

La desconfianza como condición estructural-estructurante de la escuela chiapaneca

Mistrust as a structural-structuring condition of the school in Chiapas

BEATRIZ EUGENIA ORANTES PÉREZ*

CHARLES S. KECK**

ANTONIO SALDÍVAR MORENO***

ELIZABETH US GRAJALES****

Este artículo presenta los resultados de una investigación sobre las experiencias de un grupo de docentes que laboran en el estado de Chiapas, México. El objetivo es documentar y analizar algunos elementos nucleares de su aprendizaje sobre el funcionamiento del sistema educativo en el cual están inmersos, un aprendizaje que se asemeja a lo que se entiende por la noción de un currículo oculto. Desde un paradigma constructivista y un enfoque biográfico, se realizaron entrevistas abiertas a nueve docentes de primaria que laboran en Chiapas. Mediante un análisis interpretativo, se identificó el aprendizaje de la desconfianza como una característica emergente y constante en sus relatos. Los resultados fueron categorizados en tres campos relacionales en los que aprender a desconfiar parece ser determinante en cuanto a su práctica e identidad: el gobierno y las autoridades; compañeras y compañeros docentes; y madres y padres de familia. También, se observa la necesidad del trabajo colaborativo y sinérgico, con posturas aprendidas que cierran esta posibilidad y perpetúan los mismos sentimientos de desconfianza y un ambiente adverso. Estas posturas tienen una clara implicación en el aprendizaje de los estudiantes, al alterar el buen funcionamiento de las escuelas, así como el clima escolar.

Palabras clave:
desconfianza,
experiencias
docentes, clima
escolar, docentes
de primaria, voz
docente, relatos
docentes

Recibido: 17 de marzo de 2023 | **Aceptado para su publicación:** 9 de junio de 2023 |

Publicado: 4 de julio de 2023

Cómo citar: Orantes Pérez, B. E., Keck, Ch. S., Saldívar Moreno, A. y Us Grajales, E. (2023). La desconfianza como condición estructural-estructurante de la escuela chiapaneca. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (61), e1560. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0061-005](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0061-005)

This article presents the research findings into the experience of teachers working in Chiapas, Mexico. Our objective was to document and analyze some key elements of teachers' learning about the functioning of the education system in which they are immersed; a learning that can be linked to a hidden curriculum. Using a constructivist paradigm and a biographic approach, semi-structured interviews with 9 primary teachers working in Chiapas were undertaken. Through our interpretative analysis, the learning of mistrust has been identified as an emergent and constant characteristic in all the teachers' stories. The results around mistrust were categorized in three relational fields where learning to mistrust was deemed a determinant characteristic to their practice and identity: The government and authority, their teacher colleagues, and parents. At the same time that the need for collaborative and synergetic work was observed, learnt attitudes that closed down this possibility and perpetuate the prevailing toxic climate and ongoing feelings of mistrust were also found. These attitudes have a clear implication in student's learning, altering the good functioning of schools and school climate.

Keywords:

mistrust, teachers' experiences, school climate, primary teachers, teachers' voice, teachers' stories

* Doctoranda del doctorado en Ciencias en Ecología y Desarrollo Sustentable de El Colegio de la Frontera Sur. Ha ejercido como profesora de inglés durante más de veinte años. Líneas de investigación: educación, cultura, lenguas, enseñanza, docentes, experiencias, sentimientos, posturas y alternativas educativas. Correo electrónico: orantesbeatriz@hotmail.com/ <https://orcid.org/0009-0002-3892-819X>

** Doctor en Educación por el Instituto de Educación de Londres. Investigador y docente de El Colegio de la Frontera Sur. Líneas de investigación: procesos de innovación educativa vinculados al sistema de educación pública en México, con especial enfoque en la formación de docentes, exploración de nuevas modalidades de acercarse a la ética profesional docente a partir del concepto foucauldiano de la ética del cuidado de sí, prácticas de cuidado de sí provenientes de las disciplinas y tradiciones psicoespirituales, vidas laborales en el marco del sistema educativo, y acercamiento a la investigación narrativa como enfoque metodológico. Correo electrónico: ckeck@ecosur.mx/<https://orcid.org/0000-0002-3862-6194>

*** Doctor en Comunicación, Cultura y Educación por la Universidad de Salamanca, España. Investigador titular y docente del grupo académico Procesos culturales y construcción social de alternativas en el Departamento de Sociedad y Cultura de El Colegio de la Frontera Sur. Director de Posgrado en el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Líneas de investigación: metodologías participativas, educación intercultural, sistematización y evaluación de procesos educativos, educación e innovación social, participación social y desarrollo comunitario, educación ambiental y educación en valores. Correo electrónico: asaldivar@ecosur.mx/<https://orcid.org/0000-0003-2330-0770>

**** Doctora en Estudios Regionales por la Universidad Autónoma de Chiapas. Profesora y coordinadora de la licenciatura en la Enseñanza del Inglés, y de Desarrollo Curricular. Responsable del cuerpo académico en consolidación Desarrollo profesional y evaluación en la enseñanza de lenguas en la Universidad Autónoma de Chiapas. Líneas de investigación: evaluación, formación de profesores, resiliencia, lengua y cultura. Correo electrónico: elizabeth.us@unac/<https://orcid.org/0000-0003-2825-3184>



INTRODUCCIÓN

Diversas investigaciones con metodologías narrativas realizadas en escuelas primarias en Chiapas se han enfocado en la dimensión biográfica del docente, y se han adentrado de esta forma en sus realidades subjetivas (Zacarías et al., 2017; De Coss, 2017a, 2017b; Keck, 2016, 2018). Los resultados de estos trabajos evidencian problemas relacionados con particularidades del contexto chiapaneco, entre los cuales destacan la diversidad cultural y la pobreza. En cuanto al sistema educativo propiamente, los docentes relatan las malas condiciones de infraestructura, recursos didácticos y clima escolar. En lo concerniente a esta última cuestión de clima escolar, las biografías profesionales nos presentan temas ligados a la desconfianza como condición endémica en las relaciones escolares. En específico, Keck (2016) señala el tema de la desconfianza como una característica que se manifiesta en una “atomización” docente, en la cual el trabajo individual predomina sobre el colegiado. La atomización como una postura nos adentra al tema de la cultura docente como una “construcción” colectiva en respuesta a una experiencia del contexto. Según Keck, en la cultura docente chiapaneca no abunda la confianza, y por ella entedemos esta cualidad que es implícita en las relaciones humanas y caracterizada por la percepción de sinceridad, transparencia y confiabilidad, o bien, por una ausencia de amenaza.

Este artículo retoma el tema experiencial de la desconfianza relacional con la intención de profundizar en sus manifestaciones y sus orígenes, y asignarle una característica emergente y urgente dentro del estudio de los docentes en Chiapas y la mejora educativa. Argumentamos que esta realidad “desconfiada” se puede considerar como un aprendizaje negativo de una cultura sociopolítica mexicana que tiene su manifestación, tanto particular como representativa, en el sistema educativo chiapaneco. Presentamos evidencias de por qué tal manifestación resulta ser determinante en cuanto a lo que se vive en las escuelas chiapanecas y lo que se podría alcanzar desde las escuelas, de suerte que, para lograr mejoras educativas, se tendría que vivir un aumento de confianza distribuido por el sistema educativo. Mientras que no exista una realidad de “confianza” en las escuelas, toda intencionalidad educativa puede debilitarse.

LA PROBLEMÁTICA DE DESCONFIANZA

Si bien nuestro tema central es la desconfianza, es necesario reconocer la polaridad confianza-desconfianza como un elemento clave en la configuración social y las relaciones humanas (Durkheim, 1964). Solomon y Flores (2001) señalan que confiar, o no, ser de confianza, o no, son aspectos que pueden ser enseñados y aprendidos en nuestra vida relacional. Kramer (1999) propone considerar el tema de la vulnerabilidad a la cual se expone una persona ante el riesgo de perder algo; es decir, la incertidumbre en cuanto a las intenciones y acciones de las otras personas de las que se depende. El autor establece una relación entre el “riesgo percibido” y la “relación de interdependencia” (Kramer, 1999; Conejeros et al., 2010).

La interdependencia entre actores es un elemento central que subyace en toda relación de confianza en la cual los intereses de una parte necesitan al otro para ser alcanzados (Rousseau et al., 1998). Otro elemento es “la posición de vulnerabilidad”

a la que se expone quien confía y es sustentada en la creencia de que el depositario de la confianza (individuos, grupos o instituciones) no le hará daño (Mishra, 1996; Sztompka, 1999). Un tercer elemento es el de “la disposición o voluntad para confiar”, es decir, tomar el riesgo de confiar (Lewis y Weigert, 1985).

En el contexto de la comunidad escolar, la confianza es la dimensión subjetiva desde la cual se establecen las relaciones entre los distintos actores que la conforman (Peña et al., 2018). El estudio de la confianza en el terreno educativo se cataloga como emergente, y cobra importancia al ser señalado como un tema necesario de estudio y atención, ya que relaciona la confianza con movimientos positivos en la esfera escolar: apertura de canales de comunicación, creación de ambientes de cooperación y mejores ambientes de trabajo, cuyas consecuencias más positivas son la motivación del alumno y mejores resultados académicos, junto con la mejora en sí de todo el sistema (Epstein y Salinas, 2004; Rivera y Milicic, 2006; De León, 2011; Bryan y Henry, 2012; Pizarro et al., 2013; Romagnoli y Cortese, 2015; Bryk y Schneider, 2002; Tschannen-Moran, 2014).

En contraste con las correlaciones encontradas entre el buen clima escolar y la calidad académica, los relatos de este grupo de docentes nos dibujaban panoramas hostiles y un atmósfera laboral con carga negativa, donde su desconfianza es el aspecto central, que pone en riesgo permanente la razón pedagógica de su trabajo; esto es, la teoría de lo que debería ser la escuela (definida mediante políticas públicas y mística social) entra en conflicto con una realidad que ahí se vive (que se puede entender como un currículo oculto que enseña a desconfiar). La desconfianza del docente se presenta como una problemática “otra” o de un “universo paralelo” que no tiene lugar dentro de las políticas educativas.

METODOLOGÍA

Esta investigación se ubica en un paradigma emergente (Sandín, 2003), con un criterio ontológico y epistemológico constructivista (Guba y Lincoln, 2012), y reconoce el carácter relativo de la realidad que se construye a partir de sujetos (en este caso, docentes) posicionados en un espacio social concreto (escuelas de nivel básico en Chiapas). Se desarrolla desde un enfoque biográfico, el cual es descrito por Bolívar et al. (2001) como uno que se centra en el yo dialógico, en el que la subjetividad de una persona se va construyendo en lo social y con interacción en el discurso. Partimos de relatos docentes basados en la experiencia propia, que invitan a la reflexión mediante una interacción con el investigador, quien desea conocer y rescatar esta voz. Los testimonios resultantes no solo expresan importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, median la propia experiencia y configuran la construcción social de la realidad.

La investigación se realizó en el estado de Chiapas con base en los relatos sobre las experiencias de docentes que trabajan en escuelas de nivel básico. Se trató de docentes activos, con un rango de 10 a 26 años de servicio, ya que el propósito era que los docentes contaran con una trayectoria laboral media. Estos fueron seleccionados deliberada e intencionalmente (Rodríguez et al., 1996) y convocados a participar quienes cubriesen los requisitos señalados. La técnica utilizada fue la de bola de nieve (Sandín, 2003); los mismos docentes recomendaron al investigador con otros docentes para hacer las entrevistas, y algunos fueron contactados por medio de referencias personales.

Tabla. Características de los docentes que conformaron la muestra

Nombre/ alias	Antigüedad	Puesto actual	Región actual	Encuentros	Fechas
Ámbar	16 años	Directora	Urbana	3	18/11/2019 19/12/2019 20/01/2022
Blanca	17 años	Frente a grupo	Urbana	1	19/02/2020
Karina	17 años	Frente a grupo	Urbana	1	10/07/2020
Luis	16 años	Frente a grupo	Urbana	2	26/01/2020 10/03/2020
Shiru	17 años	Frente a grupo	Urbana	2	17/02/2020 10/03/2020
Yaneth	15 años	Frente a grupo	Urbana	1	01/08/2020
Víctor	20 años	Frente a grupo	Semiurbana	2	06/03/2020 05/05/202
Luna	16 años	Frente a grupo	Urbana	2	07/01/2020 16/02/2020
Magaly	23 años	Administrativa	Oficinas	1	29/03/2020

Todos los docentes que participaron en esta investigación comenzaron su trayectoria laboral en comunidades rurales indígenas; coincidentemente, todos transitaron por diferentes escuelas hasta llegar a las ciudades de su conveniencia. Por ende, entendemos que su lugar de enunciación está compuesto tanto por su experiencia en zonas rurales como en las escuelas urbanas. A excepción de tres (Luna, Blanca y Magaly), los demás profesores han experimentado demandas laborales por parte de los padres de familia. Tres de ellos han tenido (o tienen) cargos directivos (Luis, Ámbar y Víctor) y uno desempeña un cargo administrativo (Magaly). Aunque la temporalidad de este trabajo está determinada por los relatos docentes, esta investigación comenzó en noviembre de 2019, justo cuando entró en vigor el decreto de la nueva reforma de educación: la nueva escuela mexicana, y terminó en septiembre de 2020.

La técnica de recolección de datos fueron las entrevistas abiertas (Sandín, 2003) a partir de dos preguntas iniciales: ¿cuántos años tienes de servicio como profesor de primaria? y ¿qué significa ser docente por tantos años?, a las cuales se agregaron otras preguntas según la información compartida. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas para el análisis. De acuerdo con la clasificación de Conninck y Gordard (1998, citado en Bolívar et al., 2001, p. 128), la información recabada en esta investigación es de tipo “procesual o de trayectorias”, ya que busca dar cuenta de los trayectos laborales de los docentes. En estas trayectorias se descubren los acontecimientos causales (experiencias) del pasado que han condicionado el presente y prefiguran el futuro. Es importante remarcar que este procedimiento se inserta en el enfoque interpretativo en virtud de que los textos se interpretarán y no solo serán descritos (Bolívar et al., 2001).

El análisis interpretativo se efectuó desde un modelo transversal comparativo, que buscó conocer el entramado de significados similares (Bolívar, 1999, citado en Bolívar, 2012), y crear “una triangulación interactiva” de narrativas que hablan sobre el mismo tema (Denzin, 1989, citado en Bolívar 2012); este análisis transversal fue enriquecido con reflexiones de la literatura representada en este marco teórico o en otras investigaciones. Para este análisis, consideramos el sentimiento de la desconfianza como

un fenómeno relacional, y presentamos el análisis de las experiencias con los otros actores involucrados en el terreno escolar. El análisis buscó contestar y comprender los elementos en torno a dos preguntas emergentes planteadas: ¿qué experiencias les “enseña” desconfiar? y ¿cómo el aprendizaje de la desconfianza llega a estructurar las posturas del docente en Chiapas?

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Categorizamos los resultados en tres campos donde la desconfianza se presenta como característica de la práctica e identidad de los docentes: el gobierno y las autoridades; las compañeras y los compañeros docentes; y las madres y los padres de familia. El estudio mantiene los temas contextuales como marco referencial de análisis, a la vez que se abre a cualquier aspecto emergente que se considere necesario integrar al estudio.

El “gobierno” y las autoridades

Existe entre los docentes un discurso muy recurrente que habla del “gobierno” a modo de concepto englobante que describe no solo al gobierno o los políticos, sino también como referencia a los representantes de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y sindicatos. Lo que une a este conjunto de autoridades es precisamente el supuesto poder de autoridad que tienen y representan. La desconfianza hacia el gobierno está sustentada, en la mayoría de los relatos, en experiencias que demuestran un constante mal uso (inadecuado o ilegal en ocasiones) de su poder, y señalan al gobierno como perseguidor de sus propios fines. Los docentes narran cómo este mal uso de poder se ve reflejado en las formas “operativas” del sistema educativo, el cual está diseñado con base en una lógica de una pretendida meritocracia (López, 2013; Keck, 2015); sin embargo, las experiencias aquí presentadas relatan prácticas educativas diferentes, dominadas por el influyentismo y la corrupción. Esta ambivalencia en los sistemas muestra una falta de coherencia ente lo que se propone (prácticas meritocráticas) y lo que se vive (prácticas de influyentismo y corrupción). Un profesor narra:

En los anteriores concursos [...] se prestaba para comprar claves, exámenes, a veces falsos o verdaderos... [Entre] conocidos pagábamos cursos, pero todo era por un bien común. Sabíamos que te iba a reeditar, que era fácil pasar. O sea, que, si buscabas todo eso, sabías que sí ibas a pasar. Actualmente ya no (se puede comprar), todo es manipulación, te tienes que adaptar, buscar a una persona que me conteste el examen o una persona que me dé el examen (Shiru).

Los procesos reales del llamado escalafón meritocrático genera apatía y desconfianza racional hacia el sistema (Durand, 2006); nace de la experiencia con actores en una posición de poder, que saben crear o aprovechar los “huecos” dentro de esta meritocracia para promover prácticas de corrupción, las cuales son aprovechadas y perpetuadas por la mayoría de los docentes a manera de aprendizaje de lo que es. Se percibe una narrativa generalizada de estar en desventaja ante una gestión con poca coherencia en su implementación, ligada a una clara cultura escolar ya establecida (Sime, 2014).

Sime (2014), en sus estudios sobre políticas meritocráticas y la cultura docente en Latinoamérica, expone: “La corrupción pública es un problema que atraviesa la

mayoría de los países de América Latina y gracias al cual se agudiza la desconfianza de los ciudadanos sobre la coherencia del Estado para aplicar normas meritocráticas” (p. 113). Encontramos en todos los relatos que la corrupción y el influyentismo son actos conocidos, justificados, aprendidos y ampliamente practicados; un camino marcado y aceptado dentro de la cultura escolar chiapaneca, que representa una “materia vital” de aprendizaje de cómo actuar dentro del sistema.

La desconfianza de los docentes es interpretada como un sentimiento resultado de las experiencias de este corte, las cuales se repitieron a lo largo de la trayectoria profesional de varios docentes. Víctor comenta su vivencia:

En Chiapas, los representantes de la SEP jinetean el dinero de los recursos. Además, incurren en actos fraudulentos, como comprobar gastos excesivos para justificar el dinero que se roban. Lo que desencadena que los maestros sean parte del “juego”, participando en los actos de corrupción; sin opción de negarse pues perderían el programa que proporciona el recurso.

El discurso anterior describe el sistema como uno que no da espacios para escapar o negarse a participar en la corrupción, sino que se constela como un laberinto sin salida y se aprende a verse a sí mismo como atado por el sistema. Ser parte del “juego” de poder y manipulación es percibido un acto natural, lo cual destacamos como otra característica aprendida de la cultura docente en Chiapas. Yanet habla sobre el favoritismo de su director hacia ella y cómo esto era percibido por sus compañeros:

Estuve cinco años y me salí por mis compañeros, estuve embarazada y lo tuve prematuro, entonces a partir de eso mi bebé nace con algunos problemas y tuve que pedir muchos permisos. El director me jaló a la dirección como auxiliar para que no hubiera problemas con los papás por las faltas entonces, estuve en dirección de lo cual mis compañeros alegaron ¿que por qué? y se les explicó, pero no entendieron.

Las gestiones escolares son vistas como un campo de oportunidad para la concesión de favores personales y negociaciones entre ciertos grupos dentro de las escuelas. Aunque bien pueden ser, como en el caso de Yanet, “favores” que responden a una necesidad, el carácter discrecional de estas formas suele generar un sentido de injusticia, inseguridades, conflictos y desconfianzas una vez que las reglas ya no son iguales para todos y existe un trato diferenciado. Vemos cómo, en la mayoría de los relatos, los actores de autoridad establecen reglas informales a conveniencia de quienes las establecen: para muchos, parece una imposición; para otros, el favor que necesitaban. Cuando un docente estaba del lado de la balanza que no le favorecía, ve el acto como injusto y crea un sentido de desprotección o descontrol (Luis, Shiru, Víctor e Yanet).

Los relatos reflejan que, para muchos docentes, estos actos son vistos como amenazas directas a la mejora educativa, ya que distorsionan la implementación de cualquier programa de mejora que se proponga implementar (Ámbar, Karina, Shiru, Víctor e Yanet). Por otro lado, las interpretaciones de las narraciones docentes nos hacen entender una desconfianza hacia el gobierno diferente: “... el gobierno siempre ha estado pensando de manera personal, viendo la manera de perjudicar al pueblo y a los maestros” (Luis). Este testimonio apunta a percepciones no solo de un sistema que opera a conveniencias del gobierno, sino que tiene una intención “secreta” opresiva. Luis no está solo en esta interpretación de un doble discurso en la política educativa, ya que Luna, Shiru y Víctor expresan percepciones parecidas.

Luna, por ejemplo, señala: “El gobierno busca crear sociedades irreflexivas y que no puedan contradecir, que no se den cuenta de lo que hace el gobierno, que no

puedan manifestarse, ser capaces de defender sus derechos. Entonces sí es algo que al gobierno le conviene seguir manipulando y controlando”. Para esta maestra, el gobierno ha diseñado un sistema que asegura un pueblo dócil y no uno educado:

Soy una trabajadora de gobierno, no es que quiera hablar mal del gobierno, pero hay fallas en el sistema, de que no hay concordancia de lo que nos piden y nos exigen hacer, o hasta dónde deben avanzar los alumnos o qué deben de saber. Hay limitantes que ellos no toman en cuenta porque miden y evalúan de manera general en todo el país [...] porque simplemente no van a ir a hacer un estudio y van hacer muchos tipos de planes de programas ajustados a cada región, cada contexto. Ellos hacen algo general, lo que supuestamente se les piden en las pruebas que vienen de la OCDE, que internacionalmente les piden para estar en estos programas.

La desconfianza hacia las intenciones del gobierno puede ser ejemplificada con la hostilidad que existe hacia las evaluaciones nacionales, las cuales se describen como un método inefectivo para medir la mejora educativa del Estado, y subrayan que esta es lejana e inservible para la realidad educativa chiapaneca; así, desconfían de la veracidad y del propósito real de la prueba misma (Ámbar, Luna y Luis). Los relatos docentes siguen una línea muy marcada de ejemplos que hablan de una falta de interés del gobierno por una educación que ayude a los pueblos a progresar, especialmente en las zonas indígenas, donde los docentes perciben aún más esta lejanía de los planes y programas diseñados.

En las narraciones se relaciona la descontextualización del programa educativo como una muestra del poco interés del gobierno de mejorar la educación (Karina, Ámbar, Yaneth, Blanca y Magaly). Esta desconfianza encuentra fundamentos en el contraste entre el programa y las necesidades reales de un entorno chiapaneco educativo particular, destacado por los bajos resultados en términos de calidad educativa en el país: analfabetismo y bajos niveles de castellanización, así como la marcada pobreza y falta de recursos de los alumnos, familias y la escuela misma (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2020). Estas particularidades no pueden ser ignoradas por el docente, ya que afectan el trabajo directo con el alumno (falta de recursos o actividades que no tienen sentido en ese contexto). De este modo, se percibe que no existe el nivel de confianza sistémica más básica, aquella de creer en las nobles intenciones de la escuela a la cual pertenecen y donde cobran (Luis, Karina, Luna, Víctor y Shiru). Sin duda, hay un componente de esta desconfianza que es atribuible a la cultura política mexicana en general, pero, al mismo tiempo, estos docentes han vivido experiencias que les enseñan que, en efecto, lo que hay es “mal gobierno” con sus abusos de poder. Por ello, difícilmente se sienten llamados a alinearse con las políticas educativas declaradas (y vividas como falsas).

Compañeras y compañeros docentes

En los relatos de estos docentes prevalece una desconfianza hacia la actitud y el desempeño de las otras y los otros docentes, la cual nace de una mirada negativa al trabajo de sus pares; es decir, prevalecen cuestionamientos sobre las motivaciones y compromisos escolares del compañero. Karina, por ejemplo, tiene su radar puesto en este tema porque le resulta relevante a la hora de tener que trabajar “juntos”:

[A los maestros flojos] los detecto rápido, por su forma de ser cuando hablan. [Son los que] ponen en los memes: “Por fin vacaciones” o “Lo que menos quiero es regresar”, y lo

expresan porque a los maestros realmente no les gusta su trabajo. Dicen “Ya no quiero saber nada de los niños”, “No veo la hora de las vacaciones”. [...] “Solo estudié docencia porque era lo único o me obligaron” [...] O sea, nada más están ahí porque quieren ganar dinero, pero que le tengan cariño, que les guste enseñar, definitivamente no.

Karina considera que actitudes contrarias a sus valores la colocan en una postura de cierre ante el otro. Explica que, al formar relaciones laborales, ejerce su preferencia de trabajar con docentes que demuestran su misma “vitalidad vocacional” (Intrator y Kunzman, 2008); si bien estas prácticas de buscar resonancias son entendibles, también es indicativo de un clima organizacional dividido y regido por muchos distanciamientos mutuos:

Por lo general, las amistades que tengo, yo considero que sí son buenos maestros. Los que son mis amigos les gusta lo que hacen y, en mi experiencia, las personas que yo considero que son flojas no puedo lidiar con ellos porque me molesta. Pero yo no soy quién para andar diciendo cómo deben de hacerlo. Ahí es donde se da lo de no dar amistad a ese tipo de personas porque no me agradan, no congenio con ellas (Karina).

La falta de afinidad es percibida como una característica negativa del otro, y esto se da en los dos lados de la ecuación. Los docentes entrevistados relatan que integrar grupos afines es inherente a la cultura docente construida en Chiapas, donde hay, por lo general, tres grupos: los aliados, los enemigos y los neutros. En los testimonios hay evidencias de cómo los grupos aliados y enemigos suelen tomar posturas antagónicas que desencadenan conflictos en los colectivos de trabajo y fracturan sus relaciones, al cimentar un terreno “tóxico” de exagerada hostilidad entre actores. Como explica Luna, este enfrentamiento puede vivirse como una guerra fría en la que reina una vigilancia mutua acusatoria:

... todos están al pendiente de todo, de cualquier cosita que realice, que haga, solo porque son del equipo contrario. Entonces esto es como que entre nosotros mismos nos estamos haciendo la vida difícil; y entre nosotros mismos nos estamos complicando la existencia. O cosas que ya ni la Secretaría de Educación o la directora nos están exigiendo, entre nosotros mismos nos ponemos esa vigilancia, y casi casi la sog a al cuello: “¿Por qué no vino tal?” ¿Qué no se le permitan tantas faltas? Todos nos marcamos lo mismo, porque finalmente es para todos, la misma regla y, no sé, creo que no se han dado cuenta que al final nos afectamos entre nosotros mismos, y eso pues ha hecho las cosas un poco más difíciles [...] y pues si te toca trabajar con el equipo con el que no te llevas, con la persona, pues te aguantas, y esas cosas son molestas. A mí no me gusta [esta situación] pero por eso trato de mantenerme neutral, de poderme llevar con todos, aunque sé que con algunos de manera solo profesional...

Vivir en un territorio minado por la sospecha, la acusación y posturas de alianzas entre compañeros tiene un sabor de normalidad para los profesores chiapanecos. Sin embargo, también es una realidad aprendida en cuanto al cómo, cuándo y con quién desconfiar, y respecto a las prácticas desconfiadas, de enfrentamiento o conflicto abierto y hasta violento. Para muchas escuelas en el mundo, sería difícil imaginar actuaciones de esta naturaleza entre colegas; no obstante, en Chiapas, si no es de cada día, son muchos los relatos de situaciones y consecuencias como estas.

Las alianzas se aprenden como herramienta de supervivencia, o derrota, dentro de estas luchas de poder que se viven en el terreno escolar chiapaneco. Yanet relata un ejemplo de cómo se da este “juego de poder” de las alianzas: “... eran como seis maestros nuevos [...]. En las votaciones ganaban porque eran mayoría. [...] Se fueron en contra del director; igualmente lo sacaron de la escuela; nos sacaron a la maestra de fomento, al de educación física y a mí”. Un conflicto disfrazado de procedimientos “democráticos”, en

los que no cuentan tanto las asignaciones de poder estructural (por ejemplo, en relación con el puesto de director), sino los efectos “democráticos” de las mayorías.

La postura de mantenerse en un bando fue aprendida como una herramienta para garantizar la sobrevivencia, ya que el poder radica donde el número de aliados es mayor y, por lo mismo, la importancia de ganar afiliados a “tu lado”, como sucede cuando llega alguien nuevo. En el siguiente ejemplo se habla de la llegada de un interino: “Anteriormente, sí era así, jalar si llega un interino, si llega un triangulado, jalar, jalar, no los agarramos primero, lo llamamos, hacemos amistad para que nuestro grupo sea el más grande, y cuando votemos, como todos votamos lo mismo y ganábamos. Pero es que era un pleito bastante fuerte cuando éramos dos grupos...” (Luna). La mayoría de los profesores relata los pleitos en las juntas como algo común, en los que se aprende que el camino más rápido era la votación, donde el diálogo se relata como inservible ante la poca apertura o interés del otro a escuchar o innovar. Los docentes aprenden mejor la vía “desconfiada” y suelen querer llevar el conflicto a su conclusión final, y no partir de la confianza, que podría implicar encontrar una “resolución” mediada.

Luna admite, por ejemplo, que en su escuela el hecho de que se formara un tercer grupo fue uno de los factores que ayudó a restar poder a los dos grupos antagónicos, y que dio oportunidad a los docentes nuevos de no tomar una postura agresiva. En un ambiente de alianzas y oposiciones que la consumía, el movimiento de postura de Luna de ser neutral podría ser interpretado como un plan de supervivencia o como una estrategia ante una cultura que ya conoce y ahora domina. Finalmente, Luna, como muchos de los docentes, optó por trabajar sola y no en grupo, o bien, hacer o aprender complejas maniobras que permiten librarse de situaciones que se experimentan como amenazantes, tal como Shiru lo describe:

Bueno, en mi punto de vista, siempre he intentado apoyar a mis compañeros, me piden apoyo en materiales, dudas en algunas estrategias, herramientas, algunos trabajos, solamente me limito cuando se tiene que participar de manera grupal. Tal vez todavía tengo un poco de apatía contra algunos compañeros porque no participó del 100% entonces, este, tal vez porque no me lleve muy bien. A veces hay cursos donde nos ponen con los maestros o quieren ser sobresalientes entonces en ese aspecto, creo que me hago un poquito para atrás. [...] me he encontrado con compañeros que siempre dicen lo contrario a lo que uno quiere proponer o bien quieren que uno haga su trabajo. No les gusta en sí aportar, sino disminuir a las participaciones de los compañeros, de mi propia persona. Ahí es cuando yo, como soy muy inquieto, empiezo a armar mi propio grupo. Me aparto del trabajo.

Teóricamente, en el terreno chiapaneco, la escuela debería ser un espacio donde los docentes tendrían que trabajar en conjunto y, sobre todo, dar operatividad al consejo técnico. Sin embargo, existe una preferencia a trabajar solo, y la “atomización docente” (Keck, 2016), como un mecanismo de defensa ante el otro, el “conflictivo” y la experiencia de situaciones incómodas y lacerantes. Keck, en su estudio “Extreme teaching and the politics of teachers’ working conditions at the peripheries of the Mexican education system” en Chiapas, hace la conexión entre desconfianza y atomización, y los testimonios que aquí presentamos apuntan también a un círculo vicioso entre desconfianza y atomización, en el cual la atomización de los actores educativos genera desconfianza, y la desconfianza produce también atomización, lo cual tiene repercusiones en el desempeño escolar (Peña-Figueroa et al., 2017), ya que, muchas veces, se anteponen las necesidades personales que las del bien educativo, según los relatos.

Las madres y los padres de familia

Al igual que en algunos estudios sobre las relaciones escolares en otros contextos (por ejemplo, Epstein y Salinas, 2004), el concepto de la triada familia-niño-maestro es narrado por la mayoría de los docentes como fundamental en el desempeño académico del alumno. A la vez, esta presencia de la familia es determinante en la vida de los docentes, ya que existe una noción generalizada de la relevancia de “neutralizar” su potencial amenazante, como deja muy claro el compartir de Karina:

Muchos compañeros me lo han dicho, me dicen: “Eres una excelente maestra, no tienes problemas con tus alumnos, pero tienes que tener un poco más de tacto con los papás al decir las cosas. Tienes que ser menos directa y cortante”. [...] A los padres les gusta eso, aun que sus niños no aprendan, pero si los maestros son sus amigos, ellos son felices.

El interés en lograr una afinidad con las madres y los padres de familia refleja una tensión muy sentida dentro de la comunidad escolar, que tiene que ver con una percepción generalizada de incumplimientos mutuos. Las narraciones se llenan de discursos en los que a las madres y los padres les toca culpabilizar por el bajo rendimiento académico al profesorado, y viceversa. Esta predisposición de nombrar un culpable puede llegar a expresiones muy fuertes de falta de confianza que recurren a canales de “resolución” endurecidos, como en el caso de las demandas oficiales levantadas en contra de los docentes por parte de las madres y los padres de familia. En nuestra pequeña población muestra, dos tercios de los docentes han sido demandados, las acusaciones relatadas van del orden penal (abuso de menores) al administrativo (faltas laborales). Quienes narraron estas experiencias de ser demandados cuentan cómo esto les deja con un “mal sabor de boca”, acompañado de sentimientos de tristeza o enojo.

Sin duda, los docentes experimentan el poder que pueden ejercer las madres y los padres de familia, y desde aquí los reconocen como actores relevantes, que necesitan atención dentro del contexto laboral. El siguiente relato de Yanet nos habla de cómo se vive este complejo encuentro de mundos:

Al otro día me llamó la directora preguntando por el incidente de ayer y se lo comenté. Y entonces me dice: “Es que ya te metieron documento jurídico”. La señora le había puesto de más al documento, diciendo que yo negligentemente había visto todo y no había hecho nada, cosas así. ¡Si van hacer las cosas, que las hagan bien! ¿Qué clase de ejemplo les dan a sus hijos? Entonces, si le enseñan a mentir al niño, mentirá. [...] Por cualquier cosa demandan, ya casi la mayoría de los compañeros han tenido demanda y se da mucho. No sé si es por el lugar, dado que son profesionistas y están de observadores. No sé, a veces no entendemos.

Según Yanet, el uso de este recurso legal es un acto tan recurrente que ya se concibe como parte del trabajo en el estado. El acudir a la vía legal refleja un clima educativo con poca confianza en el diálogo y la comunicación, y la demanda es la última clave para consolidar la confianza entre docente-madre y padre de familia (López, 2013; Rivera y Milicic, 2006; De León, 2011). En este recuento de Yanet, su expresión “a veces no entendemos” refleja una vivencia de estar metida en situaciones que están “contaminadas” por factores que son externos a la situación inmediata, pero que son relevantes por ser parte del contexto histórico de la escuela y sus actores. Por ello, cualquier evento puede asumir dimensiones inesperadas y salirse de control, y los docentes aprenden “por las malas” a estar preparados para cualquier medida desde la comunidad.

Cabe señalar que hay evidencias de una diversidad de expresiones de la desconfianza de las madres y los padres de familia hacia los docentes. Luna, por ejemplo, describe un estado de vigilancia extrema ejercida sobre los docentes desde la comunidad:

Los padres de familia entran [a la escuela], no solo a ver si realmente sus hijos están en clases. Vigilando al maestro, si sale, cuántas veces va al baño; incluso, hay padres de familia que toman fotografías. Están sentados ahí, se llegan a pasar la mañana. [...] En los grupos de WhatsApp de padres de familia mandaban las fotos [como diciendo a los demás]: “El maestro tal está haciendo esto”. Incluso, estando nosotros ahí, en el Whats, ellos mandaban esas fotos y preguntaban por qué los niños estaban afuera, qué horario les tocaba, si había actividad como educación artística, lanzando comentarios como para que nos cuenten que estamos siendo vigilados. Saben ellos qué estamos haciendo, en qué momento salimos, descuidamos al grupo o ese tipo de cosas, subiendo esas fotos o haciendo preguntas directas.

Si bien uno puede decir que los padres de familia están respondiendo a sus propias experiencias con sus creencias del rol que desempeñan, al mismo tiempo es la respuesta de escrutinio la que resulta ser la más viable en este contexto carente de una supervisión oficial efectiva; la madre o el padre de familia asumen una vigilancia del desempeño de los docentes fundamentada en lo que ellos perciben como sus aprendizajes sobre el magisterio.

De acuerdo con los docentes, a partir de esta “inseguridad” se busca aprender y practicar algún tipo de relación estratégica con las madres y los padres. Así, es entendible que los docentes también pueden llegar a sentir una falta de confianza hacia las madres y los padres de familia, y sus posibles medidas y sanciones. Para ejemplificar este punto, Shiru relata cómo ha aprendido una manera de enfrentar lo que percibe como una intimidación:

Yo creo que la relación con los padres de familia es mi mayor estrategia, mi fuerza porque lo primero que hago es conocerlos, enfrentarme a ellos, plantearles como soy, como trabajo y qué es lo que tomo en cuenta para mi trabajo en sus calificaciones y hago una comunicación por medio de las TICs, no directamente, siempre indirectamente a través de una persona. Porque directamente con los papás se pueden tener malos entendidos, entonces siempre es indirectamente, manejo con un papá que es mi vocero y él se encarga de relacionarse con los demás papás [...] me gusta tener ahí un vocero debido a la confianza, porque como no estoy metido ahí directamente, involucrado en los grupos de WhatsApp, él me comenta si hay algo que no me están diciendo mis secretarios [de comité] y que se necesita solucionar, por si están hablando mal de mí o alguna estrategia que se haya hecho [en contra del profesor].

No podemos decir que el manejo de subterfugio que demuestra Shiru es algo muy común, pero la cautela aparece como un aprendizaje generalizado frente al encuentro con las madres y los padres de familia y la comunidad donde se ubica la escuela. La importancia de tal cuidado defensivo es algo que suele ser aprendido con base en los conflictos vividos; con el tiempo, adoptan y normalizan estrategias para “ganarse a los padres de familia”, “vigilar”, “tomar la iniciativa” o “anticiparse” en busca de un control de la situación o encontrar herramientas para sobrellevar una interacción conflictuada.

DISCUSIÓN

A partir de los resultados, podemos empezar a vislumbrar cómo el sistema educativo en Chiapas es permeado por la desconfianza. Incluso, podemos hablar de la existencia de una “cultura de desconfianza” y de una espiral en la que se promueven

comportamientos que la alimentan. Keck (2016), en su estudio en Chiapas, hace la conexión entre desconfianza y atomización, y los testimonios que aquí presentamos apuntan también a un círculo vicioso entre desconfianza y atomización, en el cual la atomización de los actores educativos genera desconfianza, y la desconfianza, a su vez, atomización. Si bien la desconfianza es un estado que se puede generalizar en los diversos actores, quienes se dedican a la docencia son los que padecen sus consecuencias, puesto que es uno de los condicionantes principales de su trabajo.

Al mismo tiempo, las prácticas derivadas de la desconfianza, y aprendidas en las interacciones cotidianas, sirven a los docentes como “modo de sobrevivencia” y como una respuesta justa ante la percepción de una violación sistémica de sus necesidades personales (por ejemplo, ganar más, estar cerca de casa o tener más tiempo libre). Las prácticas de desconfianza son entendidas por ellos como actos inevitables y lógicos, alineados con la realidad sociopolítica de Chiapas y, por ende, son normalizados. Hasta ahora, el aprendizaje que se da dentro del sistema, es decir, lo que las condiciones del sistema educativo enseñan a los docentes no es la construcción de mecanismos que sirven para tejer confianzas y comunales, sino para sobrevivir y “aprovechar” las dinámicas cotidianas y estructurales de desconfianza, atomización y polarización.

En su diagnóstico de climas escolares en Chile, Milicic y Arón (2000) identifican características que agrupan en dos polaridades: los climas sociales tóxicos y los climas sociales nutritivos. Para estos autores, estos últimos son ligados a la inteligencia social emocional y la resolución de conflictos de manera no violenta. En este tipo de clima, los profesores se conciben como pares ante los otros actores involucrados y hay una percepción positiva hacia los aspectos organizativos diseñados y aplicados, dentro de los cuales destacan tanto el sentirse visto y apoyado y contar con buenas condiciones físicas en la escuela. En este clima positivo o nutritivo, el docente se percibe con un valor positivo, al aflorar la mejor parte de su ser y mostrar disposición de aprender y cooperar, ya que su vivencia emocional es atendida. Por el contrario, en un clima social “tóxico”, la negatividad invisibiliza los aspectos positivos que pudieran existir dentro de este, lo cual desencadena microclimas de defensa como protectores del clima social en general, que se transforman en una fuente de conflictos, repleto de estrés y sin resolución efectiva.

Sin duda, este último clima fue el predominante en los testimonios del estudio, lo que refleja un ambiente profesional en el que abunda la desconfianza. Aun cuando los docentes han podido adaptarse, sobrevivir o avanzar en él, el bajo rendimiento académico en Chiapas es indicativo de que son los alumnos quienes pagan la factura. Estudios sobre este tema dejan muy claro que, donde se promueven relaciones positivas, canales de comunicación, ambientes de cooperación y confianza, se mejora el entorno de trabajo individual y colectivo y, en consecuencia, se mejora el desempeño del alumno (Epstein y Salinas, 2004; Rivera y Milicic, 2006; López, 2013; De León, 2011; Bryan y Henry, 2012; Pizarro et al, 2013). Es claro que esto no está ocurriendo en las escuelas donde laboran estos docentes.

Los testimonios de esta investigación no dan señales de acciones y vivencias de cohesión, empatía, confianza y buen entendimiento; es evidente que hace falta promover más estas prácticas que surgen de la confianza mutua. Invertir una disposición a desconfiar por una a confiar nos remite, necesariamente, a una cuestión

de reaprender, que implicaría cambios estructurales dentro del sistema educativo. Poner al centro de la escuela la construcción de ambientes donde reina la confianza no es una cosa menor, y requeriría repensar muchas dimensiones de la vida escolar. Sin embargo, los posibles beneficios son sustantivos, ya que tener y vivir la confianza facilitaría la cooperación entre los actores y beneficiaría los procesos educativos y el aprendizaje (Bryk y Schneider, 2002; Tschannen-Moran y Woolfolk-Hoy, 2001; Peña-Figueroa et al., 2017).

La propuesta de “comunidades de aprendizaje profesional”, de Hargreaves (2007), se visualiza como un modelo que puede dar una solución al problema actual en Chiapas. Una de sus características es que promueve una cultura laboral regida por procesos altamente colaborativos. Existen antecedentes útiles para concebir un giro de esta naturaleza desde el campo de conocimiento, o enfoque educativo, ya conocido como convivencia o clima escolar. De igual manera, el interés coyuntural en la formación socioemocional tendría que estar apuntando también al desarrollo de mayores capacidades de ser y convivir; no solo “teóricos”, sino también vividos en la escuela misma.

Keck (2016) argumenta la importancia de concebir y promover una formación socioemocional-terapéutica para el profesorado, que ayudaría a hacer este movimiento a favor de las relaciones de mayor confianza en la escuela. Los aprendizajes y las transformaciones en torno a una propuesta de formación socioemocional demuestran cómo detonan las relaciones y la confianza en los contextos escolares (Keck, 2018). Muchos de estos movimientos se dan en la relación con los alumnos, pero no de modo exclusivo; una nueva sensibilidad y protagonismo relacional se manifiesta también en los vínculos con colegas y con padres de familia. Este resultado más sistémico es importante, ya que, como advierten Nias (1989) y Peña-Figueroa et al. (2017), en general, la escuela fomenta las relaciones entre maestro y alumno, y presta poca atención a las relaciones adulto-adulto en el terreno escolar.

Aprender a relacionarse “de nuevo” tendrá sus puntos de resistencia fuertes. La desconfianza en las relaciones resulta ser estructural y estructurante —una extensión “lógica” de la historia sociopolítica mexicana— y nace también en la brecha entre las políticas educativas y el contexto vivido. Así, desconfiar no se puede entender como un “error”, sino como una apuesta “correcta” que nace a partir de las experiencias negativas. Los docentes, ante el reconocimiento de inseguridad y amenaza, convergen de manera natural en posturas defensivas que se dan a través de actos de vigilancia, espionaje y rivalidad, así como acciones para neutralizar al otro. Por ello, no podemos describir la desconfianza como un error, sino, más bien, señalar la confianza como estrategia paralela alternativa.

Para apuntar la posibilidad de alternativas, existe claramente la urgencia de reconocer esta condición de base en las escuelas chiapanecas, que es una profunda y multifacética desconfianza, la cual emerge en todos los relatos de vida de los profesores. Esta desconfianza no es un fenómeno aislado; al contrario, se describe como un sentimiento estructurante dentro de las prácticas de estos docentes y permea el ser y quehacer docente en Chiapas. Como el problema de la desconfianza es multifacético, también requiere acciones en muchos ámbitos el que los actores educativos reaprendan a confiar. Es necesario tocar elementos estructurales y abordar las formas de ser y convivir

de los sujetos de la educación. Aunque pareciera un tema de alto nivel, queremos argumentar que el cambio educativo que se busca solo se puede construir donde se ha hecho un esfuerzo para establecer climas escolares en los que abunda la confianza. Hasta entonces, será muy difícil disminuir la brecha entre política/teoría educativa y la realidad que se vive y se aprende en la cotidianidad de las escuelas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recolección y análisis de datos. En M. C. Passeggi y M. H. Abrahao (eds.). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica*, tomo II (pp. 79-109). PUCRS.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Bryan, J. A. y Henry, L. (2012). A model for building school-family-community partnerships: Principles and process. *Journal of Counselling and Development*, núm. 4, vol. 90, pp. 408-420. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2012.00052.x>
- Bryk, A. y Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.
- Conejeros, M. L., Rojas, J. y Segure, T. (2010). Confianza: un valor necesario y ausente en la educación chilena. *Perfiles Educativos*, núm. 129, vol. 32, pp. 30-46.
- De Coss, H. C. (ed.) (2017a). *Experiencias de mi práctica docente*. Universidad Pedagógica Nacional.
- De Coss, H. C. (ed.) (2017b). *Educación y narrativa. Voces y vivencias de los profesores del Chiapas y Oaxaca*. Universidad Pedagógica Nacional.
- De León, S. B. (2011). *La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as*. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación 2011, Universitat Barcelona.
- Durand, P. V. (2006). Confianza y eficacia ciudadana en una sociedad con alta desigualdad. *Opinião Pública*, núm. 12, vol. 12, pp. 277-296.
- Durkheim, E. (1964). *The division of labor in society*. Free Press.
- Epstein, J. y Salinas, K. (2004, mayo). *Partnering with families and communities*. ASCD.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. Denzin e Y. Lincoln. *Manual de investigación cualitativa*, vol. II. Paradigmas y perspectivas en disputa (V. Weinstabl, Trad., pp. 38-78). Gedisa.
- Hargreaves, A. (2007). Sustainable professional learning communities. En L. Stoll y K. S. Louis (eds.). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (pp. 181-195). Open University Press.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). Censo de Población y Vivienda. INEGI.
- Intrator, S. y Kunzman, R. (2008). The person in the profession: Renewing teacher vitality through professional development. *The Educational Forum*, núm. 1, vol. 71, pp.16-32. <https://doi.org/10.1080/00131720608984564>

- Keck, C. (2018). *Ser docente, ser persona: once relatos de aprendizaje y transformación socioemocional*. ECOSUR.
- Keck, C. (2016). Extreme teaching and the politics of teachers' working conditions at the peripheries of the Mexican education system. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 46, pp. 1-15. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/629>
- Keck, C. (2015). Education reform in Mexico: Neo-liberalism, "schizophrenia" and the ethical challenge within the agendas for educational change. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 45, pp. 1-17.
- Kramer, R. M. (1999). Trust and distrust in organizations: Emerging perspectives, enduring questions. *Annual Review of Psychology*, núm. 50, vol. 1, pp. 569-598. <https://www.annualreviews.org/doi/10.1146/annurev.psych.50.1.569>
- Lewis, J. y Weigert, A. (1985). Trust as a social reality. *Social Forces*, núm. 4, vol. 63, pp. 967-985. <https://doi.org/10.2307/2578601>
- López, A. M. (2013). Una reforma "educativa" contra los maestros y el derecho a la educación. *El Cotidiano*, núm. 179, vol. 1, pp. 55-76.
- Milicic, N. y Aron, A. M. (2000). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Revista Psykhe*, núm. 2, vol. 9, pp. 117-123. <https://revistaaisthesis.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/20495/16957>
- Mishra, A. K. (1996). Organizational responses to crisis: The centrality of trust. En R. Kramer y T. Tyler (eds.). *Trust in organizations: Frontiers of theory and research* (pp. 261-287). SAGE Publications, Inc. <https://dx.doi.org/10.4135/9781452243610.n13>
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. Routledge.
- Peña-Figueroa, P., Sánchez-Prada, J., Ramírez-Sánchez, J. y Menjura-Escobar, M. I. (2017). La convivencia en la escuela. Entre el deber ser y la realidad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núm. 1, vol. 13, pp. 129-152.
- Peña Fredes, M., Weinstein Cayuela, J. y Raczynski, D. (2018). Construcción y pérdida de la confianza de docentes: un análisis de incidentes críticos. *Psicoperspectivas*, núm. 1, vol. 17, pp. 1-13. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue1-fulltext-1174>
- Pizarro, P., Santana, A. y Via, I. B. (2013). La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, núm. 2, vol. 9, pp. 271-287
- Rivera, M. y Milicic, N. (2006). Alianza familia-escuela: percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores de enseñanza general básica. *Psykhe*, núm. 1, vol. 15, pp. 119-135. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282006000100010>
- Rodríguez, G. G., Gil, F. J. y García, J. E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Romagnoli, C. y Cortese, I. (2015). ¿Cómo la familia influye en el aprendizaje y rendimiento escolar? (2a ed.). Ficha VALORAS actualizada de la primera edición: "Factores de la familia que afectan los rendimientos académicos" (2007). Centro de Recursos VALORAS. www.valoras.uc.cl
- Rousseau, D., Sitkin, S., Burt, R. y Camerer, C. (1998). Not so different after all: A cross-discipline view of trust. *Academy of Management Review*, núm. 2, vol. 23, pp. 393-404. <https://doi.org/10.5465/amr.1998.926617>

- Sandín, M. E. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Sime, L. E. (2014). Aportes para contextualizar la meritocracia en las políticas y culturas docentes. *Revista de Educação PUC-Campinas*, núm. 2, vol. 19, pp. 111-119.
- Solomon, R. C. y Flores, F. (2001). Building trust. En *Business, politics, relationships, and life*. Oxford University Press.
- Sztompka, P. A. (1999). *Sociological theory*. Cambridge University Press.
- Tschannen-Moran, M. (2014). The interconnectivity of trust in schools. En D. Van Maele, P. B. Forsyth y M. Van Houtte (eds.). *Trust and school life: The role of trust for learning, teaching, leading, and bridging* (pp. 57-81). Springer Publisher. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8014-8_3
- Tschannen-Moran, A. y Woolfolk-Hoy, W. K. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, núm. 7, vol. 17, pp. 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Zacarías, M., Luna, M. J. L. y Jiménez, L. A., (2017). *Saber docente de profesores que laboran en los centros de atención múltiple en el sur de Chiapas*. Ponencia presentada en el Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE), San Luis Potosí, México.