



ACCIONES DE RESISTENCIA DEL DOCENTE: RECURSO PARA LA ATENCIÓN INTEGRAL DEL ALUMNADO

TEACHER'S ACTIONS OF RESISTANCE: A RESOURCE FOR COMPREHENSIVE
ATTENTION TO STUDENTS

Moramay Guerra García (*)

Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho, A.C. (CEEAD)

Ileana Seda Santana

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

México

Resumen

Por medio de una microetnografía en la que participaron docentes de una escuela pública de educación secundaria de la Ciudad de México, se identificaron acciones de resistencia de todos los días o cotidiana, realizadas por docentes ante la presión de condiciones organizacionales y prácticas escolares que limitan la atención integral u oportuna a necesidades del alumnado. En estas acciones, los docentes transitan alrededor de los controles normativos o sociales de la escuela de manera discreta, utilizando su autonomía de manera creativa, ampliando sus roles, innovando y creando alianzas. El análisis de estas acciones permite reconocer: a) la capacidad de los docentes para tomar decisiones de manera autónoma y proactiva frente a las problemáticas del alumnado; b) la motivación subyacente a sus acciones de resistencia; y c) el potencial de dichas acciones para coadyuvar al desarrollo personal, social y ciudadano del alumnado.

Palabras clave: Resistencia; vida escolar; etnografía; docente de secundaria; responsabilidad del docente.

Abstract

(*) Autor para correspondencia:

Moramay Guerra García

Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el

Aprendizaje del Derecho, A.C. (CEEAD)

Miguel Nieto 440 Sur, Colonia Centro,

Monterrey, NL C.P. 64000

Correo de contacto:

moramayguerra@gmail.com

©2010, Perspectiva Educacional

[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

Through a microethnography in which teachers from a public secondary school in Mexico City participated, teachers' actions of everyday resistance were identified, as carried out by teachers in the face of pressure from organizational conditions and school practices that limit comprehensive or timely attention to the needs of students. By performing these actions, teachers move around the normative or social controls of the school in a discreet way, using their autonomy creatively, expanding their roles, innovating, and creating alliances. The analysis of these actions allows us to recognize a) teachers' ability to make decisions autonomously and proactively regarding student's issues, b) the underlying motivation for their actions of resistance; and c) the long-term potential of their actions to contribute to the personal, social, and civic development of students.

Keywords: Resistance; school life; ethnography; secondary school; teacher responsibility.

RECIBIDO: 03.09.2021

ACEPTADO: 12.12.2021

DOI: 10.4151/07189729-Vol.61-Iss.1-Art.1275

1. Introducción

Las escuelas de educación básica frecuentemente se enfrentan al desafío de crear ambientes que incentiven el interés de los alumnos por las actividades escolares, su desarrollo integral, su autoestima y aprendizaje. Si bien existen en las escuelas algunas condiciones organizacionales y prácticas que limitan la construcción de tales ambientes, hay docentes que se mueven alrededor de estas y crean alternativas para atender las necesidades de sus alumnos. En el presente artículo destacamos acciones en este sentido, realizadas por docentes de secundaria, las cuales denominamos *resistencia de todos los días* (Smith, 2007), y destacamos su potencial como recurso para el bienestar y aprendizaje de los alumnos.

1.1. Resistencia en la educación

Los estudios originales sobre la resistencia se abocaron principalmente a procesos de reproducción en los que la escuela, como parte de un sistema de poder dominante, legitima y refuerza las diferencias de clase (y agregaríamos, a título personal, las diferencias de género), por medio de un conjunto de prácticas y discursos que reproducen la ideología que mantiene el *statu quo* (Bourdieu & Passeron, 1977). Es decir, se trata de un sistema escolar donde se transmiten tácitamente creencias y valores que constituyen un currículo informal (Giroux, 1992). Bajo esas pautas subyacentes y de permeabilidad sutil, los alumnos internalizan mensajes culturales presentes en el discurso y en las prácticas “insignificantes” de la vida escolar (Bourdieu & Passeron, 1977; Jackson, 2001) como son las jerarquías, la clasificación académica, física, de género, etc. de los alumnos y nociones respecto al estilo de vida y al éxito personal deseable.

Giroux y McLaren (1990), señalan que la resistencia ha sido definida como:

Un “espacio” personal en el que a la lógica y a la fuerza de dominación se opone el poder de la iniciativa subjetiva para subvertir el proceso de socialización. Vista de esta manera, la resistencia actúa como un tipo de negación o afirmación en presencia de los discursos y prácticas imperantes. (p. 213)

Inicialmente, el foco analítico de los estudios sociológicos sobre los discursos y prácticas de la resistencia fue construido bajo una perspectiva gramsciana (incorporando conceptos como la hegemonía, contrahegemonía, dominación, entre otros) (Bourdieu & Passeron, 1977; Freire, 1985, 1990; Giroux, 1985, 1992; Giroux & McLaren, 1990). Más adelante, comenzaron a explorar roles a nivel socioescolar (padres, profesores y alumnos) atendiendo a situaciones que se presentan en los terrenos pedagógico, social, comunitario y personal (Krane & Klevan, 2019), así como a las acciones de actores organizacionales específicos (Haynes & Licata, 1995). Otros

análisis emplean los aportes de Foucault y sus conceptos histórico-políticos como la gubernamentalidad y la micropolítica para analizar la escuela y los sistemas educativos (De la Corte, 2000; Langer, 2009; Rodríguez, 2017).

Los estudios sobre la resistencia en el ámbito educativo evidencian las tensiones y problemáticas que enfrentan las escuelas y los miembros de sus comunidades, así como las acciones y habilidades que despliegan ante ellas.

1.2. Resistencia cotidiana

Smith (2007), centrado en la cotidianidad escolar, plantea una forma de resistencia a la que denomina *resistencia de todos los días*, que no implica confrontaciones directas y explícitas contra los sistemas de control, sino que se expresa en acciones cotidianas discretas y de bajo perfil. Ello permite incidir sobre condiciones o situaciones específicas, evitando o disminuyendo las posibilidades de ser sancionado por las autoridades o los colegas. Es esta resistencia de todos los días o cotidiana la que se aborda en el presente estudio, en la cual los docentes se mueven alrededor o al margen de los controles normativos formales o sociales de la escuela secundaria en la que laboran, a fin de atender las condiciones o necesidades del alumnado.

En las escuelas hay controles normativos: legales, culturales y morales (García, 2012; Mockus, 2002). Los tres implican obligaciones y prohibiciones, y su transgresión conlleva, en el caso del primero, sanciones formales, y en el segundo, alguna forma de repudio social. En el sistema moral, la consecuencia de la transgresión implica emociones como la culpa o la vergüenza. Tanto las normas formales como las sociales ejercen presión sobre los docentes para estimular unas conductas y desincentivar otras.

Las normas sociales, a diferencia de las formales, son regularidades que no implican una ley o un código explícito promulgado por alguna autoridad. Pueden derivarse de costumbres, tradiciones, hábitos e incluso del gobierno y sus instituciones (Fernández, 2019; García, 2012). Las normas formales no necesariamente son emitidas por el Estado, pero sí cuentan con el amparo de este, como es el caso de los documentos normativos escolares. Las normas sociales, los rituales, los usos y costumbres que conforman el *ethos* escolar también son fuerzas que regulan y orientan las acciones de los docentes. En combinación, el *ethos* escolar y los referentes normativos enmarcan las acciones de los docentes y, por medio de inercias y de sanciones, contribuyen a mantener vigentes ciertas prácticas y no otras.

Con las acciones de resistencia cotidiana, los docentes resisten a inercias que derivan de la organización o de prácticas escolares que, aunque estén respaldadas por normas sociales o

formales, no concuerdan con lo que ellos consideran relevante atender en función de las necesidades que identifican. Tales inercias reproducen contenidos curriculares, prácticas sociales y educativas que dificultan la atención integral hacia los alumnos, su desarrollo personal y ciudadano. Un ejemplo de estas prácticas es la escasa relación entre los docentes y las familias de los alumnos (James & Guzmán, 2016), cuando desde la investigación educativa se ha evidenciado el beneficio que genera la corresponsabilidad entre docentes y familiares. De manera similar, se ha señalado la importancia de la relación y la comunicación entre docentes y alumnos, no obstante, las condiciones de organización y funcionamiento escolar las favorecen en poco.

Las acciones de resistencia reflejan la creatividad y proactividad con que los docentes enfrentan la tensión entre lo que las normas oficiales o sociales les piden, y lo que consideran que es correcto o necesario.

1.3. Investigaciones sobre la resistencia escolar

La resistencia en la educación y, particularmente, en la escuela, tiene múltiples formas de expresión y alcances dependiendo de quién (actor) la ejerce, en qué modo (modalidad de acción/omisión), con qué razones, expectativas y modos afectivos subyacentes, y en qué/desde qué lugar lo hace (Babicka-Wirkus, 2018).

La investigación de Gómez y Torres (2018) describe la resistencia de los docentes al currículo establecido, comprometiéndose en un ejercicio de creación curricular desde la educación popular a desarrollar un proyecto más apegado al contexto y necesidades de los alumnos. Por su parte, Terhart (2013) analiza la resistencia de los docentes a reformas, evaluaciones y actividades consideradas de rendición de cuentas, destacando que lo central del análisis es discernir lo que subyace a tal resistencia. En tanto, Montaña, López-Torres, DeLissovoy, Pacheco y Stillman (2002) en su estudio, evidencian cómo los docentes se convierten en agentes de cambio en las aulas y en las comunidades que circundan a las escuelas, lo que a su vez enriquece sus actividades didácticas y motiva en sus alumnos aprendizajes para la vida ciudadana.

Haynes y Licata (1995) visibilizan la resistencia desplegada por directores escolares, su “insubordinación creativa” en la cual estos toman decisiones “según su criterio”, desviándose de las directivas institucionales, pero con la meta de brindar mejores condiciones para los niños, su escuela o comunidad; sin confrontarse directamente con sus autoridades educativas. Como ejemplo de acciones de resistencia que involucran mayor diversidad de actores escolares, Langer (2009) describe la experiencia en bachilleratos populares de Argentina donde

los docentes, trabajadores y alumnos reconfiguraron el gobierno escolar de sus planteles, priorizando la participación horizontal en la toma de decisiones y el diálogo. Así, incorporaron a las asambleas como vía para plantear problemas e intereses, establecer acuerdos y metas comunes. (Para profundizar en este tipo de prácticas alternativas en el ámbito escolar, véase a Colina, Lozano & Gómez, 2019; Scharf, 2014).

Pacheco (2012) expone las acciones de resistencia cotidiana de estudiantes denominados “latinos” en Estados Unidos, sus familias y comunidades, dirigidas a transformar los sistemas que dan forma a sus trayectorias educativas (políticas relacionadas con el acceso postsecundario y educación bilingüe). La autora destaca que el pensamiento crítico y las habilidades analíticas de los jóvenes, evidenciadas en las acciones de resistencia, se pueden aprovechar para diseñar e implementar prácticas y actividades curriculares incluyentes.

Por otra parte, Perumal (2008), a partir del análisis del trabajo de la pedagoga feminista Gloria Jean Watkins (*bell hooks*) en aulas universitarias de África meridional, advierte que una de las fuerzas a las que puede enfrentarse la resistencia de los docentes es a la resistencia de sus alumnos ante los discursos contrahegemónicos y a las dinámicas colaborativas.

1.4. Emociones involucradas en la resistencia

Las emociones orientan las acciones de las personas (Hansberg, 2001) y, en el caso de los docentes, son relevantes para el desarrollo y mantenimiento del compromiso en el vínculo profesor-estudiante (Hargreaves, 2005). Influyen en el desarrollo de acciones innovadoras en sus contextos laborales, así como en su motivación para comprometerse en nuevos proyectos y el logro de metas (Stephanou, Gkavras & Doulkeridou, 2013).

El papel de las emociones en la motivación para realizar acciones de resistencia también es resaltado por Rico, Alzate y Sabucedo (2017), quienes, a partir de un estudio en comunidades que llevan a cabo acciones de resistencia pacífica, destacaron emociones como la esperanza y la satisfacción moral. De acuerdo con los autores, la esperanza implica una visión de escenarios futuros favorables, con optimismo en relación con la propia acción. Ello, junto con la necesidad personal de trascender y de impactar en el mundo, sirve como motor o “batería moral” para que las personas se involucren en acciones o estrategias de resistencia. Por otro lado, la satisfacción moral es aquella emoción que sienten las personas al hacer algo que, en su perspectiva, reivindica un principio moral que es sustantivo en su sistema de valores. Rico et al. (2017) también consideran como parte importante de la motivación tanto la percepción de que las estrategias implementadas tienen el potencial para incidir en cambios sobre la realidad,

actual o a futuro, como la percepción de injusticia, esto es, de que se ha cometido un agravio que no debe ignorarse.

En el presente estudio, a partir de visibilizar acciones de resistencia cotidiana de los docentes y de plantear sus motivaciones, analizamos el efecto colateral de estas en las relaciones interpersonales con sus alumnos y otros actores escolares.

2. Metodología

La presente investigación se enfoca en la experiencia subjetiva de los participantes, y en sus significados como guía de sus acciones; por ello, se enmarca en el paradigma hermenéutico-interpretativo, basado en el naturalismo, la fenomenología y el interpretativismo (Sandín, 2003). Consistente con el interés de estos en los significados y la experiencia subjetiva de las personas que participan en los fenómenos, se empleó una metodología cualitativa (Guba & Lincoln, 1985), específicamente, una microetnografía, la cual permite el conocimiento contextual que favorece la comprensión de las perspectivas y significados de los participantes.

La microetnografía se concentra en un tema dentro de la comunidad, por lo que es denominada por Ogbu (1993) etnografía selectiva. Esta permitió apreciar las dinámicas escolares cotidianas, las acciones de los docentes, primero en los espacios comunes y posteriormente en las aulas, una vez que se logró su confianza y apertura. Las entrevistas permitieron explorar lo que los docentes dicen sobre lo que hacen; es decir, aproximarse a los significados y motivaciones implícitos en tales dinámicas.

El estudio ahora presentado se enmarca una investigación más amplia, dirigida a analizar las creencias de los docentes respecto a la convivencia en una escuela secundaria pública de la Ciudad de México¹.

2.1. Contexto

La educación secundaria es parte de la educación básica en México, comprende los tres años siguientes a la educación primaria y se imparte en planteles denominados secundarias. La secundaria de este estudio depende de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la cual diseña,

¹El estudio fue realizado gracias al apoyo y financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) beca 34033, becario 329627/229140; para investigación de tesis del Doctorado en Psicología, campo de Psicología Educativa y del Desarrollo, en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), cuyo primer autor realizó bajo la dirección del segundo autor.

ejecuta y coordina las políticas públicas en materia educativa en México, define la organización y el funcionamiento de la secundaria, y la provee de recursos humanos y materiales.

La secundaria se localiza al sur de la Ciudad de México, en una zona urbana de bajo nivel socioeconómico, en la cual hay problemas como la venta y consumo de drogas, pandillerismo y asaltos. Si bien la escuela tiene una alta demanda dentro de la zona, en el momento en el que se recopilaban los datos de esta investigación también era señalada como una de las más violentas del área, por la cantidad de reportes ante las autoridades judiciales por eventos que involucran a personas de la comunidad escolar. Atiende a 800 alumnos de entre 12 y 15 años de edad, repartidos en 18 grupos de 40 a 50 alumnos. Cuenta con 50 profesores, 4 prefectos, 3 orientadores, una trabajadora social, 10 administrativos y 4 asistentes de servicios (limpieza). Los docentes, orientadores y la trabajadora social asisten solo en días y horarios específicos.

A los familiares de los estudiantes se los convoca periódicamente para recibir las calificaciones, así como a festivales y pláticas ocasionales. Algunos acuden llamados por el orientador o la trabajadora social con relación a la conducta o el desempeño de los alumnos, y los menos, por iniciativa propia para hablar con directivos o docentes.

Las autoridades de la SEP encargadas de la educación secundaria fueron quienes brindaron la autorización para realizar la investigación y determinaron el plantel, no obstante, las cualidades de este resultaron particularmente interesantes para el estudio de las relaciones interpersonales y de las acciones de resistencia de los docentes.

2.2. Participantes

La muestra fue propositiva, de tipo teórico (Guba & Lincoln, 1985) y estuvo conformada por 6 docentes de diversas asignaturas. Los criterios de inclusión para estos informantes clave fueron que hubieran laborado más de un año en la secundaria, que impartieran más de seis horas de clase a la semana en esta, y que al menos uno impartiera la asignatura de Formación Cívica y Ética, que aborda temas relativos a las relaciones interpersonales. Para abonar a la comprensión de lo que los docentes referían o hacían, se recabó el punto de vista de otros actores escolares. Los docentes y el resto de los actores que participaron lo hicieron de manera voluntaria, con el compromiso por parte de la investigadora presente en el trabajo de campo de que la información recopilada sería utilizada únicamente para fines de la investigación. El acceso a los espacios comunes fue otorgado por los directivos, mientras que a las aulas se ingresó una vez que los docentes se sintieron cómodos con la presencia de la investigadora y

dieron su consentimiento. Se observaron las clases de Biología, Física, Geografía, Formación Cívica y Ética, Química e Inglés, dirigidas a primero, segundo y tercer años del nivel escolar.

2.3. Técnicas de recopilación de la información

Durante los 8 meses del trabajo de campo se recopiló información por medio de:

1. Observación participante. Fue posible estar presente en espacios comunes y en las aulas, así como participar de manera discreta en actividades escolares. Ello permitió observar interacciones entre los actores, tanto dentro como fuera de las aulas, las cuales se registraron en un diario de campo. Las observaciones sirvieron de punto de partida para las entrevistas.
2. Entrevistas breves (espontáneas) a los docentes y a otros actores escolares. Surgían a partir de eventos observados y permitían ahondar sobre las motivaciones y significados de las personas con relación a tales eventos. Estas entrevistas y las observaciones ayudaron a construir las preguntas de las entrevistas semiestructuradas.
3. Entrevistas semiestructuradas a los docentes considerados informantes clave, con preguntas sobre su perspectiva acerca de la convivencia en la escuela, el papel de esta en la formación de los alumnos para la convivencia, y sobre el rol de los docentes, de los alumnos y de sus familias en la convivencia escolar.

2.4. Análisis de la información

Se transcribió, ordenó y sistematizó la información derivada de las diversas técnicas, las que a su vez sirvieron para triangular datos. Se llevó a cabo una primera revisión de manera exploratoria, realizando una categorización abierta con base en la recurrencia de la información, la cual se afinó conforme avanzó el análisis. A partir de lo anterior se derivaron tres ejes analíticos: 1. Identidad y pertenencia, 2. Reproducción y resistencia, y 3. Clima escolar.

La información analizada permitió identificar creencias de los docentes con relación a diversos elementos implicados en la convivencia; entre estos, las acciones que en este trabajo denominamos acciones de resistencia de todos los días.

3. Resultados

Los ejes analíticos fueron:

- 1) Identidad y pertenencia. Alude a elementos identitarios de los actores escolares, los cuales son referentes para las interacciones. Incluyó categorías relativas a la

construcción de los roles, sus atribuciones y ejercicio, las jerarquías, la pertenencia a los colectivos, entre otras.

- 2) Reproducción y resistencia. Relativo a las interacciones que establecen los docentes ante las condiciones, tensiones y demandas de su cotidianidad, y a la forma en la que responden a estas. Incluyó categorías relativas a la autonomía docente, su respuesta a las imposiciones y disposiciones escolares, la atención a las necesidades de sus alumnos, entre otras. Los resultados ahora presentados se derivan prioritariamente de este eje.
- 3) Clima escolar. Alude al clima o ambiente escolar, ya sea entre el personal como entre los alumnos. Incluye categorías relativas a las características psicosociales de las dinámicas entre los actores escolares, la percepción de los docentes sobre el clima escolar como circunstancia y como aspiración, sus acciones en función de estas percepciones y las implicaciones en su labor cotidiana.

Por medio de la observación participante y la exploración posterior a través de las entrevistas breves y semiestructuradas, se identificaron diversas situaciones en las que los docentes se desmarcan de inercias presentes en la escuela y se desvían hacia rutas que consideran más útiles o pertinentes para atender las necesidades de sus alumnos, lo cual nos llevó a interesarnos en el análisis de las acciones de resistencia. A continuación, se abordan: a) las acciones de resistencia cotidiana, en las que los docentes se detienen a escuchar y atender las inquietudes de los alumnos, flexibilizan su rol, innovan y estrechan lazos con las familias de los alumnos; y b) los aspectos motivacionales implicados en que los docentes generen y mantengan las acciones mencionadas. Para ilustrar tales puntos, se incorporan citas de las entrevistas breves (EB) y semiestructuradas (ES).

3.1. Escuchar y atender las inquietudes de los alumnos

En la dinámica escolar diaria, se observó que hay alumnos que se acercan a algunos docentes para compartirles inquietudes personales y solicitar su consejo. Los temas abarcan desde relaciones interpersonales con su familia, compañeros, de noviazgo, hasta dificultades económicas y familiares, maltrato, violencia, conflictos vecinales, sexualidad y uso de drogas, entre otros. Se entrevistó tanto a estos docentes como a los que no son buscados por los alumnos. Esto últimos comentaron que preferían no involucrarse con los alumnos en estos temas por distintas razones; entre ellas, que consideran que no les corresponde implicarse en tales asuntos, por lo que sugieren a los alumnos que acudan al área de orientación para que ahí “hablen con ellos”.

Yo creo que a nosotros no nos toca atender áreas de su vida personal [de los alumnos]; esas cosas le tocan a la orientadora. (Maestro de Formación Cívica y Ética, EB)

Algunos señalan como sus razones que no tienen tiempo, ya que solo están con el grupo unas horas a la semana, y a la cantidad de alumnos por grupo.

No puede hacerse... no con las condiciones de trabajo que tenemos... son muchos alumnos y tenemos muy poco tiempo. (Maestra de Matemáticas, EB)

Otros comentaron que, aunque quisieran, no cuentan con la formación necesaria para aconsejar a los alumnos; además, hay cierto temor de que hacerlo les acarree alguna dificultad laboral.

Si a mí me contaran algo, yo no sabría ni qué decirles, (...) y ahora con las nuevas normas, no vaya a tener uno problemas por andar preguntándole a los alumnos de cosas que no son de la materia. (Maestra de Historia 1, EB)

El Manual de Organización de la Escuela de Educación Secundaria es un documento normativo de la educación secundaria, que señala el propósito y las funciones del puesto dentro de la escuela, entre otras cosas. Este señala que el trabajo del docente es prioritariamente la transmisión del conocimiento disciplinar, mientras que favorecer “la creación de actitudes para lograr una vida plena, equilibrada y constructiva en el ambiente escolar, familiar y social” es responsabilidad del orientador (Secretaría de Educación Pública [SEP], 1981, p. 23). Este Manual sigue vigente, y si bien los programas educativos más actuales apuntan a un papel más activo del docente en el desarrollo socioemocional de los alumnos, nociones como las planteadas persisten entre los docentes.

Por otro lado, al entrevistar a los docentes que se detienen a escuchar las inquietudes de los alumnos, estos mencionaron que consideran importante atenderlos no solo respecto a la asignatura, sino también en sus preocupaciones y problemáticas. El siguiente comentario ilustra lo anterior:

...Te voy a decir algo: cada vez me meto en más problemas por ser justa, por ser equitativa y por decir “no hay que dejar que pase esto” (...) Por ejemplo, una alumna que tengo ahorita, el novio ya quiere tener relaciones, pero no quiere usar condón, y [la alumna] vive sola, porque no tiene papá y la mamá se va a su pueblo. Y la niña me pregunta, y yo le digo, “mira no te voy a decir que no andes con él, pero piensa, hay formas en las que pueden demostrarse amor y vivir su sexualidad sin tener sexo”... He estado buscando información sobre alguna institución que pueda ayudar a esa alumna (...) ya sé que ese tipo de situaciones pueden acabar en embarazo y en que deje la escuela... (Maestra de Física, ES).

La docente reconoce y es sensible a la condición de vulnerabilidad de su alumna y piensa en cómo ello puede desembocar en que abandone la escuela. Decide involucrarse y orientarla de una manera informada y, pese a que en otras ocasiones ha tenido problemas por este tipo de involucramiento, parece considerar que el beneficio potencial lo justifica.

3.2. Flexibilizar el rol docente

Al acompañar a los docentes en su día a día, se observó que cuando consideran que la ruta de acción definida por la institución no es suficiente ni eficiente para atender oportunamente al alumno, flexibilizan y amplían su rol. Por ejemplo, al detectar bajo rendimiento o inasistencias frecuentes de un alumno, no solo notifican al orientador o a la trabajadora social, a quien corresponde contactar a los alumnos, sino que también los buscan o buscan a sus familiares – por teléfono, redes sociales o en sus casas– para saber qué está pasando, y motivarlos a que asistan. Al respecto, una docente comentó al entrevistarla:

Yo voy a verlos a sus casas... ya me han regañado (...) y hay compañeros a los que no les parece, pero yo creo que es necesario ver qué pasa con ellos [los alumnos] y la trabajadora social no se da abasto. (Maestra de Química, ES)

De forma similar sucede cuando consideran que la atención que se brindará a él o la alumna no será adecuada, ya que para que tenga un impacto favorable, aprecian que es necesario que quien intervenga conozca su contexto y cuente con su confianza.

Para llegar a ese punto [de confianza del alumno], te tienes que enterar de todo lo previo. No tiene papá y su mamá tiene otra pareja, y la mamá se desentendió de él y hasta lo mandó con una tía. Te tienes que enterar de la situación que está pasando, del por qué está llegando a esta situación. Y ese fue el motivo, la separación de sus papás para que se metiera en la marihuana. Y yo platiqué con él. El chavo es de promedio 9.5, bueno tú dices. ¿Vale la pena que se pierda en el limbo?, ¿o lo jalas y lo sacas? Pues lo jalas y lo sacas. Y así tuviera 5, también lo jalas y lo sacas, porque es una persona.

Las acciones y valoraciones descritas por las docentes destacan que más que esperar soluciones de la institución deciden involucrarse activamente y desarrollar sus propias rutas de acción periféricas para aportar de manera más oportuna y efectiva a la atención que requieren sus alumnos.

3.3. Innovar

En las aulas, fue posible observar a docentes que realizan innovaciones en contenidos, actividades y materiales. En las entrevistas al respecto, señalaron su interés en generar actividades más atractivas que favorezcan un mayor aprendizaje e interés en los alumnos. Innovar no resulta fácil porque implica resistir a disposiciones o tendencias del *ethos* escolar, como utilizar el libro de texto como principal recurso, o realizar las actividades de las asignaturas dentro del aula (a excepción de Educación Física). Si un docente se sale de las prácticas regulares, hay una cierta presión del colectivo que puede desincentivar las prácticas innovadoras o alternativas. Un ejemplo de esta presión se entrevistó en el siguiente comentario:

Yo antes buscaba hacer más cosas diferentes, que yo pensara que fueran más interesantes para los muchachos..., pero luego uno se acarrea problemas con los mismos compañeros: qué por qué yo solicitaba tanto el proyector para ponerles películas, que por qué yo no les dejaba tareas kilométricas..., e incluso algunos papás también, se quejaban de que no resolvíamos todo el libro, de que les dejaba leer de varios periódicos la misma nota. Y es que yo pienso, si no todos los ejercicios del libro les van a aportar, ¿para que los hacen? Y si más le aprovechamos a una película o a un libro... Pero bueno, no se trata tampoco de estarse peleando con todos. (Maestra de Historia 2, EB)

Una forma de disminuir la presión y de hacer sostenible la resistencia es establecer vínculos o alianzas con sus pares u otros actores clave, lo que además permite ampliar su alcance. El siguiente comentario ejemplifica esta colaboración en resistencia a los contenidos curriculares establecidos:

Entre los profes de Historia, de Matemáticas y yo queremos hacer un plan para que los alumnos se animen a leer (...) no nos gusta el que nos manda la SEP... no creemos que sirva (...) queremos proponer algo diferente... (Maestra de Química, EB)

Las alianzas se realizan prioritariamente en pequeños grupos, vinculados por amistad o por afinidad, permanentes o temporales, en función de conseguir un beneficio o atender una necesidad.

Las acciones realizadas colaborativamente también pueden despertar recelo o descalificación por parte de los pares o las autoridades. El siguiente comentario de una docente ilustra su reticencia respecto a la iniciativa de un grupo de compañeros para reunirse frecuentemente con los padres de familia:

Los del grupito (...) lo que quieren es quedar bien... lo malo es que luego si ellos hacen las cosas de un modo, [los familiares de los alumnos] ya quieren que todos seamos iguales y ¡no!, cada quien somos diferentes, tenemos nuestro estilo. (Maestra de Historia 1, EB)

3.4. Estrechar lazos con las familias de los alumnos

Aunque comúnmente la relación entre docentes y familiares es distante, al observar a los docentes fue posible reconocer que algunos buscan activamente vincularse con los familiares y establecer con ellos una relación horizontal, colaborativa y corresponsable, en beneficio del alumno. El siguiente fragmento refleja esta búsqueda:

Si uno no habla con los papás, ¿pues cómo? es cuestión de lo que quiere hacer el maestro por el alumno. Por ejemplo, [el alumno] reprobó conmigo un bimestre, y al principio su papá venía y como que me hacía cara, pero hablando con él y con la mamá, acordamos cosas: ellos se sentaban con él en casa, yo le pasaba cosas para que se pusiera al corriente, le recibía lo atrasado, (...) y como viven cerca de donde yo vivo, [el papá del alumno] el otro día en el mercado me dio su número telefónico... es buscar la forma de que uno como docente los esté contactando... (Maestra de Física, EB)

El comentario permite entrever la importancia que la docente otorga a la comunicación con los familiares, y que, pese a dificultades iniciales, persiste en coordinarse con ellos para construir un seguimiento que favorezca al alumno.

3.5. Aspectos motivacionales subyacentes a la resistencia

Los docentes que realizan acciones de resistencia cotidiana asumen que atender las necesidades de sus alumnos, o al menos allegarles elementos que contribuyan a ello, les corresponde como docentes. En este sentido, su rol y las experiencias biográficas en las que se basaron para construirlo tienen un papel importante dentro de su motivación. Su interpretación de las experiencias vividas los sensibiliza a las circunstancias de sus alumnos.

Yo sé lo que es pasar desapercibida para los maestros... que los maestros ni siquiera se aprendan tu nombre en el año, yo por eso pensé "cuando yo sea maestra yo voy a ver a todos mis alumnos, y ellos van a saber que yo los miro, que me importan como grupo, pero también de uno en uno" (...) yo me esfuerzo por ver a uno por uno... (Maestra de Inglés, ES)

Junto con esta responsabilidad, la creencia de los docentes de que sus actos repercuten “más allá” de los límites de la escuela y del presente, y trascienden hacia la familia o al futuro del alumno, también es parte de su motivación:

Yo no puedo quedarme con la idea de que “saliendo de aquí el alumno, hasta ahí llegó lo que yo hice” (...). Lo que hayamos hecho [los maestros] o hayamos dejado de hacer lo puede marcar, y marcar sus decisiones... (...) afectar sus decisiones de vida... por eso tenemos que pensar... ¿cómo decirte?... “más allá, más allá de la escuela”. Yo pienso que, como maestro, tengo que pensar primero en las consecuencias de lo que yo haga, por ejemplo, si yo lo suspendo [al alumno], ¿qué pasa? (...) yo tengo que pensar a largo plazo, ¿qué pasa? ¿Qué va a pasar con los muchachos si no toman clase? ¿Cómo eso va a afectarles más adelante? (Maestra de Química, ES)

Asumir que tienen un papel importante en el bienestar de sus alumnos es fundamental en su compromiso con las acciones que les permiten cumplir con dicha responsabilidad. El siguiente comentario ilustra esta apropiación de la responsabilidad:

Un alumno, me preguntó... él iba a tener relaciones con la novia y yo le pregunté: “¿Por qué me lo preguntas a mí?”, y me dijo: “Porque das unos consejos bien chidos”, y ahí bueno... me dio miedo. Porque dije: si yo doy una mala información, le fastidio la vida para siempre. Porque me preguntó del ritmo, del método del ritmo y yo honestamente le dije: ¿sabes qué? Mañana te lo explico bien, y me fui a revisarlo. Porque explicárselo con palitos y bolitas no es fácil. Y por eso le dije: “Espérame, déjame investigarlo bien”. (Maestra de Formación Cívica y Ética, ES)

Los docentes, como parte de su rol docente y ciudadano, incluso proyectan esta responsabilidad a una dimensión comunitaria y social:

Yo creo que si nosotros no pensamos en qué ciudadanos formamos, al rato, en nuestra vejez, vamos a vivir en una sociedad que no vamos a aguantar... (...) si no formamos alumnos críticos, cuestionadores... pues más fácilmente vamos a quedar a merced de Televisa y de los valores que promueve el capitalismo neoliberal... A muchos maestros como que se les olvida que además de maestros y de empleados, somos ciudadanos... y que tenemos que responsabilizarnos por eso... tanto por lo que hacemos desde nuestra profesión por la sociedad, como por lo que dejamos de hacer y nada más ayudamos a mantener el statu quo. (Maestra de Historia, EB)

4. Discusión

La resistencia de los docentes participantes en el estudio, al igual que en otros estudios comentados (Gómez & Torres, 2018; Montañó et al., 2002; Pacheco, 2012) se define por la acción y se apoya en expectativas y afectos subyacentes (Babicka-Wirkus, 2018). En las acciones de resistencia, los docentes se enfrentan a situaciones que se contraponen a su sistema de creencias y valores, y les generan insatisfacción o indignación. Ante ello ejercen su autonomía de manera creativa, ampliando sus roles, innovando y creando alianzas. El reconocimiento de necesidades y la sensibilidad de los docentes, la concepción de su rol, emociones como la esperanza, la empatía y la compasión, la confianza en la trascendencia e impacto de sus actos, sirven de motivación para sus acciones.

La esperanza en la trascendencia de sus actos sirve al docente de motor y faro a sus acciones, incluso sin saber cómo podría concretarse lo esperado, lo que Edgoose (2009) llama la *esperanza radical*. Edgoose retoma el concepto de Jonathan Lear (2006), quien señala que “la esperanza radical es esperanza sin un final imaginado, esperanza con apertura al futuro y a la naturaleza inimaginable del desarrollo de los acontecimientos venideros” (p. 114). Recuperando las ideas de Levinas y Arendt, Edgoose (2009) señala que

...nos ayudan a comprender lo que Lear (2006) podría llamar una esperanza radical en la enseñanza: cómo los maestros tienen un impacto incalculable a través de sus conexiones afectuosas con los estudiantes, incluso frente a enormes desafíos futuros. El logro más notable de los maestros, especialmente en términos de su capacidad para marcar la diferencia durante tiempos difíciles, puede residir en su rechazo de la creencia de que solo las vidas de los grandes y poderosos marcan la diferencia o que solo los caminos del poder trazables constituyen lo político. (p. 119)

De acuerdo con este autor, no se puede concebir la educación sin esperanza, sostenida cotidianamente y alentadora en los objetivos y logros que los maestros aspiran concretar, para conseguir un cambio en sus comunidades (véase también a Stitzlein, 2020). Al igual que en la resistencia pacífica (Rico et al., 2017), en la resistencia cotidiana la esperanza impulsa y orienta los esfuerzos.

Asimismo, es sustantiva la confianza de los docentes en que sus acciones o vías alternativas contribuirán al bienestar de sus alumnos. Cuando creen que sus actos generan una diferencia, desarrollan un mayor compromiso y el esfuerzo les genera satisfacción y significado sobre su

práctica diaria, incluso cuando las condiciones resultan adversas o retadoras (Hong, 2012), lo que también coadyuva a hacer sostenible su involucramiento.

Aunque los docentes no señalen que mejorar la convivencia escolar sea una de sus intenciones al desarrollar acciones alternativas, colateralmente estas tienen efectos favorables en la convivencia escolar ya que contribuyen a construir relaciones cálidas permeadas por el reconocimiento mutuo y la confianza entre docentes y alumnos. Ello puede favorecer la motivación de estos últimos para permanecer en la escuela, involucrarse en las actividades educativas y sentirse seguros y apreciados, lo cual es sustantivo para la construcción de ambientes protectores para los alumnos (Conde, 2011).

Asimismo, las alianzas que los docentes establecen con sus pares y familiares contribuyen a establecer lazos en función de metas comunes, disminuyendo “el divorcio de mutuo consentimiento” entre escuela y familia (James & Guzmán, 2016, p. 2). Apunta a configurar un “nosotros” dentro de la comunidad escolar desde el que los docentes pueden recuperar un poder potencialmente transformador sobre las circunstancias que los rodean y sobre su labor, así como generar agencia (*agency*), entendiendo esta como la capacidad de actuar de forma autónoma e intencional y de tomar decisiones libremente, pese a las condiciones restrictivas derivadas de la estructura en la que están inmersos (Zembylas, 2003).

5. Conclusiones

Las acciones de resistencia cotidiana, en los términos descritos por Smith (2007), por una parte, visibilizan tensiones y problemáticas que enfrentan los miembros de la comunidad escolar y, por otra, reflejan la capacidad de los docentes para ejercer su autonomía profesional equilibrando independencia de juicio y responsabilidad social (Contreras, 1997), tomando una actitud proactiva, sin limitarse a permanecer expectantes de las acciones institucionales. Esta proactividad es fundamental dentro de una docencia efectiva, está basada en atributos que trascienden lo prescrito por los marcos institucionales, incluyendo la capacidad docente para tomar decisiones locales, contextualizadas y pertinentes para las situaciones emergentes en las aulas y escuelas (Sikula, 1996).

De igual forma, estas acciones permiten apreciar la capacidad de los docentes para comprometerse con sus alumnos en un sentido amplio, como educadores para la vida que asumen la trascendencia de sus actos: “Lo que hayamos hecho [los maestros] o hayamos dejado de hacer lo puede marcar, y marcan sus decisiones... (...)” (Maestra de Química, ES). En este marco, adquiere sentido que sus preocupaciones y acciones sobrepasen el desempeño del alumno en su asignatura, implicando una suerte de misión en la que incorporan su ser y su hacer cotidianos. Es una misión y compromiso que remonta las condiciones adversas, sostenido por la esperanza y la creencia en el impacto de sus actos: “*Quiero pensar que algo, aunque sea tantito les va a servir en su vida (...)*” (Maestra de Inglés, ES).

Los sistemas educativos tienen en estas cualidades y capacidades de los docentes, un inapreciable apoyo para el cumplimiento de sus metas en favor del desarrollo y protección del alumnado. Las escuelas pueden apoyarse en ellas para responder a situaciones contextuales que, de manera crónica o aguda, afectan a sus alumnos. Asimismo, pueden aprovechar –y favorecer– las conexiones afectivas que se establecen entre docentes y alumnos, tanto para arraigar a estos últimos a la escuela, como para ayudarlos a sortear desafíos de su adolescencia. Para los docentes, las conexiones afectivas con sus alumnos y la trascendencia de sus acciones puede ser fuente de satisfacción y motivación en su labor.

La responsabilidad social de los docentes también puede ser aprovechada para el impacto social de la escuela en la comunidad y la formación ética y ciudadana de sus alumnos, sobre todo ante el incremento de problemáticas sociales que involucran a adolescentes: “Si estos chicos salen adelante, pues va a haber un vendedor de drogas menos, o un ratero menos en mi colonia” (Maestra de Física, EB).

Monisha Bajaj (2015) plantea que las *pedagogías de la resistencia* tienen un potencial y aportación de sumo valor para las sociedades actuales, especialmente para las que están en una situación de desventaja, injusticia y exclusión, como las latinoamericanas. Citando a Jaramillo y Carreon (2014), Bajaj (2015) afirma que “las pedagogías de resistencia abarcan [aspectos como la] ‘reciprocidad, solidaridad y horizontalidad’, o estructuras democráticas y horizontales de toma de decisiones” (p. 157).

En una dimensión más amplia, las acciones alternativas propuestas por docentes pueden abrirse camino e impulsar transformaciones en la política pública, si esta se abre a los planteamientos surgidos desde lo local, en una negociación entre lo hegemónico y lo contrahegemónico que derive en condiciones y prácticas con mayor sensibilidad y capacidad de respuesta a las condiciones específicas de las escuelas (Rincón & Triviño, 2017).

Concebir la resistencia de los actores escolares como un fenómeno que desvela tanto los desafíos y tensiones dentro de las comunidades escolares, así como el compromiso cotidiano, la autonomía y creatividad de sus miembros, ofrece un amplio potencial educativo y humano para coadyuvar a que las escuelas se constituyan en espacios que favorezcan el aprendizaje y el desarrollo integral de los alumnos.

6. Limitaciones del estudio y recomendaciones

Al enfocarse en la perspectiva de los docentes, el estudio no abordó la perspectiva de otros miembros de la comunidad escolar, como alumnos y familiares. Para estudios posteriores se recomienda incluir la perspectiva de estos y de otros actores, ya que diversificar los informantes contribuirá a la comprensión de las implicaciones y los alcances de las acciones de resistencia. De igual forma, para favorecer la comprensión del fenómeno, conviene que estudios posteriores aborden las creencias de los docentes subyacentes a su involucramiento en dichas acciones.

En cuanto a la práctica educativa, es conveniente sensibilizar a las comunidades escolares, en particular a sus autoridades, para que: a) reconozcan y propicien acciones de resistencia que sean benéficas para los alumnos, b) favorezcan condiciones que mantengan en los y las docentes la esperanza y el optimismo en relación con su propia labor, y c) contribuyan a transformar las normas formales y sociales que limitan el compromiso, la creatividad y la proactividad de los docentes.

7. Referencias

- Babicka-Wirkus, A. (2018). A Three-dimensional Model of Resistance in Education. *New Educational Review*, 52(2), 43-54.
- Bajaj, M. (2015). 'Pedagogies of resistance' and critical peace education praxis. *Journal of Peace Education*, 12(2), 154-166. doi: 10.1080/17400201.2014.991914
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Colina N., R., Lozano, M., & Gómez, L. M. (2019). (Re)framing resistance to culturally relevant education as a multilevel learning problem. *Review of Research in Education*, 43(1), 197-226.
- Conde, S. (2011). *Entre el espanto y la ternura. Formar ciudadanos en contextos violentos*. México: Ediciones Cal y Arena.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- De la Corte, L. (2000). Poder y conflicto en la escuela: una dimensión polémica de la educación. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, (25), 21-48.
- Edgoose, J. (2009). Radical hope and teaching: Learning political agency from the politically disenfranchised. *Educational Theory*, 59(1), 105-121.
- Fernández, C. (2019). Normas sociales y problemas de eficacia y efectividad de las normas jurídicas. *DOXA, Cuadernos de Filosofía del Derecho*, (42), 259-283.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva. México: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1990). Introducción del editor. En H. Giroux, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (pp. 29-30). Barcelona: Paidós.
- García, M. (2012). Norma social–Norma jurídica. *EUNOMÍA. Revista en Cultura de la Legalidad*, (2), 133-138.
- Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, (44), 36-65. Recuperado desde <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.44/cp.44.6.%20HenryAGiroux.pdf>

- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H., & McLaren, P. (1990). La educación del profesor y la política de reforma democrática. En H. Giroux, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (pp. 209-227). Barcelona: Paidós.
- Gómez, Y., & Torres, A. (2018). La creación curricular cotidiana: crítica y apuestas desde la educación popular. *Revista Teias*, 19(54), 275-290. doi: 10.12957/teias.2018.37618
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hansberg, O. (2001). Las emociones y la explicación de la acción. *Isegoría*, (25). 5-17.
- Hargreaves A. (2005). The Emotions of Teaching and Educational Change. En A. Hargreaves (Ed.), *Extending Educational Change* (pp. 278-295). New York: Springer. doi: 2443/10.1007/1-4020-4453-4_14
- Haynes, E. A., & Licata, J. W. (1995). Creative insubordination of school principals and the legitimacy of the justifiable. *Journal of Educational Administration*, 33(4), 21-35. doi: 10.1108/09578239510147342
- Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(4), 417-440.
- Jackson, P. (2001). *La vida en las aulas*. Barcelona: Ediciones Morata.
- James, C., & Guzmán, E. (2016). La participación de madres y padres de familia en la escuela: un divorcio de mutuo consentimiento. *Sinéctica*, (46), 1-23. Recuperado desde <https://www.redalyc.org/pdf/998/99843455004.pdf>
- Krane, V., & Klevan, T. (2019). There are three of us: parents' experiences of the importance of teacher-student relationships and parental involvement in upper secondary school. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(1), 74-84.
- Langer, E. (2009). Gubernamentalidades emergentes en educación y prácticas de resistencia. *Espacios de crítica y producción*, (40), 69-74.
- Lear, J. (2006). *Radical Hope: Ethics in the Face of Cultural Devastation*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

- Mockus, A. (2002). La educación para aprender a vivir juntos. Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. *Perspectivas*, XXXII(1), 19-37.
- Montaño, T., López-Torres, L., DeLissovoy, N., Pacheco, M., & Stillman, J. (2002). Teachers as activists: Teacher development and alternate sites of learning. *Equity & Excellence in Education*, 35(3), 265-275.
- Ogbu, J. (1993). Etnografía escolar: una aproximación a nivel múltiple. En H. M. Velasco, F. J. García Castaño & A. Díaz de Rada (Coords.), *Lecturas de antropología para educadores* (pp. 145-174). Madrid: Trotta.
- Pacheco, M. (2012). Learning in/through everyday resistance: A cultural-historical perspective on community resources and curriculum. *Educational Researcher*, 41(4), 121-132.
- Perumal, J. (2008). Student resistance and teacher authority: the demands and dynamics of collaborative learning. *Journal of Curriculum Studies*, 40(3), 381-398. doi: 10.1080/00220270701724570
- Rico, D., Alzate, M., & Sabucedo, J. (2017). El papel de la identidad, la eficacia y las emociones positivas en las acciones colectivas de resistencia pacífica en contextos violentos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, (49), 28-35.
- Rincón, C., & Triviño, A. V. (2017). Hegemonía y alternativas en las políticas educativas para la infancia en Colombia: sujetos, discursos y prácticas (1982-2015). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(28), 197-222.
- Rodríguez, E. (2017). Micropolítica escolar y el liderazgo directivo en la escuela. *Revista Educación*, 41(1), 1-14.
- Sandín, P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Scharf, A. (2014). *Critical Practices for Anti-bias Education. Perspectives for a Diverse America, Teaching Tolerance Program*. Montgomery, Alabama: Southern Poverty Law Center.
- Secretaría de Educación Pública. (1981). *Manual de Organización de la Escuela de Educación Secundaria*. México: Autor.

- Sikula, J. (1996). Introduction. En J. Sikula, T. J. Buttery & E. Guyton (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. xv-xxiv). New York: MacMillan.
- Smith, K. (2007). Social work, restructuring and everyday resistance. En D. Baines (Ed.), *Doing Anti-Oppressive Practice: Building Transformative Politicized Social Work* (pp. 145-159). Halifax, Canada: Fernwood.
- Stephanou, G., Gkavras, G., & Doukeridou, M. (2013). The role of teachers' self-and collective- efficacy beliefs on their job satisfaction and experienced emotions in school. *Psychology, 4*(03A), 268-278.
- Stitzlein, S. (2020). *Learning How to Hope: Reviving Democracy through Schools and Civil Society*. New York: Oxford University Press.
- Terhart, E. (2013). Teacher resistance against school reform: Reflecting an inconvenient truth. *School Leadership & Management, 33*(5), 486-500.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and Teacher Identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 9*(3), 213-238.