es la forma como los docentes significamos a nuestros estudiantes. La carga simbólica que depositamos en ellos, es fundamental para comprender el sentido de la práctica docente y las posibles violencias (simbólicas, estructurales, culturales o directas) o encuentros entre docentes y estudiantes. las alternativas. Dado que

Esta etnografía para la paz se hace imprescindible para recuperar la dimensión de los imaginarios colectivos y las prácticas sociales que de manera cotidiana inciden en los conflictos, las violencias. Las relaciones interculturales y los procesos de paz, en sus dimensiones descriptivas y explicativas de realidades que le dan sentido a la vida. (Sandoval, 2018, p.46)

La etnografía desde este marco, no solo permite documentar y comprender, sino que posibilita construir implicación y, desde esta última, develar posibles relaciones de violencia objetivadas en exclusión y/o asimilación.

Partiendo del supuesto de que en lo CTE el colegiado docente construye representaciones simbólicas de los estudiantes en general y de los denominados en riesgo en particular. Carga simbólica que potencia o impide el encuentro entre docentes y estudiantes. Es que se documenta la voz de los docentes durante el desarrollo cotidiano de los CTE. Gran parte de este escenario colegiado está destinado a abordar el denominado “problema de los estudiantes en riesgo”. Para este fin se realizó observación a partir de la videograbación de siete reuniones de CTE de los meses de abril a noviembre de 2021. Son encuentros colegiados de dos escuelas secundarias del Municipio de Tepetzotlán Estado de México. Se grabaron en total 17.77 horas. Se realizó la transcripción de las sesiones, material que se organizó en un cuadro de sistematización a partir del cual se identificaron tendencias y en función de estas últimas, se construyeron categorías sociales. El ejercicio de interpretación se realizó con base en los fundamentos de la interculturalidad para la paz integral (Sandoval, 2016) y la pedagogía de la alteridad. Los testimonios se identifican a partir de claves que designan la fecha de desarrollo del CTE y la página donde se encuentra la transcripción del testimonio. En este trabajo presentamos los primeros hallazgos.

Las significaciones cotidianas: ¿rezago o mismidad?:

El colegiado que representa el CTE, es un escenario donde confluyen, se retroalimentan o niegan, miradas en torno a la educación, la docencia y por supuesto de los estudiantes. En su interior se desarrolla una urdimbre de significaciones que da cuenta de las posibilidades y horizontes de las y los docentes. Pero también de las tensiones y negaciones que se viven en la cotidianidad del ser docente y la relación pedagógica. Tensiones, contradicciones que particularmente giran en torno a los estudiantes que no han logrado cubrir las expectativas institucionales. ¿Qué tensiones se encuentran en las significaciones compartidas en los CTE?

[Estamos en la 5ta sesión ordinaria, el director da por iniciado el consejo técnico. Esta vez nos toca analizar las gráficas de calificaciones de nuestros alumnos. En esa ocasión se habló de los chicos que están presentando situaciones de rezago o falta de cumplimiento académico].

Los compañeros orientadores hicieron su exposición acerca de las tendencias que arrojan las gráficas. Una vez que terminaron, el orientador “N” comenta:

- Compañeros maestros les hago la atenta invitación para hacer una reflexión de nuestra práctica docente, ya que como podemos ver esta cuestión de rezago y bajo rendimiento, cada vez se está incrementando. Ante esta invitación, escucho a algunos de mis compañeros maestros decir lo siguiente:

- Yo no necesito cambios ni reflexionar, ya que con lo que les explicó [refiriéndose a sus estudiantes] ellos entienden y aprenden. Y cómo podemos observar en las gráficas que nos presentan cada

trimestre los orientadores, podemos visualizar que los alumnos sí están aprendiendo, puesto que tienen buenos promedios. Además, están esos jóvenes que están cumpliendo cabalmente con todas las actividades planteadas dentro de cada clase. Y entonces, si yo estuviera mal en la forma en cómo doy mis clases o imparto mis conocimientos, entonces las gráficas estarían dando otro tipo de informes muy diferentes a los presentados. Es entonces donde yo podría atreverme a cuestionar mi práctica educativa. (CTE0420205P)

A través de este testimonio, podemos darnos cuenta que, por una parte, los estudiantes, sus rostros y necesidades, se ven reducidos a datos, gráficas y números que se traducen en un elemento que, como docentes nos aporta seguridad. Esta última, para justificar que las dificultades, limitaciones y ausencias de los estudiantes, son responsabilidad exclusivamente de ellos. Los “buenos promedios” “Los jóvenes que cumplen cabalmente”, son la prueba que demuestra que no hay necesidad de cuestionar el sentido, ni la forma de la práctica educativa. Mucho menos de la relación pedagógica que se vive en el escenario escolar. No hay necesidad de reflexionar en torno a lo que sucede, porque desde el marco de normalización escolar, el problema está fuera de la acción docente. De ahí que se exprese:

[...] y si yo estuviera mal en la forma en cómo doy mis clases o imparto mis conocimientos entonces las gráficas estarían dando otro tipo de informes muy diferentes a los presentados. Es ahí donde yo podría atreverme a cuestionar mi práctica educativa.

Pareciese que como docentes nos encontramos en una situación donde la mismidad, es decir, donde todo debe ser en semejanza a uno mismo (Skliar, 2002), en este caso la normalización institucional objetivada en las formas de valoración de los docentes. Da forma, se legitima, justifica y da sentido a la relación con los estudiantes que no ha respondido a la mismidad misma. Esta se retoma como único parámetro posible para mirar nuestro hacer docente. Tal parecería que la mismidad desde donde interpreta el docente, impide entender o comprender las situaciones del otro en este caso nuestros estudiantes. Analicemos otras voces:

Hernández: Me ... mueve, me suenan los niños que no ... que ahorita que pasaron a segundo y los que pasaron a tercero... los que nunca se conectaron, los que... perdón la expresión que voy a emplear pero los que ya se amañaron. Los que dijeron no hice nada, no envié nada. Con la materia que tú quieras, con la materia que gustemos. ¡¿Qué va a pasar con esos chicos? Porque pues si vas a... vamos a hacer todo bien bonito. ¡Pero ellos ya tienen un antecedente! Y lo vimos hace... En el tercer ciclo, al término, cuando muchos ni siquiera se conectaron. ¿Qué pasó en ese ciclo anterior? Volvió a tener el mismo problema. Y estoy hablando de muchos chicos de segundo año estaban con ... que ahorita pasaron a tercero y que no se ha

logrado que se conectaran. Que habló la directora, que habló el maestro Carlos, que habló el maestro; no sé quién y que no pasó nada. Ahorita en tercer año no se vayan a presentar a la escuela, no se si vayan a... Digo sé que presencialmente a lo mejor pueda ser que vayan a tener un pretexto, pero a mí me suena... La parte esta... virtual porque al fin y al cabo, ya lo que quieren son.. este ... resultados. Y cómo vamos a obtener nuevamente eso resultados con esos alumnos. Si analizamos fue una listita algo grandecita con los alumnos que no entregaban, con los alumnos que no se conectaban con los alumnos que ni siquiera aparecieron y que ahorita van a estar en tercer año si... y que ...pues ellos ya tienen el antecedente de dos años anteriores. Gracias maestra.” (CTE230820210P)

¿Qué va a pasar con esos chicos? Cuando además ; ya tienen un antecedente; Antecedente de no ser, no tener, no hacer, no estar, y, en este contexto de pandemia de no conectarse. Ausencia que se han generado a partir del mapa de la mismidad institucional “Porque ese mapa indicaba siempre para lo mismo de nosotros mismos y la mismidad era así y en sí un significado completo, absoluto, ordenado, coherente ``. (Skliar, 2002. p. 87) Ese mapa que considera todo lo que creemos que son las razones por las cuales el joven se encuentra con bajo rendimiento y que a la vez justifican el significado que les damos como diferentes y carentes. Tal parece que esta mismidad como construcción provoca una homogeneización que justifica mirar al otro como único responsable del “fracaso” Pero, el orden, la coherencia que la mismidad puede otorgar, no es suficiente para todos.

Recordemos que están los que sí responden a mi mismidad como docente y a lo instituido en la práctica educativa, los que sí responden de acuerdo a lo que se esperado, al estándar impuesto por el poder. Esos estudiantes, parecieran ser una extensión de nosotros mismos puesto que cumplen sus funciones y son, tal y como nosotros como docentes los queremos; dejando de lado a esos otros que no responden a este sistema educativo. Los otros de la mismidad que son señalados como los únicos responsables, como el problema. Además, ese mapa de la mismidad es una telaraña donde estamos atrapados como docentes “porque al fin y al cabo, ya lo que quieren son.. este ... resultados”. Ya no es la necesidad del diferente lo que guía la significación del docente. Es una demanda externa, “lo que quieren son resultados”, el docente expresa la demanda de un sistema que objetiva la mismidad institucional que ha atrapado a estudiantes y docentes, donde los números, las gráficas sustituyen al encuentro entre docentes y estudiantes que, especialmente en este contexto de pandemia es más urgente que nunca.

Frente a esta mismidad podemos empezar a cuestionarnos desde “[...] la idea de alteridad surge de la constatación de que existe una otredad radical, no asimilable a la lógica de lo Uno y de lo Mismo que ha predominado en

la tradición metafísica occidental, según la crítica que desarrolla Levinas”. (Fernández,2015, p.424) La importancia de la existencia de una otredad radical nos conduce a la posibilidad de cuestionar el cómo significamos a ese otro, ya que, al no responder a las normas y parámetros de evaluación ya legitimados por las instancias educativas y por la sociedad, no se le da cabida a ese otro de la alteridad. Reproduciendo esa mismidad. donde el yo docente está bien, frente al otro con carencia, Entonces al no responder a las normas y parámetros de evaluación ya legitimados por las instancias educativas y por la sociedad. no se le da cabida a ese otro de la alteridad. Así, Creo que en educación ha llegado el momento de “hacer bien las cosas”, no prolongar, en el tiempo, una situación que, a todas luces, reclama de toda una actuación decidida para cambiar de rumbo y encontrar, entre todos, una manera distinta de educar más respetuosa con el otro de quien somos responsables. (Ortega, 2017.p.25)

Es decir, comprender que existe una alteridad y que esta no puede ser controlado, reducida lo uno, solo porque consideramos proponer estrategias reparadoras del aprendizaje, para estos chicos considerados diferentes desde la lupa de la mismidad. Ya que al momento que no estamos permitiéndonos acercarnos a la diferencia que representan estos estudiantes. No hay posibilidad de cuestionar por el sentido de la labor educativa que hacemos. Por la posibilidad o no de convocar a nuestros estudiantes. Estamos haciendo múltiples significaciones que son meramente juicios impuestos de lo que se ha considerado las razones por las cuales este tipo de alumnos históricamente se encuentran en esta situación. ¿Somos capaces de ver las diferencias? Cuestionamientos importantes porque esas diferencias van tomando rostros que necesitan escucha.

De este modo, ¿mirar y significar desde la mismidad genera marginación de estos estudiantes? Donde “La mismidad, el centro, vigilando, controlando y castigando al otro, conduciendo hacia la periferia, pero insistiendo, al mismo tiempo y en el mismo espacio, sobre las bondades y la perfección de su centralidad”. (Skliar,2002, p.88). Es decir, dejando de lado al otro, ese otro que debe responder a lo establecido ya que de lo contrario se encontrara fuera del sistema, fuera de lo que la institución misma exige de su alumnado ya que este se encuentra en una posición de inferioridad ante la figura que representa el docente y la institución misma. Y bajo esta postura pareciera que no habrá espacio para ver desde otro punto de vista a estos jóvenes que son diferentes. Presentamos otro testimonio:

Profesor de Matemáticas: -Es que tienen pereza mental, no quieren hacer ningún tipo de análisis, no quieren hacer el menor esfuerzo, ni siquiera operaciones básicas de suma, resta, multiplicación que en muchos de los casos se requieren para dar resolución a los problemas matemáticos abordados durante la clase, solo quieren estar platicando y en las redes sociales con su teléfono, no hay interés (CTE10042021)

Entonces siendo esta la perspectiva que tiene el docente de matemáticas sobre el alumno en problemas podremos encontrarnos como en un callejón sin salida donde la mismidad sea la única ganadora ante esta situación que prevalece. Es por ello considero que Vargas (2006) cuando menciona a Skliar con respecto a los tipos de pedagogías pareciera que

Si se tiene en cuenta la historia de la pedagogía occidental desde la paideia griega, la educación ha estado marcada por la exclusión del otro; es decir, ha predominado la formación en tercera persona, que privilegia al docente como centro de toda actividad educativa (Not, 1992); incluso en el sistema educativo burgués establecido por Rousseau en su Emilio ([1763] 2000), en el que el educando aparentemente es el eje de la acción formativa, en realidad, el docente es el centro de las acciones educativas y no pierde su ubicación, pues “debe ser obedecido”. (Vargas, 2006 p.207)

Pareciera que cada año se repite la historia con este tipo de alumnos y, que las sesiones de CTE son una repetición de las significaciones, prácticas y alternativas. ¿Son los estudiantes el problema? Tal vez es urgente que coloquemos en el centro el sentido de la educación que les ofrecemos y las relaciones que construimos en los espacios escolares

En educación hemos naturalizado la manera de relacionarnos con los otros, especialmente desde la definición que se hace del otro, desde la referencia de lo que es y lo que no es. Hablamos de sus capacidades, cualidades o virtudes, pero también y, sobre todo, hablamos de sus carencias, de sus necesidades, de eso que les falta, que aún no tienen y de eso que se supone tienen en exceso. (Jaramillo y Orozco, 2015.p.60)

Esta parte nos ha permitido de una u otra forma justificar nuestro actuar docente y seguir viendo al alumno que no cumple como el único carente, como falta de algo que le impide cumplir con sus funciones como estudiante y desde esta carencia se busca salir de esa situación problemática en la que se encuentra.

Profesora X: Obviamente sí, hacer las modificaciones y cambios en nuestra en la propia práctica. Pero hay puntos que hay que dejar en claro a los chicos ¿no? ya que a los demás les costó un trimestre o sea no va a pasar ¿Quieres reprobar? ¡Adelante asume las consecuencias!
Orientadora. -¡No funciona porque es pura repetidora nada más!
Profesora X- Y aparte le copian al que sí trabajó y el que sí trabajo se queda sin el cuaderno porque se lo tiene que prestar al otro qué no hizo nada ¿no? (CTE26112021OP)

“Sí, hacer las modificaciones y cambios en nuestra en la propia práctica” Dice la profesora “X”. Modificar para continuar, para signar desde la mismidad, porque el estudiante se sigue pensando desde la necesidad del castigo,

de la negación. ¿Quieres reprobar? ¡Adelante asume las consecuencias! La diferencia es signada desde la imposibilidad, desde lo impropio “no funciona porque es pura repetidora nada más” Y aparte le copian al que sí trabajó.” No se cuestiona la necesidad de la copia, del posible trabajo enajenado que implica la entrega de trabajos que posiblemente no tengan sentido para el estudiante. A esta forma de dar continuidad a los usos y costumbres de lo que consideramos correcto por la misma cultura que lo ha legitimado con el paso del tiempo.

La segunda pedagogía tiene como objetivo “capturar”, “domesticar”, “escolarizar”, “curricularizar”, “didactizar” al otro, “darle voz para que diga siempre lo mismo”, “negar la propia producción de su exclusión y su expulsión”; “es una pedagogía que afirma dos veces y que niega también dos veces: afirma el ‘nosotros’ pero niega el tiempo (probablemente) común; afirma el otro, pero le niega su tiempo. Es la pedagogía de la diversidad” (p. 148). Al principio sugieren la negación del otro en sus propias espacialidades, temporalidades y en su propia experiencia. (p.207)

Pero, el otro de la mismidad, en las relaciones y significaciones documentadas hasta el momento no tiene cabida en las reflexiones y decisiones del colegiado del CTE.

Reflexiones finales

Lo documentado hasta el momento no ha mostrado aún apertura para lo alterno. Para poner en duda la forma en como signamos a los estudiantes.” El encuentro con el otro, en educación, exige estar atento a las condiciones de vida del otro, ser sensible a sus esperanzas y necesidades, a sus éxitos y a sus frustraciones; en una palabra, a su vida”. (Ortega. 2017 p,28). Por lo tanto, mientras este tipo de relación no exista entre alumno y docente parecerá como una espiral infinita donde el docente siempre afirmará que la culpa del bajo desempeño escolar es del alumno y no tiene nada que ver con el docente, ni con el sentido de la práctica educativa. Pareciera que intentamos homogeneizar la forma de aprender de los alumnos como si quisiéramos una domesticación.

¿Hablamos de nuestros estudiantes en riesgo para darles voz y que digan lo que nosotros queremos? Tal parecería que lo que abordamos en el CTE afirma y niega dos veces a nuestros estudiantes denominados en riesgo. Hablamos de ellos y a través de nuestros argumentos, pretendemos convertirnos en el nosotros, es decir, estudiantes exitosos y deseados por la institución, pero al etiquetarlos desde la mismidad, los negamos y al significarlos desde la carencia, se presenta la segunda negación.

Referencias

- DOF, ACUERDO número 12/05/19
- Latapí, P. (2004). *La SEP por dentro*, Fondo de Cultura Económica.
- Fernández Guerrero, O. (2015) Levinas y la alteridad: cinco planos, *Broca*, (39) 423-443
- Ortega Ruíz P. (2017) Editorial. La educación es un encuentro con el otro, *Boletín Redipe*, 6 (8) 25-36.
- Sandoval Forero, E.A (2016) Educación para la paz integral. Memoria, interculturalidad y decolonialidad, ARFO_LTDA,
- Sandoval, Forero, E. A (2018) Etnografía de Investigación Acción Intercultural Para Los Conflictos y La Paz. Metodologías Descolonizadoras. EAA Ediciones
- Schütz, Alfred (2005), *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*, Ediciones Paidós.
- Skliar, Carlos. (2002). Alteridades y pedagogías: O... ¿Y si el otro no estuviera ahí? *Educação & Sociedade*, 23(79), 85-123. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300007>
- Vargas-Manrique, P.J (2016) Una educación desde la otredad. *Rev.Cient.Gen. José María Cordova* 14(17), 205-228.