



UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA

UNIDAD IZATAPALAPA.

**DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES COORDINACIÓN DE
SOCIOLOGÍA.**

**PRACTICA EDUCATIVA DE DOCENTES EN ESCUELAS SECUNDARIAS PARA
TRABAJADORES (REGION SAN MIGUEL TEOTONGO).**

TESINA.

Que para obtener el grado de Licenciado en:

SOCIOLOGÍA.

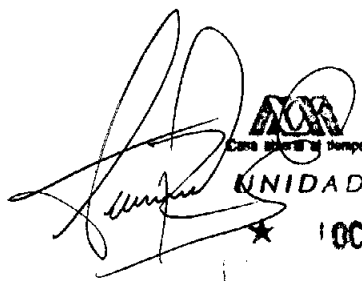
PRESENTA.

Maria Guadalupe Villa Vargas

Matricula 201330078

Área de concentración: Sociología de la Educación

Asesor: Maestro. Servando Gutiérrez Ramírez



UNIVERSIDAD
AUTONOMA
METROPOLITANA
UNIDAD IZTAPALAPA
★ OCT. 6 2005 ★
C. S. H.
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

México, D.F.

septiembre de 2005

UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA

IZTAPALAPA.

Proyecto de Investigación.

Seminario I.

Profesor: Servando Gutiérrez.

Tema: "Practica Educativa de docentes en escuelas secundarias para trabajadores (Región San Miguel Teotongo)".

Alumna: Villa Vargas Maria Guadalupe.

Indice.

Temas	Pag.
1.- Antecedentes.	1 - 2
2.- Planteamiento del Problema.	3
A) Objetivos de Investigación.	3
B) Preguntas de Investigación.	4
C) Justificación.	5 - 6
3.- Marco Teórico.	7 - 14
4.- Hipótesis.	14
5.- Metodología.	14 - 15
6.- Población.	15
7.- Bibliografía.	16

1. - Antecedentes.

El sistema educativo mexicano, a partir de la suscripción del Acuerdo Nacional para la modernización de la Educación Básica en mayo de 1992, experimenta un proceso de reforma que ha abarcado los principales campos de acción de la política educativa: el financiamiento, la organización general del sistema, los planes y programas de estudio, los materiales educativos (en el caso de la educación primaria, no puede olvidarse la renovación de los libros de texto gratuitos y la producción de otros materiales para todos los alumnos), la elaboración de materiales de apoyo para la enseñanza, el establecimiento de Centros de Maestros (a la fecha hay casi 450 en toda la República) y una oferta federal y estatal de cursos y talleres de actualización.

Además de estas medidas nacionales y generales, se han puesto en marcha los denominados “programas compensatorios”, destinados a regiones marginadas de 31 entidades federativas. Todas estas acciones han tenido como objeto mejorar la calidad de la educación, entendida, en términos prácticos, como el logro de los propósitos educativos fundamentales del nivel educativo.

Pese a todas estas acciones que se concretan con mayor o menor intensidad en cada escuela o zona escolar, todavía enfrentan serios problemas en materia de mejoramiento de la calidad de los resultados educativos. Las mediciones del aprovechamiento escolar realizadas por el Programa Nacional de Carrera Magisterial y otras evaluaciones promovidas por la SEP, indica que –aunque se observan avances importantes- el promedio general esta por debajo de lo esperado, especialmente en lo que se refiere al

desarrollo de las habilidades intelectuales básicas, la solución de problemas y la comprensión de conceptos fundamentales de la ciencia, de la historia y de la geografía.

¿Por qué esta sucediendo esto? ¿Por qué, a pesar de las acciones de reforma educativa, los cambios en el aula y en el funcionamiento diario de la escuela siguen débiles, cuando no imperceptibles?

Es necesario reconocer que gran parte de las acciones de la reforma no están poniéndose en práctica en las escuelas y en los salones de clases y, todavía más, que varias ni siquiera logran traspasar la estructura del sistema para llegar a la escuela, porque se diluyen en un ambiente y una trama de relaciones institucionales que no son propicias para mejorar la calidad de los resultados educativos. Incluso las acciones que llegan directamente al salón de clases –como las propuestas para la enseñanza contenidas en los materiales de apoyo para el maestro, los nuevos libros de texto y las actividades didácticas específicas que ahí se sugieren- tampoco se aprovechan plenamente. ¿Por qué aun estas acciones que logran ser conocidas en su formulación original no tienen la efectividad esperada?

El estudio de los procesos de reforma y, especialmente, la experiencia de muchas generaciones de profesores, han demostrado que para que un cambio sea efectivo es necesario, por lo menos, que la propuesta educativa sea adecuada para resolver un problema real, que los profesores estén de acuerdo con los cambios propuestos y que existan las condiciones materiales e institucionales para llevarlos a cabo.

Parece que residen en el ambiente de trabajo y en la cultura escolar, que gobiernan el funcionamiento cotidiano de la escuela y que influyen en el desarrollo del trabajo docente en el aula; en otras palabras, esas condiciones tienen relación con el conjunto de valores, de formas de entender la tarea educativa, de normas explícitas e implícitas y de costumbres, que hacen que determinadas acciones o conductas sean válidas y merezcan aprobación, mientras otras se observan como fuentes de ruptura de la estabilidad en el plantel o en la zona escolar.

2. - Planteamiento del problema.

A) Objetivos de Investigación:

- Conocer en forma general las condiciones sociales y laborales de los docentes en este tipo de escuelas.
- Indagar cuáles han sido las dificultades y soluciones al poner en práctica las reformas educativas en las aulas.
- Describir a los docentes en términos holísticos y analizar la repercusión en su práctica educativa.
- Analizar la influencia de la familia en la dinámica escolar.
- Conocer los retos a los que se enfrentan estos docentes entre la teoría y la práctica educativa con este tipo de población (estudiantes trabajadores).

B) Preguntas de Investigación.

- ¿ Cuales son los posibles cambios en la profesión docente para lograr una practica educativa efectiva?.
- ¿ Se ha llevado realmente a la practica la reforma educativa en este tipo de escuelas?.
- ¿ Cómo contribuye la influencia familiar al éxito de la practica educativa de los docentes?.
- ¿ Entorpece la rigidez de la administración la efectiva practica educativa?.
- ¿ De que manera el origen socioeconómico de los alumnos afecta el propósito inicial del docente?.
- ¿ Estas escuelas cuentan con las instalaciones necesarias para alcanzar los propósitos establecidos dentro del programa de cada asignatura?.

C) Justificación.

“La practica de la educación es una forma de poder, una fuerza dinámica tanto para la continuidad social como para el cambio social que, aunque compartida e impuesta por otras personas sigue estando en gran parte en manos de los maestros”¹.

Mediante el poder de la practica educativa, los maestros desempeñan un papel vital en la tarea de cambiar el mundo en que vivimos.

Esta tarea supone un compromiso social y ético que procura transformaciones tanto de carácter personal como comunitario. El ejercito del profesorado no puede limitarse a facilitar el aprendizaje de los contenidos disciplinares sin mas, sino que debe integrar a través del trabajo sistemático organizado por áreas especificas de carácter ético o moral, nuevos contenidos que permitan responder a los retos más cruciales del momento sociocultural en el que vivimos.

La mayoría de estos retos que suponen profundizar en la formación ética y moral de las personas que conforman nuestras sociedades.

Por supuesto que el ejercicio del profesorado es difícil. Por ello no debe resultar sorprendente que se requieran condiciones personales y profesionales para el ejercicio de esta profesión.

1. - Stephen, Kemmis, Deakim Institute For Studies in Education, University of Deakin, Australia.

Actualmente la profesión del educador en México atraviesa un momento de giro, cambios importantes. La composición del alumnado ha cambiado con los años. Esto ha traído consecuencias no solo para la disciplina y el estrés, sino también para la complejidad de la planificación y preparación de las clases.

Si sumamos a esto la composición étnica variada y siempre cambiante del alumnado, la inestabilidad de los hogares y de las condiciones comunitarias para los jóvenes de todas las clases sociales, el aula se convierte en un microcosmos de los problemas de la sociedad, la responsabilidad que los docentes deben asumir ante padres y administradores aumenta la sensación de presión.

Los docentes enfrentan en su trabajo expectativas crecientes y multiplicadas, así como una sobrecarga de innovaciones y reformas.

El estudio planteado ayudara entre otros aspectos, a conocer la relación entre efectividad educativa y los retos y problemas que enfrentan cotidianamente los docentes en este tipo de escuelas (para trabajadores).

Por otra parte, la investigación contribuirá a contrarrestar las posibilidades y límites de la puesta en práctica de las reformas educativas en este ambiente escolar.

3.- Marco Teórico.

Quizá en mayor grado que cualquier otro filosofo contemporáneo que trabaje en la educación, Wilfred Carr ha desafiado el modo actual de entender la naturaleza de la practica educativa. Aunque no es el único entre los teóricos contemporáneos de la educación, ha hecho por lo menos tres aportaciones importantes a comprensión de la relación que existe entre la teoría y la practica educativas. Una parte de su contribución ha sido mostrar que el valor, la importancia y el significado de la practica no es algo que se revele a si mismo: es algo que se construye. Una segunda parte de su contribución ha sido la de revitalizar y ampliar el modo de comprender la naturaleza del razonamiento acerca de, en y mediante la practica, recubriendo el punto de vista aristotélico del razonamiento practico y, por otro lado, enriqueciendo el punto de vista aristotélico a la luz de los conocimientos actuales a partir de la teoría de la critica social hasta llegar al concepto de razonamiento critico. Una tercera parte de su contribución ha sido mostrar que estos conocimientos acerca de la naturaleza de la practica y del razonamiento practico y critico tienen consecuencias importantes para la investigación teórica y educativa, poniendo al descubierto defectos y conceptos erróneos en mucho de lo que hoy pasa por teoría de la educación, y procurando una base sobre la que puede bosquejarse una forma adecuada de teorización educacional, una ciencia critica de la educación.

Existe un cuerpo de opinión en la teoría literaria contemporánea, en la teoría histórica y social, que sugiere que las cuestiones permanentes de teoría y practica ya hace tiempo que se resolvieron. Según este punto de vista, el poder de la teoría es siempre una forma de poder que revela sus relaciones con los atrincherados intereses del capital y del estado, una forma de poder ejercido “por encima de las cabezas” de los maestros y, a través de los

maestros, por encima de los estudiantes. Según este punto de vista, la teoría se convierte en una manifestación de ideología, una forma de legitimación de los intereses del estado y del capital, incluso, pero todavía, la teoría no es mas que el guante de terciopelo que enmascara el puño de hierro de un policía estatal que somete la enseñanza a los intereses del estado. En tanto que es “crítico” en un sentido, este punto de vista de la teoría no es suficientemente crítico. Deja de reconocer los recursos considerables que “la teoría puede procurar no solo para desenmascarar los intereses que operan en la educación actual, sino también para fortalecer y apoyar la educación como fuente de movimiento social así como también de orden social”¹.

El énfasis en la eficiencia y productividad de la escuela reclama no solo una organización del proceso educativo, a semejanza de las empresas productivas, sino también métodos y técnicas adecuadas a esa organización. El surgimiento de la división técnica del trabajo escolar –que refleja la propia división del trabajo- no puede, entonces, ser disociado de las necesidades históricas de recomposición del papel de la escuela y del sistema educacional, en la fase monopolista del capitalismo.

Las relaciones sociales de producción –que provocan una división social y técnica del trabajo y la expropiación del saber de la clase trabajadora- comanda también el proceso de una creciente división interna del trabajo escolar, expropiando el saber y el proceso de producción de ese saber de la categoría de los trabajadores profesores. El proceso pedagógico se entrega cada vez mas a especialistas que “piensan”, programan y supervisan la decodificación de la programación preestablecida.

1.- Sobre la distinción entre orden social y movimiento social, véase touraine, A. (1981) *The Óbice and the Eye: An Análisis of Social Movements*, Cambridge University Press, Cambridge.

La división interna del trabajo escolar (el surgimiento de los llamados “especialistas en educación”), puesta como un mecanismo de racionalización y mayor eficiencia del sistema de enseñanza dentro de las condiciones concretas de la división social del trabajo acaba constituyéndose en una medida que deteriora y descalifica el proceso pedagógico. Namo de Mello enfatiza que:

“... la división del trabajo en nuestra escuela publica primaria y secundaria quito al profesor la competencia de minoría que poseía en la escuela y no permitió, hasta el momento, que sé reapropiase de nuevas bases de un saber hacer mas adecuado a una escuela que creció y se diversifico en cuanto a la clientela.”

Con respecto a las reformas.

Desde una óptica global, Trigueiro Mendes muestra el sentido de la descalificación ensayado por la reforma primaria y secundaria y su carácter anacrónico.

“La reforma de la enseñanza primaria y secundaria, que explícitamente declara los dos enunciados –continuidad y terminalidad- significa concretamente las sucesivas horizontalidades inamovibles –primaria y secundaria y, por extensión, en el contexto global de la enseñanza (grado) y postgrado)- sin un puente levadizo en cuanto al ascenso social. La enseñanza supletoria, en la intención de la reforma, estipula los conceptos: “suplencia”, “suplemento”, como especie de lana-caprina, una escolástica imaginativa en la decadencia de la Edad Media. “Suplencia” y “suplemento” son escamoteos: cambiar los clichés educacionales sin cambiar el sistema social. Pues la idea de “suplencia”, para la educación de adultos, y de “suplemento” para la enseñanza en diferentes niveles, en la perspectiva

de educación permanente formulada por el informe de enseñanza primaria y secundaria, encubre la división de clases en las sintaxis y en la semántica política, modeladas por la burocracia. La falacia tecnocrática es el remedio heroico para salvar o resguardar el inmovilismo social, o sea, conservar la rígida estratificación social”.

Finalmente la visión tecnicista de la educación responde doblemente a la óptica economicista de educación conducida por la teoría del capital humano, y se constituye –a nuestro juicio- en una de las formas de la descalificación del proceso educativo escolar. En sus análisis, Saviani demuestra que la perspectiva tecnicista de la educación emerge como mecanismo de recomposición de los intereses burgueses en la educación. Por otra parte, indica que esta concepción se articula con la propia segmentación del trabajo pedagógico, la cual, a su vez, deriva de la división social y técnica del trabajo dentro del sistema capitalista de producción.

“A partir del presupuesto de la neutralidad científica e inspirada en los principios de la racionalidad, eficiencia y productividad, esa pedagogía procura el reordenamiento del proceso educativo para volverlo objetivo y operacional. De modo semejante a lo que ocurrió en el trabajo fabril, se pretende la objetivación del trabajo pedagógico. En efecto, si en el artesanado el trabajo era subjetivo, o sea, los instrumentos de trabajo estaban dispuestos en función del trabajador y este disponía de ellos según sus designios, en la producción fabril esa relación se invierte. [...] La concurrencia de las acciones de diferentes sujetos produce así un resultado con el cual ninguno de los sujetos se identifica y que, al contrario, les es extraño.

El fenómeno mencionado nos ayuda a entender la tendencia que se esbozo con el advenimiento de aquello que estoy llamando “pedagogía tecnicista”. Se busco planificar la educación de modo de dotarla de una organización racional capaz de minimizar las interferencias subjetivas que pudiesen poner en riesgo su eficiencia. Para ello era preciso operacionalizar los objetivos y, por lo menos en ciertos aspectos, mecanizar el proceso. Eso explica la proliferación de propuestas pedagógicas tales como el enfoque sistemático, la micro enseñanza, la tele-enseñanza, la instrucción programada, las maquinas de enseñar, etc. Por eso también la fragmentación del trabajo pedagógico con la especialización de las funciones, postulándose la introducción en el sistema de enseñanza de técnicas de los más diferentes matices.”

(Saviani, 1982b: 11)

Los paquetes de enseñanza asépticamente programados por especialistas –cuya forma de conducción es considerada como más relevante que los propios contenidos- y la jerarquización y el parcelamiento del proceso pedagógico, se constituyen en formas de control de la producción y divulgación del saber que se procesa en la escuela y, en cuanto tales, de control social más amplio. Desde esta óptica, el aumento del acceso a la escuela, o incluso de los años de escolaridad –dentro de una institución jerarquizada y descalificada que promueve una “educación a medias”- se vuelve ampliamente funcional y productivo para la estabilidad del sistema social en general.

Sin embargo, vale la pena destacar que no estoy postulando la ausencia de organización y racionalización del trabajo escolar, ni insinuando que los avances tecnológicos no puedan ser apropiados para el campo de la educación escolar. Lo que quiero enfatizar es que la forma de organización escolar y el uso de las propias técnicas, ya están articulados con la determinación e intereses de clase. Intereses estos cuyo compromiso no es la elevación

de los hijos de los trabajadores a los niveles mas altos de la cultura y del propio saber procesado en la escuela, sino la elitizacion del proceso escolar como mecanismo de reproducción de las relaciones económico-sociales que perpetúan la desigualdad.

La profesionalización compulsiva consigue agravar la descalificación del trabajo escolar. La forma por la cual ha sido introducida la profesionalización no profesionaliza. Por el contrario, pasa una idea deformada de lo que es hoy el proceso productivo, y desvía a la escuela de su función esencial: proveer una estructura básica de pensamiento y una calificación politécnica (en el sentido de la tradición marxista); al mismo tiempo, mantiene inalterable la división social entre trabajo manual e intelectual, entre teoría y practica, organización y ejecución del trabajo. El fracaso de la escuela en este punto particular, y en el ámbito d la propia alfabetización, seguramente no es una característica necesaria e inherente a la escuela; sin embargo, se trata de una determinación histórica que condiciona la escuela a ese fracaso. Como demuestra Warde, al contrario del discurso proclamado sobre la reforma de la enseñanza primaria y secundaria –a la cual le atribuye una función técnica- cumple una función eminentemente social y política. La no-articulación de la profesionalización con la realidad es la forma de articulación; o sea, la profesionalización, en la sociedad de clases brasileña, funciona justamente porque no se efectuó. Esto se da por el hecho de que, al atribuir a la escuela la función de profesionalizar, que no le cabe concreta e históricamente en la forma de organización de la producción capitalista, la reforma va a mantener la escuela dentro de los parámetros que la vuelven funcional para la reproducción de las relaciones sociales de producción.

“Solo aparentemente la escuela es dicotómica a las practicas sociales de producción. El echo de que este separada de la producción y desarticulada del mercado de trabajo es lo

que da la marca de su función en relación a la producción y de su articulación con el mercado de trabajo.”

(Warde, 1997:87)

Capital humano.

Según Schultz, uno de los pioneros de la divulgación de la teoría del capital humano, que le valió el Premio Nóbel de Economía en 1979:

“El componente de la producción, decurrente de la instrucción es una inversión en habilidades y conocimientos que aumenta futuras rentas y, de ese modo, se asemeja a una inversión en [otros] bienes de producción.”

(Schultz, 1962)

La educación es el principal capital humano, en cuanto es concebida como productora de capacidad de trabajo, potenciadora del factor trabajo. En este sentido, es una inversión como cualquier otra. El proceso educativo, escolar o no, queda reducido a la función de producir un conjunto de habilidades intelectuales, el desarrollo de determinadas actitudes, la transmisión de un determinado volumen de conocimientos que funcionan como generadores de capacidad de trabajo y, consecuentemente, de producción. De acuerdo a la especificidad y complejidad de la ocupación, la naturaleza y el volumen de esas habilidades deberán variar. La educación pasa, entonces, a constituirse en uno de los factores fundamentales para explicar económicamente las diferencias de capacidad de trabajo y, consecuentemente, las diferencias de productividad y renta.

El concepto de capital humano (o más extensamente, de recursos humanos) busca traducir el monto de inversiones que una nación o que los individuos hacen, en la

expectativa de retornos adicionales futuros. Desde el punto de vista macroeconómico, la inversión en el “factor humano” pasa a significar uno de los determinantes básicos para el aumento de la productividad y elemento de superación del atraso económico. Desde el punto de vista microeconómico, se constituye en el factor explicativo de las diferencias individuales de productividad y de renta y, consecuentemente, de movilidad social.

4.- Hipótesis.

El problema fundamental que se plantea en la escuela hoy es el de la aptitud del profesorado para el ejercicio de su función en una sociedad que cambia rápidamente. Este problema viene acompañado de una falta de motivación, y también de incentivos que la propicien, para el aprendizaje continuo y el desarrollo personal de los profesionales de la educación y, en particular, de los que ejercen su función en la escuela.

La calidad en el mundo escolar no vendrá garantizada por los responsables de la administración ni por la dirección de las instituciones educativas, sino que requerirán necesariamente una renovación en las habilidades de los que ejercen el profesorado, y sobre todo una disponibilidad al cambio y la renovación como actitud básica para afrontar la función docente de forma eficaz.

5.- Metodología.

Con el propósito de responder a las preguntas de investigación planteadas y cumplir con los objetos de estudio he decidido utilizar ambas metodologías (cuantitativa y cualitativa).

Las técnicas que empleare serán: observación, entrevistas a profundidad y encuestas.

6.- Población:

La población para esta investigación será: profesores frente a grupo en escuelas secundaria para trabajadores en la región de San Miguel Teotongo en Iztapalapa.

Mas específicamente las investigaciones las realizare en las escuelas secundarias para trabajadores No. 94, No. 49 y 28.

Para tener acceso a esta población me dirigiré personalmente a los directivos de cada plantel, presentando un oficio expedido por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.

Bibliografía.

Fellner, Oligopolio: Teoría de las estructuras de Mercado, Fondo de Cultura Económica, México, 1953.

Dreben, On What is learning in school, Massachusetts, 1968.

Gianotti, Formas de sociabilidad capitalista, Cuadernos Cedes, 1984, pp. 41-126.

Acker, S, It's What we do already, but Trabajo presentado ante la conferencia sobre etnografía, Educación y Políticas St. Hilda's College, Oxford, septiembre de 1989.

Connelly, F. M. y Clandinin, D. J., Teacher's as Curriculum Planner, Nueva York, Teacher's College Press, 1988.

Hargreaves, Two Cultures of schooling; The Case of middle Schools, Falmer Press, Reino Unido, 1986.

Díaz, Couder, Ernesto, Diversidad sociocultural y educación en México, Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 105-148.

Villoro, Luis, sobre relativismo cultural y universalismo ético, en Estado plural, pluralidad de culturas, México, Paidós, 1998.

Savater, Fernando, El valor de educar, Instituto de estudios educativos y Sindicales en América, México, 1997.

Selmelkes, Silvia, La escuela y la formación valoral autónoma, Castellanos, México, 1997.

Capítulo I

I El docente y su ambiente de laboral.

Desde siempre se ha dicho que la docencia es una profesión solitaria. Entre los factores que explican este comportamiento se encuentra, sin duda, el modelo de organización del trabajo escolar, que no estimula la discusión en equipo ni la corresponsabilidad por los resultados y obliga al docente a enfrentar “privadamente” la solución de los problemas que plantea su actividad. Este alto nivel de individualismo es, en ciertos casos, asumidos por los docentes como una expresión de autonomía profesional. La autonomía, entendida como aislamiento y reducción del ámbito profesional al salón de clases, es un aspecto muy importante de la cultura de los docentes, pero tiene efectos perversos muy importantes entre los cuales pueden mencionarse, al menos, dos de los más universales: (i) fortaleced la idea de que es posible atribuir al docente, en tanto individuo, todas las demandas que se le hacen a la educación como sistema y (ii) empobrece tanto las posibilidades de desarrollo profesional del docente como los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Los diagnósticos sobre este problema coinciden en señalar que resulta utópico suponer que es posible reunir en una sola persona todas las capacidades que requiere el trabajo educativo en una institución, desde las especialidades temáticas, las exigencias de trabajo en determinadas etapas del desarrollo de la personalidad, hasta las capacidades personales para enfrentar los diferentes aspectos del trabajo institucional: gestión, negociación, enseñanza, evaluación, investigación, etcétera. Las estrategias de acción se dirigen en consecuencia a superar la idea del docente, en singular, para comenzar a trabajar sobre el concepto de equipo docente.

I.1 El Aislamiento

La enseñanza no es la profesión más antigua. Pero sin duda aparece entre las mas solitarias. Como dice Rudduck (1991), <<la educación es una de las ultimas profesiones donde todavía es legitimo trabajar solo en un espacio a salvo de invasores>>. La condición más común para el docente no es la del trabajo en equipo. Lo es una condición de aislamiento profesional; de trabajo solitario, apartado de sus colegas. Este aislamiento da a los docentes cierto grado de protección para poner en practica sus juicios autorizados en interés de jóvenes a quienes ellos conocen mejor. Pero también los priva de una realimentación significativa y clara acerca del valor y la eficacia de lo que hacen.

El docente aislado puede obtener alguna realimentación de sus evaluaciones formales periódicas, pero estas suelen ser rutinarias y esporádicas. No contribuyen a una mejora progresiva del rendimiento (Hickcox et al., 1988). Es así como el aula y los alumnos mismos son de hecho la principal fuente de realimentación para la mayoría de los docentes. Pero es una realimentación notoriamente imprecisa. Inspeccionar el aula en busca de signos de dificultad acaso compruebe la propia eficacia, pero sonrisas, ceños fruncidos y párpados bajos solo ofrecen indicios ambiguos en el mejor de los casos. La ayuda que pidan los alumnos también puede proporcionar realimentación, pero solo los más valientes confesaran con franqueza su ignorancia al atareado maestro que intenta cubrir el material. Y las pruebas, los cuestionarios y los exámenes evalúan solamente una limitada gama del rendimiento de los alumnos comunican poco acerca de atributos como motivación, placer o entusiasmo.

Como se organiza actualmente, la realimentación de aula solo puede reducir hasta cierto punto las incertidumbres de la enseñanza. Desde luego, existe un grado de incertidumbre endémica

en toda la enseñanza, y por eso es importante dejar al docente toda la libertad y flexibilidad de tomar en su aula decisiones autorizadas sobre el currículo, la enseñanza y la disciplina. Pero cuando sé esta solo, en un aislamiento impuesto, la incertidumbre se magnifica hasta proporciones insanas.

Además, la realimentación de aula tiene un efecto limite condicionado por las experiencias, la interpretación y la motivación del docente para buscar la mejora.

Una de las principales causas de incertidumbre –según descubrió Rosenholtz- era la ausencia de realimentación positiva: <<La mayoría de los docentes y directores se aíslan en su lugar de trabajo tanto que ni se tratan profesionalmente. Es común que no se feliciten entre ellos, ni se den aliento, ni se reconozcan los esfuerzos positivos. Mas aun, rígidas normas de autosuficiencia pueden provocar una reacción adversa al desempeño exitoso de un docente>>.

Rosenholtz explica que el aislamiento y la incertidumbre se asocian a lo que ella llama <<escenarios de aprendizaje empobrecidos>> donde el docente tiene poca capacidad para aprender de sus colegas, y por lo tanto no esta en una posición cuya solidez le permita experimentar y mejorar. En esos escenarios, sostiene la investigadora, los docentes <<no se dan mucha cuenta de que su practica de instrucción estandarizada es en gran parte la razón por la cual ninguno de ellos rendía demasiado bien>>.

La incertidumbre, el aislamiento y el individualismo forman una poderosa combinación. Casi por definición san sustento a un conservadurismo educativo porque vuelven inalcanzables las oportunidades y las presiones que nacen de las ideas nuevas. Esta estrechez de orientación y de experiencia conducen a formas de enseñanza <<seguras>> y sin riesgo que aportan poco al

rendimiento del alumno. Cuando desde el exterior se imponen exigencias múltiples a los docentes y a sus escuelas, los docentes que están aislados sienten impotencia ante presiones y decisiones que a menudo no comprenden y que les son ajenas. Esta sensación de impotencia les arruina su convicción subjetiva de poder introducir un cambio en la educación de los jóvenes (Ashton y Webb, 1986).

Si se pretende hacer frente al individualismo, es importante que antes comprendamos por que existe. Si no lo entendemos, serán escasas las posibilidades de cambiarlo.

De acuerdo a críticos como Flinders, Little y Mc Taggart coinciden en señalar que muchos de los diagnósticos de individualismo fueron simplistas y echaron la culpa de su existencia a los docentes mismos. Es cómodo atribuir la existencia del individualismo a algún defecto de la personalidad del docente, o presentarlo como una pseudo cualidad <<natural>> que nace de la timidez e inseguridad humanas. Estas apreciaciones quizá tengan alguna validez pero también están los aspectos específicos del trabajo docente que explican perfectamente el individualismo. Estas características de la tarea docente se pueden modificar junto con el individualismo que las acompaña.

Los edificios individuales, las aulas separadas como “cartón de huevos” y los tabiques aislantes son todas características arquitectónicas que pueden inducir al individualismo y hacer más difícil para los docentes el trabajo en equipo. Pero si las aulas sin muros pueden facilitar la interacción, de ningún modo la garantizan. En realidad, es bien sabido que los maestros suelen hacer considerables esfuerzos para reafirmar su privacidad en ambientes de plano abierto, e instalan mamparas o cruzan armarios que establecen barreras. Hay dos causas que inclinan al

individualismo y tienen un sentido diferente. Se basan en las normas y condiciones tradicionales de la enseñanza.

Se ha dicho que el individualismo no es solo una actitud de los docentes sino que arraiga en las condiciones mismas bajo las cuales ha evolucionado su rol. Ahora estas tradiciones se ven cuestionadas. Se avanza en pos de los nuevos conceptos y estrategias del trabajo en equipo, y sin embargo hay que considerar lo siguiente. En primer lugar, en el afán de eliminar el individualismo (las conductas habituales de trabajar solos), no se debe erradicar la individualidad (las manifestaciones de desacuerdo, la oportunidad de estar solo y las experiencias que alcanzan significación personal). La individualidad es siempre la clave de la renovación personal, que a su vez es el fundamento para la renovación colectiva. La individualidad también genera disensos y riesgos creativos que son una fuente de un aprendizaje grupal dinámico. En segundo lugar, no subestimar los obstáculos que se oponen al pasaje hacia culturas de trabajo en equipo. Este desarrollo representa un cambio sutil y fundamental. Serán fácil equivocarse y difícil enmendarse.

Durante muchos años, mientras proliferaba la investigación sobre las iniquidades del individualismo, fueron escasos los estudios sobre el trabajo de los docentes en equipos. A medida que escuelas y juntas escolares emprendían iniciativas para desarrollar relaciones de trabajo en equipo entre docentes, se empezó a comprender algunos de los beneficios reales, pero también algunos de los obstáculos e inconvenientes de diferentes modalidades de trabajo en equipo.

En los últimos años, los maestros de secundaria se han visto frente a presiones cada vez mayores ya expectativas crecientes de excelencia en una amplia serie de responsabilidades. La

integración de los alumnos que recibían educación diferencial; el trabajo con alumnos étnicos y lingüísticamente diversos; los programas de instrucción individualizada –para el que tiene dificultades de aprendizaje y para el dotado-; la necesidad de ofrecer cada vez mas <<asistencia social>> en su rol, y toda la preparación y el papeleo que han surgido como consecuencia de las nuevas responsabilidades son algunas de las presiones que los docentes de secundaria han tenido que enfrentar en los últimos años.

Muchas de las exigencias urgentes y de las expectativas de la enseñanza nacen incluso de los propios docentes. No pocos parecen haberse lanzado a marchas forzadas a buscar los niveles de perfección casi inalcanzables que ellos mismos se han fijado. No se ve que necesiten ni directivas ni presiones desde arriba para motivarse en su búsqueda. Han hecho un gran esfuerzo por su cuenta.

Es así como el rol de los docentes es ahora definido por ellos mismos y por otros de una manera cada vez más amplia, hasta sumar las metas sociales y las emocionales a las académicas.

CAPITULO II.

Condiciones Laborales y Saberes del Oficio.

II.1 Las condiciones de trabajo en escuelas secundarias para trabajadores (Región San Miguel Teotongo).

Las condiciones de trabajo de maestro de secundaria es una profesión que ha sufrido fuertes cambios en relativamente pocos años. Pero estos no se dieron únicamente en su formación, sino también en su estatus académico y económico que sufrió una drástica caída a la que se agrego el deterioro a sus condiciones de trabajo: "Ser profesor de secundaria significa hasta la década de los sesenta recibir la insignia de catedrático, lo que establecía una diferencia con el profesor de primaria, dándole un rango aristocrático a su trabajo"¹.

La exigencia de mas escolaridad (cuatro años de Normal Superior, cursados después de la Normal Básica) y la especialización en una materia de conocimiento, justificaban plenamente el rango superior con respecto al maestro de primaria que se expresaba en mas prestigio y mas sueldo.

En la década de los sesenta, y todavía a principios de la siguiente, el salario de maestro de secundaria llego a ser casi el doble que el de su homologo de primaria: no obstante las autoridades educativas implantaron una política tendiente a "reducir la brecha salarial" entre niveles laborales. Esto afecto de manera especial a los docentes de secundaria, que vieron congelar su sueldo, mientras el de los maestros de primaria se aumentaba cíclicamente

1.- Martín del Campo, "De catedráticos a Profes" en Revista , hojas No. 4, México, 1990.

hasta alcanzarlos. En realidad y en virtud de la crisis económica de los ochenta, mas que mejorar salarialmente al sector magisterial, tal política permitió ubicar a los maestros de preescolar, primaria y secundaria en la misma situación de sueldos bajos, de tal suerte que ahora el pago a todo el magisterio de educación básica es igualmente pobre.

Al deterioro salarial se agregan las difíciles condiciones de trabajo que padecen los maestros de secundaria: una alta proporción de interinatos, la fragmentación de horas de trabajo en varias escuelas, la búsqueda constante por aumentar horas como una estrategia para ganar mas con el consiguiente aumento de grupos y alumnos que atender.

El numero de alumnos con el que se trabaja en secundarias (de 8 a 15 alumnos por grupo), aunado a las condiciones anteriormente descritas contribuyo también a que este espacio perdiera atractivo para los maestros normalistas de carrera².

En cuanto a los edificios de este tipo de escuelas fueron perdiendo (o limitando) muchas de las características que apoyaban el trabajo de sus maestros (laboratorios equipados, salas de proyección, biblioteca, talleres con equipo y material suficiente y adecuado, gimnasio, etcétera). Así los grandes edificios que tenia las antiguas secundarias, no se reprodujeron para las nuevas, construidas en serie y cuyos espacios limitados y carencia permanente de material, dificultan el trabajo de enseñanza.

2.- Por "normalistas de carrera" me refiero a los que cursaron la normal básica y posteriormente normal superior, como una escala mas de la profesión magisterial.

A la masificación, las malas condiciones físicas de los planteles, y los bajos sueldos, se aunó la perdida del rango de “catedrático”, que era tributario de la exigencia de un nivel de escolaridad mas alto para trabajar en secundaria pues con el abatimiento de los títulos académicos, dado en las ultimas décadas y la exigencia de licenciatura para la carrera de maestro de primaria y preescolar, la docencia en secundaria perdió el prestigio profesional que la caracterizo durante algún tiempo.

Para los egresados de normal primaria o preescolar es innecesario ahora acudir a la normal superior para adquirir una licenciatura que ya tienen, y muchos maestros de secundaria que cuentan con formación de normal básica y superior, prefieren regresar a trabajar en primaria, actividad que aunque tiene un bajo sueldo igual que la secundaria no tiene la desventaja de trabajar con varios grupos y un mínimo numero de alumnos que ponen en peligro su estabilidad laboral. Paralelamente, la disminución de la matricula de la normal superior contribuyo también a la contratación de egresados de otras escuelas de educación superior para cubrir la demanda, con el único requisito de contar con el 100% de créditos o un poco menos. Así los espacios que antes ocupaban normalistas en la docencia de materias académicas en secundaria para trabajadores, paulatinamente se fueron llenando con otros profesionales.

Los viejos maestros normalistas (con mas de veinte años de servicio) que trabajan en secundaria para trabajadores, coinciden en señalar que la presencia de los “universitarios” (denominación que aplican a todo aquel que no sea normalista) se fue incrementando poco a poco:

“Ante la falta de trabajo, los universitarios fueron ocupando los lugares que los normalistas dejábamos: muchos preferían regresar a su primaria, pues se gana lo mismo. Además, cuando a la Normal se le aumentaron años de estudio (se refiere a cuando se le confirió nivel de licenciatura a la carrera de maestro de primaria), pues...¿quién iba querer estudiar después en la Normal Superior?... los universitarios fueron llegando mientras nosotros nos íbamos yendo...(Entr. Ma. Esc. A)

hablo aquí de la confluencia de tres fenómenos como causales potenciales del cambio de perfil del docente de escuelas secundarias para trabajadores: la restricción del mercado de trabajo para los profesionistas liberales que encuentran en la docencia en secundaria tal vez la única oportunidad de empleo, el descenso de la docencia en secundaria que se concreta en una disminución drástica al salario aunada a condiciones laborales muy desfavorables y la emigración –o no ocupación- de este espacio por parte de los normalistas.

En cuanto a la contratación algunos de ellos han logrado basificarse al paso del tiempo. Pero no en todas sus horas. Y es que otra característica de las condiciones de contratación de los maestros de secundaria es la fragmentación de sus horas de trabajo en múltiples plazas (claves múltiples y cheques de pago también múltiples), que permite que algunas sean de base y otras interinas, aunque los maestros aseguran que “basifican la morralla”, es decir, aquellas plazas de dos tres o cuando mucho seis horas. En las escuelas secundarias del estudio la situación es la siguiente: Todos los normalistas (7) tenían plaza de base:³

3.- Los datos que manejo corresponden a la época en que se realizó el trabajo de campo. Hay que considerar que en secundarias existe una gran movilidad en la contratación, no obstante, creo que reflejan una situación laboral muy extendida en el nivel.

1. Plaza de 22 horas.
2. Plaza de 24 horas
3. Dos plazas: 19 y 2 horas. Total: 21 horas.
4. Dos plazas: 12 y 2 horas. Total: 14 horas.
5. Plaza de 22 horas.
6. Dos plazas: 19 y 2 horas. Total: 21 horas.
7. Plaza de 22 horas.

Por su parte , los no normalistas (25) estaban en la siguiente situación:

- Interinato en todas sus plazas (17).
- Mezcla de base e interinato (5)
- Solo plaza de base: 6 (ninguna de ellas llega a las 19 horas.).

Confirmando la idea de que las autoridades basifican las plazas de menor numero de horas, entre los maestros que esta en la condición mixta (interinato y base) encontrados:

1. Total de horas: 41. Doce de ellas de base, distribuidas en tres plazas de 4 horas cada una y dos plazas mas de interinato con 19 y 10 horas.
2. Total de horas: 36. plazas de base de 3, 1, 3 y 3 horas. Dos plazas de interinato con 14 y 12 horas.
3. Total de horas: 35. plazas de base de 19, 4, 4, 4. una plaza de interinato de 4 horas.
4. Total de horas: 7. plaza de base de 4 horas. Plaza de interinato de 3 horas.
5. Total de horas: 31. plaza de base de 25 horas. Dos interinatos de 3 horas.

Como puede verse, la característica de la contratación en secundaria es la existencia de plazas de pocas horas, que los maestros van consiguiendo paulatinamente, con la idea de aumentar , y consecuentemente su sueldo, y que en su mayoría son interinatos.

Esta situación repercute en la recientemente creada carrera magisterial, afectando de manera particular a los no normalistas, en virtud de que para aspirar a ingresar a ella se requiere tener plaza de al menos 19 horas, preferentemente de base, aunque también pueden participar quienes cubren un interinato "sin propietario". No muchos llegan a tener plazas grandes y tampoco saben a ciencia cierta si los interinatos que cubren tienen o no dueño. El resultado es que muchos normalistas se han quedado fuera de carrera magisterial, lo que ha generado malestar en los maestros:

¿Quiénes son los basificados? Los normalistas y ¿quiénes pueden entrar a carrera magisterial? Los basificados ... Entonces lo que sucede es que se están volviendo una elite y a nosotros no nos están tomando en cuenta ... a pesar de que somos la masa fuerte del magisterio, porque somos la mayoría (Entr. Ma. Biología, universitaria, Esc. C).

Si bien las restricciones para ingresar a carrera magisterial se amplifican para los no normalistas, eso no implica que los normalistas tengan las puertas abiertas. En general parece existir una tendencia restrictiva a su acceso en secundaria, pues de 19596 maestros de secundaria en el D.F., han ingresado a carrera magisterial 9418. En las escuelas estudiadas los maestros que en el año escolar 93-94 habían accedido a carrera magisterial eran: Esc. Sec. P/trabajadores No. 94 3; Esc. Sec. P/trabajadores No. 49 5; Esc. Sec. P/trabajadores 4. las razones que los maestros dan a esta situación son que muchos no estaban de acuerdo con la carrera magisterial y no solicitaron su ingreso cuando esta inicio.

Posteriormente lo hicieron y les han puesto obstáculos que ellos relacionan con el límite presupuestal que el programa tiene. Otros añaden a esta explicación el hecho de tener muchos años de servicio.

II.2 La Fragmentación.

De acuerdo a las observaciones y encuestas realizadas en este tipo de escuelas el trabajo docente de secundaria a diferencia de los otros niveles de educación básica presenta características particulares que contribuyen a la fragmentación del cuerpo docente y en ocasiones al aislamiento. En primer lugar la especialización del cuerpo docente que va más allá de maestros de actividades de desarrollo y de materias académicas, pues al interior de estos dos grupos, la tendencia es a separarse por especialidad. Esta tendencia se apoya en un esquema organizativo existente en todas las escuelas: las academias de especialidad, que son agrupamientos de maestros que imparten la misma materia. Las reuniones de academia se dan entonces a partir de esta organización: la de matemáticas, español, idiomas, etcétera, donde se tratan aspectos inherentes a la materia específica, aunque por regla general, tales reuniones no son para abordar problemas de enseñanza de la misma, sino para llegar a acuerdos que permitan a los maestros marchar en una misma dirección: elegir los textos que van a solicitar a los alumnos, o dosificar el programa. Por esta razón, las reuniones de academia a su vez se subdividen por el grado atendido : los maestros de matemáticas de tercero, o los de español de segundo y esta situación se multiplica para todas las materias que componen el mapa curricular y sus diferentes grados. También se elige a principio de cada año escolar un jefe local por cada academia, que es quien asume la representación de todos los maestros de esta materia en las reuniones de Consejo Técnico, que a diferencia de los otros niveles de la educación básica son de representación delegada

y no plenarias. Así con el aval institucional, el vínculo entre maestros que podría fortalecerse a través de reuniones de trabajo conjunto, se da en secundaria de manera fragmentada. Hay otras circunstancias para que esto suceda: entre estas destacan el número de maestros de la escuela y las particularidades de cada materia.

Junto a estas razones de carácter estructural, la especialización tiene otra vertiente que coadyuva a la segmentación y es la formación de origen en donde la matriz normalista o universitaria desempeña un papel importante para la agrupación selectiva al interior de las academias o de las academias por grado.

De acuerdo a las entrevistas realizadas los maestros que componen las diversas academias se identifican con los colegas egresados de una institución similar y los grupos de trabajo y de amistad se nuclean en torno a esta circunstancia.

También intervienen –a veces de manera preponderante- para las agrupaciones, la calificación interna que en todas las escuelas se hacen por los mismos maestros del trabajo de cada uno: los responsables, los de más antigüedad, los que tienen prestigio como buenos docentes, o los que presentan características contrarias a estas, pues tales atributos influyen en la conformación de grupos cuya afinidad es la actitud frente al trabajo. De igual manera cobran especial peso las posiciones político sindicales o la cercanía o no con los directivos, que generalmente está matizada por lo político-sindical.

A ello se agregan las condiciones de contratación de los maestros de estas secundarias, pues el 85% tienen sus horas distribuidas en diferentes escuelas y, por lo tanto, asisten únicamente a cubrir sus clases sin participar en las reuniones del cuerpo docente. La

diversidad de horarios, además de obturar la posibilidad de tener espacios de discusión colectiva del trabajo, propicia la concentración de la organización del trabajo escolar de los directivos y/o de estos y el pequeño grupo de maestros que tienen tiempo completo en estas escuelas.

Pero además, la contratación por horas de los maestros los obliga a cumplir todas frente a grupo, sin que formalmente se contemplen tiempos para la planeación, la documentación, reuniones de trabajo o asesoría a los alumnos. Si bien existen las llamadas “horas de servicio”, estas no están formalmente reglamentadas, se otorgan de manera discrecional y funcionan tanto para adaptar los horarios de los maestros a las necesidades de la escuela.

Por ello podemos encontrar maestros que cubren sus 42 horas frente a grupo y otros que tienen algunas horas liberadas como “servicio” y en donde, dependiendo de las relaciones que mantengan con los directivos y del criterio de estos. Pueden dedicarlas a la planeación de su trabajo, o deben cubrirlas atendiendo grupos cuyo maestro esta ausente.

Con base en estas condiciones, los maestros consideran que cumplir con su trabajo es atender sus grupos, y que las reuniones, comisiones y horas de servicio destinadas a cuidar alumnos que no les corresponden son una carga extra. Refugiándose en su salón de clase, cada profesor encuentra la manera de resolver su trabajo de manera individual y con sus propios recursos y criterios. Así, de los tres niveles que conforman la educación básica, la secundaria es la que presenta menos condiciones para trabajar como unidad educativa, la que en cierta forma favorece la atomización del equipo docente, el trabajo individual y fomenta el aislamiento de los maestros.

II.3 Expectativas profesionales y el aprendizaje de oficio.

El director de una de las secundarias estudiadas, explicaba la presencia de normalistas y no normalistas en la secundaria. ¿Cuáles son las expectativas profesionales de ambos?.

Las de los “maestros profesionistas”, varían dependiendo del tiempo transcurrido en el ámbito de la enseñanza; he encontrado que la mayoría ingreso a la docencia en secundaria con la idea de estar ahí temporalmente y muchos se han quedado por años. En la escuela Arqueles Vela la menor antigüedad de estos maestros es de tres años y la mas alta de 25. la mayoría oscila entre diez y quince años en el servicio. Con excepción de los de más reciente ingreso, aceptan que serán maestros de secundaria durante un largo tiempo, razón por la cual aspiran a la estabilidad laboral a través de buscar- por diversas vías- la basificación de sus plazas. Las mujeres afirman que se han quedado en la escuela porque es un trabajo de poco tiempo que les permite atender a sus hijos por la tarde cosa que no podrían hacer si ejercieran su actividad profesional en otro ámbito.

Son muy pocos los que combinan la docencia con el ejercicio liberal de su profesión, y la mayoría busca aumentar sus horas en secundaria con la aspiración a llegar a tener tiempo completo. No obstante, persiste una constante alusión a su formación profesional, tal vez como una manera de mantener un vinculo de identidad con lo universitario o lo no normalista. Esto era notorio en los comentarios que casi todos hicieron en las entrevistas y observaciones, donde sin que mediara pregunta expresa hablaban sobre tesis para titularse en su carrera, (muchos de ellos no están titulados), o en referencias a su conocimiento del mundo universitario:

...Hablamos del modelo de Piaget... [como la base de los cambios] (en los nuevos programas) y lo que no nos han dicho... [es que es una teoría superada]... Ya resulta obsoleta... en la UNAM las tendencias pedagógicas son otras.

... estamos viendo química y eso viene en el examen (de admisión a preparatoria) por el que los alumnos están faltado a clases para ir a sacar fichas... Yo ya se los dije: si van a sacar la ficha vayan en la tarde. No, no, es que en la tarde no hay dicen los alumnos: ... ¿Cómo de que no hay?... si yo también estuve en la Universidad (Ma. Quím., Junta con padres de familia para firma de boletas

No quieren identificarse con los normalistas, de los que dicen tienen menor conocimiento académico, aspiran a estar vinculados al mundo universitario al que ya no pertenecen y tratan de encontrar en la docencia en secundaria un espacio de realización profesional.

Por su parte, muchos de los maestros normalistas parecen vivir la docencia como obligación. Su media de años de servicio en secundaria es de quince, pero en el sistema educativo es de veinte.

Es decir, hablamos de maestros con una larga trayectoria en la escuela pública del nivel básico, son los “maestros-maestros”, que si bien fueron formados en una fuerte tendencia didáctica también han vivido de la profesión docente de secundaria. Muestran algún cansancio y escepticismo sobre su labor e incluso algunos llegan a afirmar que permanecen porque “no hay a donde irse”.

Muchos trabajan también en escuela primaria y suelen comparar las condiciones en ambos espacios, en detrimento casi siempre de la secundaria: mas alumnos, mas gente a la que calificar, mas exigencias administrativas y menos compensaciones afectivas.

La aspiración de llegar a un puesto directivo se ve frustrada, la mayoría de las veces, porque para ello se debe tener una plaza de 25 horas y el puntaje escalafón ario suficiente. Si bien estos requisitos pueden no ser problema para aquellos que tienen mayor antigüedad, la necesaria exigencia de apoyos (“palancas” dicen los maestros) en la promoción para un ascenso complica la situación. Y es que en secundaria, al igual que en otros niveles de la educación básica, el sindicato influye en la designación de directores y subdirectores y subdirectores, cuyos recomendados son, casi siempre, normalistas que consideran cercanos políticamente. Muchos maestros no están dispuestos a aceptar las reglas que el sindicato les impone, por lo que deciden seguir frente a grupo los 30 años necesarios para su jubilación, aunque reconocen que, por las condiciones que enfrentan, esta opción es desgastante.

Sin embargo, algo que vincula a todos los maestros de materias académicas (sean normalistas o no), es el orgullo por poseer un conocimiento especializado en alguna disciplina, su materia es siempre (desde su visión) muy importante en la formación de los alumnos y tratan de profundizar en su enseñanza. En ello se puede vislumbrar un intento por rescatar el valor social de su profesión.

En el trabajo diario, los integrantes de estos dos grupos de docentes parecen asimilar que comparten una misma labor y un mismo espacio (a excepción de momentos de crisis como los de carrera magisterial). Sin embargo, a pregunta expresa, resurgen las “islas” o “la falta de reconocimientos de meritos”, de los que hablaba Chávez, entre normalistas y no normalistas que, por otra parte, se han construido al paso del tiempo. Son dos grupos con identidades distintas que comparten una misma actividad y, en ese sentido, cada uno busca sus asideros imaginarios para rescatarse como sujeto en medio de la situación profesional difícil que atraviesan.

Resurgen así las conocidas frases en boca de los normalistas de:

“los universitarios no saben enseñar”, “no saben controlar el grupo... tal vez sepan mucho de su materia, pero nada de didáctica”, mientras que por el otro lado se habla de la siguiente manera:

Los universitarios tienen más conocimiento de la materia... estas más acostumbrada a informarte, claro que te faltan elementos pedagógicos, pero esos los aprendes... una diferencia muy grande es que el universitario sale mucho mejor preparado que el maestro normalista... en la carrera nos dan muchas armas, muchos conocimientos que los normalistas no tienen... en lo que si nos ganan es en la cuestión pedagógica... pero eso lo aprendes (Ent. Ma. Física. Esc. 94)

Pero más allá de frases que a fuerza de repetir parece que pierden contenido, ante la pregunta ¿cómo se fueron haciendo maestros? Encontramos junto a las diferencias muchas

similitudes. Veamos estas a través de algunas experiencias profesionales de dos maestras con trayectoria de formación distinta:

Una de ellas, egresadas primero de normal básica y posteriormente de normal superior con especialidad en civismo y 25 años de servicio en la docencia, de los cuales han pasado 20 en secundaria.

Su historia de elección profesional es similar a la de muchas maestras: por tradición familiar (pertenece a una familia de maestros) el magisterio fue el camino que tomó sin cuestionar, aunque reconoce que ella quería ser universitaria. Al salir de la normal deseaba seguir estudiando y como no tenía preparatoria decidió ingresar a la normal superior; en su elección influyó el estudiar una especialidad que le gustara y tener otro empleo seguro:

En la normal superior ahí sí escogí lo que me gustaba y como yo siempre anduve en la política pues me gustó civismo... además era chambita segura (Ent. Ma. Civ. Esc.)

Del inicio de su trabajo en secundaria, recuerda que era difícil porque “era muy joven”, pero ya tenía la experiencia de trabajar en primaria así que poco a poco fue encontrada la manera de “controlar a los alumnos”, para lo que le sirvieron también los consejos de otros maestros. El control de los alumnos parece ser un aspecto que los maestros consideran esencial para ser “buenos” maestros que en el caso de secundaria suele estar vinculado al conocimiento de la materia:

La preparación de la clase es importantísima, no puedes llegar a improvisar porque los alumnos te ven la cara e inmediatamente se dan cuenta que eres maestro chafa y se desordenan... En la preparación debes contemplar actividades para los alumnos porque el trabajo es necesario para que haya disciplina...

Ella se considera buena maestra porque domina su materia y los alumnos la respetan, aunque afirma que esto no se da solo entre normalistas: "Nosotros tenemos mas técnica, pero eso no basta, la experiencia es la que te va permitiendo ser buen maestro y eso no depende de si eres normalista o no".

La otra maestra tiene 18 años de trabajar en secundaria, primero en ciencias naturales y ahora en física y química; es egresada de la UNAM en biología, no esta titulada y su ingreso a la docencia en secundaria se dio, según narra, "por palancas", pues cuando estaba a punto de concluir la carrera, una supervisora de secundaria que era su amiga la propuso para cubrir un interinato como ayudante de laboratorio:

Yo tuve una gran ventaja, cuando ingrese como ayudante de laboratorio estuve ayudando a varios maestros, pero entre ellos a una excelente maestra, era normalista pero estudiaba y le echaba ganas... estuve con ella cerca de tres años y me dio oportunidad de trabajar con el grupo, darles practicas o algunos temas.así pude practicar y conocer los programas... me sirvió mucho porque cuando me dieron un interinato ya como maestra yo conocía los programas, ya sabia como abordar los temas, había visto las dificultades que tienen los chicos para determinadas cosas... Tuve la suerte de tener un entrenamiento de tres años, yo

creo que si hubiera llegado sin eso a pararme frente a un grupo, pues no hubiera sabido como tratarlos... (Entr. Ma. C.N y Fis. Y Quím. Esc.)

Para esta maestra ganarse el respeto de los alumnos es necesario para poder trabajar y esto se logra cuando se domina el tema y se sabe como transmitirlo, así puede imponer reglas con base en el trabajo que los alumnos puedan aceptar. Para ella es importante “saber cuando estirar y cuando aflojar”, poner normas de disciplina que los alumnos saben que se van a cumplir “así te vas ganando el respeto, no el miedo, no el temor, hay que ganarse el respeto”. Con esas ideas ha ido construyendo estrategias que le permite trabajar bien con los grupos y muchas de ellas han sido producto de la experiencia porque afirma que para ser buen maestro “La experiencia, la escuela de la calle te enseña mucho”.

En los casos de estas dos maestras encontré diferencias en la manera como sé auto percibían en función de su formación de origen, la primera decía que: “Los normalistas tenemos un poquito mas de técnica, en cambio el universitario entra porque no encontró otro trabajo, no saben como enseñar”. Por su parte, la universitaria pensaba que: “El universitario esta mucho mejor preparado en muchos aspectos y en lo que si nos ganan los normalistas es en la cuestión pedagógica”. Sin embargo ambas reconocen que para ser buen maestro en secundaria, mas que la formación de origen influye la experiencia, la disposición para enseñar, el gusto por su actividad y sobre todo el carácter que permite “controlar al grupo”. El control del grupo pareciera ser el referente privilegio para considerar a docente bueno o malo, pues ponen ejemplos de otros colegas (normalistas o no) que aunque “le echan muchas ganas, se los comen los alumnos”. Es necesario señalar también que “el control del grupo 351 es vivido de diferentes maneras por cada maestro y que para el caso de las dos

maestras referidas, no tiene la connotación de disciplinar a los alumnos, negándolos como sujetos activos, sino el de crear reglas que, incorporando los intereses y expectativas de estos, permitan un buen ambiente para el trabajo académico.

Así, son mas las similitudes que en el trayecto de “dominar el oficio” tienen las dos maestras de referencia, entre las que se encuentran una preparación previa sobre como enseñar que para la primera fue la normal y otros colegas y para la segunda una etapa de aprendizaje con otra maestra, lo que nos señala la existencia de un proceso de socialización para la docencia que existe en las escuelas y que se agrega a la formación previa del sujeto. Todos los maestros, normalitas o no, pasan por un “periodo de aprendices” (Lortie, 1975) cuando se inician en el ejercicio de la docencia; en el se amalgaman su formación profesional, sus experiencias personales sobre lo que es ser maestro, las prioridades de la escuela particular, el conocimiento de los alumnos, y la influencia de los docentes viejos.

En su trabajo como docentes de secundaria ambas han aprendido e incorporado saberes fundamentales para su trabajo con adolescentes, que forma parte de la cultura de este nivel: el control del grupo, la disciplina y el respeto, que si bien son importantes para los maestros de todos los niveles educativos, en secundaria tienen un peso especial por la permanente inquietud de los alumnos. Ser una buena maestra pasa por construir estrategias que les permitan dominar tales aspectos y las estrategias se van afinando con la experiencia. Pero en estas no este presente solo una idea de autoritarismo, es mas bien recursos para obtener resultados en su trabajo en los que incluyen necesariamente el conocimiento de quienes son sus alumnos, lo que pueden exigirles y como es posible que lo hagan. Diseñar actividades para ellos “porque el trabajo es necesario para que haya disciplina”, poner normas

susceptibles de ser cumplidas (“saber cuando estirar y cuando aflojar” que implica considerar y conocer al otro), aprender a transmitir el conocimiento (para que sea comprensible a esos alumnos) son practicas donde se materializa el saber “controlar al grupo”.

Otro saber propio del nivel es que todas estas estrategias se fundan en el “dominio del conocimiento”, base indispensable para ser un buen maestro en secundaria y que les ha permitido construir su prestigio frente a los alumnos como maestras “exigentes pero buenas”; aquí se mezcla lo adquirido en su formación profesional, su experiencia frente a grupo, sus concepciones sobre la importancia de su trabajo y su interés por desarrollarse profesionalmente. Así, las estrategias y el dominio del conocimiento a transmitir parecen ser más importantes incluso que la formación previa, se adquieren con la experiencia y están vinculadas al contexto particular del trabajo docente en secundaria ya la motivación individual del docente.

Encontré, entonces, que las diferencias por la formación de origen tienen repercusiones en condiciones laborales distintas y en las relaciones que se arman entre el equipo docente, pero que en el trabajo frente a grupo se diluyen frente a como cada sujeto carga de contenido su actividad profesional, decisión que si bien se encuentra enmarcada en exigencias y tradiciones escolares esta influida por el sujeto particular.

II.4 Saber profesional y saber afectivo.

Sobre el trabajo docente Rockwell (1999) señala que: “Ser maestro, sobrevivir durante años al trabajo en el aula, requiere mucho mas que el conocimiento de teoría pedagógica y contenidos escolares. Implica siempre una cantidad de conocimientos más sutiles, generados en esos puntos donde se cruzan lo afectivo y lo social con lo intelectual en el trabajo docente”¹. los distintos recursos observados que los maestros de secundaria ponen en juego en el desarrollo de su actividad, nos hablan de los saberes que se han apropiado en distintos ámbitos; primero en el de su formación profesional, que los ubica como especialistas en una materia de conocimiento, campo elegido (la mayoría de las veces) con base en sus intereses intelectuales. Su sentido de pertenencia y orgullo profesional, se manifiesta en su trabajo docente al poner en primer plano la importancia de su materia en la formación de los alumnos, idea que se fortalece en los programas sobrecargados de información. Si bien algunos maestros fueron formados para la enseñanza de una especialidad y otros en la especialidad misma, es notoria en todos su identificación mas que con la docencia con un área de conocimiento particular, es decir, mas que maestros de matemáticas o historia se consideran matemáticos o historiadores, cuyo papel en la enseñanza es transmitir su saber profesional especializado². El dominio de un campo de conocimiento particular que constituye un orgullo profesional, además de prestigio, les da identidad al interior de la escuela e incluso un cierto estatus, pues no es lo mismo ser maestro de taller que de alguna materia académica; e incluso entre estas ultimas algunas gozan de mas reconocimiento vinculado al nivel de dificultad del conocimiento vinculado al nivel de dificultad del conocimiento que implican.

1. -La escuela cotidiana, Fondo de Cultura Económica, México, 1995, p.14

2. - Algunas implicaciones de la preponderancia del saber especializado son analizadas por Quiroz, 1987.

Pero todos, independientemente de la materia que impartan hablan del valor que tienen los conocimientos de su materia en la formación de los alumnos: las matemáticas son fundamentales, y lo mismo la física, química, biología o español, ya sea para trabajar o para ingresar al bachillerato; como también las tecnologías cobran relevancia sobre todo –dicen– en el marco del TLC. La identificación con una especialidad profesional constituye una de las particularidades de la docencia en secundaria, que se acentúa ante la falta de formación pedagógica de la mayoría de los maestros a la que ya he hecho referencia.

En segundo lugar y ya como maestros de escuela, su saber profesional previo se vincula con saberes relacionados con la competencia técnica para la enseñanza de su materia, adquiridos al paso del tiempo en el ejercicio docente, estos les permiten dosificar el conocimiento, hacer modificaciones o adaptaciones a los programas, detectar los temas que presentan mas dificultad y diseñar actividades para facilitar su aprendizaje. En la escuela 94, por ejemplo, a pesar de las carencias, muchos maestros se las ingeniaban para diversificar sus actividades y lograr con ello una mejor comprensión de los temas: llevaban películas o filminas relacionadas con la unidad programática que trataban, aunque esto implicara movilizar muchos recursos personales y de sus alumnos: oscurecer el salón, pedir prestada de alguna casa de los niños el video casetera o conseguir un proyector, pedir al resto de maestros del grupo dar su clase en otro espacio puesto que era imposible estar cambiando cada hora de salón.

En la escuela no hay nada... ahora pude conseguir que me prestaran el proyector de Ciencias Naturales, pero el año pasado tuve que traer el mío... además tengo que pedir

prestado un salón porque en la escuela no hay sala de proyecciones... pero me gusta traer materiales para hacer menos árida la clase (Entr. Ma. Hist. Esc.)

Son variados los recursos de los que muchos maestros echan mano para lograr que los alumnos comprendan los temas, hacer esquemas, síntesis, llevar fotocopias, adaptar el programa al ritmo del grupo y a sus criterios sobre la importancia de ciertos conocimientos, entre otros. En estos recursos encontramos presentes los intereses intelectuales y políticos de cada uno, que se materializan en el desarrollo de las actividades que privilegian con base en las particularidades de su materia: ponen obras de teatro, algunas de ellas escritas por los mismos alumnos, o de poesía coral; también arman grupos musicales, llevan a sus alumnos a los museos o les sugieren (y la mayoría de las veces exigen) ir a ciertas exposiciones o películas como parte complementaria del curso. Una maestra de Español que mostró siempre inclinación por la lectura narraba que esta era un aspecto privilegiado por sobre los otros en la formación de sus alumnos, aunque ello implicara no seguir puntualmente el programa escolar:

Primero les contaba la historia y luego llevaba el libro y les iba leyendo capítulos y los comentábamos. Cuando yo quería volver al programa ellos estaban tan interesados que querían seguir leyendo... entonces compraban el libro... y si, puedo decir que forme muchos alumnos lectores (Entr. Ma. Esp. Esc.)

La maestra dice que aunque nunca tuvo problemas por no llevar la secuencia lineal del programa, prefirió hablar con el director para decirle como trabajaba, porque “eso de lexemas y gramemas como que no es muy útil y yo me preocupo porque mis alumnos

escriban, lean y hablen, porque yo he visto personas que cuando van a hablar tiemblan y yo no quiero que mis alumnos tengan miedo de hablar”.

Para otros maestros, que los alumnos investiguen por su cuenta y expongan los temas con base en este trabajo, es una forma de apoyarlos en su formación: “Que lean, critiquen y puedan dar su punto de vista es para mi lo más importante”, dicen una maestra de historia que agrega que para ella es fundamental que sus alumnos se superen para que “puedan mejorar a la sociedad”. Otra maestra de Civismo señala que pedía a sus alumnos leerán periódicos “sobretudo las noticias políticas... porque deben estar enterados de lo que sucede en su país”. Hay que señalar que estas tres maestras tenían una participación político-sindical ubicada en el campo “democrático” y que en parte materializaban sus ideas políticas en la formación de sus alumnos, pues incentivarlos a leer, hablar, criticar y estar al tanto de los acontecimientos políticos, era para ellas su contribución al cambio social. Aparece aquí el cruce entre los saberes adquiridos en otras integraciones sociales (en este caso la participación política) y los saberes profesionales de especialización en una materia que caracteriza a los docentes en secundaria, y en este cruce su referencia son los alumnos.

La historia personal de los maestros tiene un papel importante en los aspectos que privilegian en la formación de sus alumnos, se amalgama con su saber profesional y con una preocupación por sus estudiantes cargadas de contenido afectivo. Como señala la cita al inicio de este inciso, u componente esencial en el trabajo de todo maestro es la afectividad, ya que el trato cercano con seres humanos implica necesariamente sentimientos y emociones. Percibí que entre los maestros que se consideraban a sí mismos como “buenos docentes”, además del valor intrínseco de su saber profesional, aparecían sus alumnos y la

preocupación por su formación como el otro importante incentivo de su trabajo; tal vez influía el medio socioeconómico bajo de estos y las apreciaciones sobre sus necesidades para que los maestros se sintieran comprometidos con su superación pero también, y de manera preponderante, la relación afectiva que iban construyendo con ellos:

Hay que darles cariño, porque les falta mucho... Los papas los mandan a la escuela y se deshacen de ellos. Hay que apapacharlos decirles que van bien (Ma. Hist. Esc.)

Confianza cariño, apoyo para construir su autoestima, eran los aspectos que estos maestros consideraban hacían falta a sus alumnos y que con estilos diferentes buscaban consolidar en su trabajo diario con ellos; las estrategias en su aplicación variaban dependiendo de cada maestro e incluso de cada alumno, en ocasiones era el regaño y una mayor exigencia la forma e concretar el apoyo que consideraban necesario; a veces la comprensión o una mezcla de ambos.

Lo que destaca es que en la secundaria el componente afectivo se manifiesta casi siempre vinculado a una finalidad formativa en la cual la disciplina, el respeto y el cumplimiento en el trabajo son los ejes; pues como señala un maestro: "Entender al adolescente no es justificarlo, ni dejar de actuar frente a él. Es la posibilidad de que nuestras acciones actuales tengan un significado para su vida futura"³.

3. - Valencia Jorge. ¿Quiénes son los estudiantes de secundaria? En: La educación secundaria Cambios y Perspectivas, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, México, 1997 p.8

Pero el que el maestro pueda desplegar sus criterios sobre la formación del alumno, implica que este lo reconozca como una autoridad, por lo que el trinomio afecto-autoridad-formación implica un esfuerzo de cada docente:

Un buen maestro es alguien que debería ganarse el respeto de sus alumnos, conocer bien tu materia, tener continuidad en tu trabajo, faltar lo menos posible y demostrar delante de ellos que eres una persona responsable... ¿cómo lo haces, pues cumpliendo, que los alumnos vean que hay seriedad en lo que estas haciendo (Entr? Ma. Biol.. Esc.)

Encontramos entonces en muchos docentes de secundaria una mezcla entre saber profesional, construcción de recursos para transmitirlo y la presencia de un saber afectivo con un contenido de autoridad; componentes necesarios para ser un buen maestro, que se fortalecen en la practica misma y donde el compromiso y concepciones individuales son preponderantes.

Hablo de lo individual de las concepciones y los compromisos derivados de estas como preponderantes, porque en la escuela misma difícilmente se generan las condiciones para un buen trabajo docente; no son solo las carencias que cada maestro debe enfrentar, sino las exigencias administrativas que raramente ponen énfasis en el buen trabajo y que en ocasiones incluso lo dificultan, aunado a la falta de incentivos para el reconocimiento de su labor (recuérdese las particularidades de carrera magisterial en el nivel). Muchos maestros reconocen que hay colegas que “no cumplen”, “no les interesan los alumnos” o que “dan su tema sin importarles si los niños entienden o no”. Las condiciones laborales y de trabajo, el relativo aislamiento del trabajo en el aula, la ausencia de un trabajo escolar más colectivo y

los nulos apoyos académicos, facilitan que el desarrollo del trabajo docente y su calidad sea una opción personal de cada maestro en donde la preocupación por sus alumnos adquiere un papel central.

Capítulo III.

LA DINAMICA DE ESTAS ESCUELAS.

III.1 Las calificaciones y sus significados para los docentes.

Los significados docentes.

Si bien el contenido del sistema para calificar es heterogéneo, pues depende de cada maestro, así como de su experiencia docente, prioridades y concepciones sobre su trabajo, podemos encontrar algunas recurrencias en él, que contienen significados específicos. Señalo algunos que han surgido del análisis de observaciones y entrevistas, en el entendido de que no equivalen a una clasificación de los docentes, pues muchos de estos significados aparecen en las prácticas de un mismo maestro de manera imbricada.

Para los maestros la calificación no es solo un número; Es posible afirmar que hacen de manera implícita y, por supuesto, no anclado en ninguna teoría, un cruce entre evaluación y calificación. Integran, en la medida de sus posibilidades, el proceso de avance en el aprendizaje de cada alumno, las condiciones de su entorno familiar, sus particularidades de carácter, las potencialidades que le vislumbran y el esfuerzo escolar que bajo estas condiciones hace para poner una medición numérica; es decir, privilegian el conocimiento de quien es el alumno para asignarle una calificación. La “medida de sus posibilidades” para hacer esto tiene que ver por supuesto con la disposición afectiva para acercarse a ellos y conocer sus problemas, y con sus concepciones respecto a los mecanismos para fortalecer el rendimiento de sus alumnos.

Algunos maestros intentan individualizar en especial en este tipo de escuelas con pocos alumnos (15 en promedio por grupo), para ello utilizan las características de su materia, los espacios informales para platicar con los alumnos y conocer sus problemas, o simplemente las pistas que de cada uno de ellos van obteniendo en la clase:

“Yo siempre intente conocer a mis alumnos y entre una de las cosas que más me preocupaban era conocer su problemática... Fui inventando cosas para conocerlos y mi materia se prestaba... Yo les decía que escribieran “Un día en mi vida” o “Lo que más quiero” o “Lo que me disgusta”... y así, una serie de textos que me permitieran conocerlos... porque yo sentía que en la secundaria estaban muy solos y es un conflicto. Y me propuse llevarme bien con mis alumnos y para eso necesitaba conocerlos y saber cuales eran sus problemas” (Entr. Ma. Esp.)

“Llevarme bien con los alumnos” implica conocerlos y conocerlos implica acercarse a ellos, en clase o fuera de ella, además de tener la sensibilidad de considerar su problemática particular para evaluar de manera diferencial su proceso de avance y plasmarlo en un número. Suena complicado, pero contra lo que pudiera suponerse por las difíciles condiciones de trabajo de los maestros de secundaria, muchos lo hacen”.

“No obstante, conocerlos y entenderlos no equivale a modificar radicalmente la cultura escolar en torno a la calificación. El número sigue siendo un referente importante en la relación que se establece entre docente y alumno. Así, esta maestra que se enorgullece de conocer a sus alumnos y motivarlos para aprender, relata que cuando leen algunas obras literarias fuera de lo que les pide, se acercan a ella para pedirle que les califique este esfuerzo extra y lo tome

en cuenta para aumentar su promedio. Ella considera valida la petición, "porque si obligándolo aquí en la escuela se lo tomo en cuenta, con mayor razón si las hacen por cuenta propia".

Otros maestros privilegian el rigor y la exigencia en su relación con los alumnos y las calificaciones son uno de los pilares que sustentan la posibilidad de hacer cumplir las reglas diseñadas bajo estos criterios, reglas que, por otro lado, buscan obtener u mejor rendimiento de los alumnos. Se califica además de examen, cuadernos y tareas.

Otro significado de las calificaciones para los maestros es el de facilitar su trabajo a través del control del comportamiento y las actividades de los alumnos por medio de ellas. Para ello integran de manera natural a la clase tanto el desarrollo del tema a tratar como la calificación constante de la participación y conducta de los alumnos, pues "Para que se cumplan es importante que vean que se les esta calificando". Las calificaciones como medio para mantener la disciplina y el control del grupo es una de las estrategias más comunes de los docentes cuyo sentido es resolver su trabajo de la manera más satisfactoria posible. No obstante, expresan también la preocupación que los maestros tienen hacia sus alumnos en lo que conciben debe ser el seguimiento de su aprendizaje. Es a través de las calificaciones como presionan a los alumnos para el cumplimiento de tareas o el trabajo en clase, aspectos que en la tradición escolar son centrales para la formación del estudiante.

También significa desde los docentes una forma para incentivar a los alumnos en el trabajo escolar, sobre todo a la luz de una idea muy extendida de que estos "no tienen interés", comentario que con mucha frecuencia hacen los maestros, comparando con un pasado no sé que tan remoto: "antes si trabajaban mas los alumnos... ahora se conforman con sacarse un

seis". Frente a este desinterés creciente que los maestros afirman existen, tratan de manera constante por diversos medios de incentivarlos, uno de ellos son las calificaciones, interesarlos por ganar algún punto, dejar trabajos extra para mejorar el promedio y darles consejos sobre como manejar sus calificaciones: "Es mejor tener uno dos, tres o cuatro que cero, porque recuerden que les va a promediar... es mas, hasta un uno... Vaya cuidando sus promedios porque al final van a ver que no les va a alcanzar la calificación final". En el afán de mantener el interés, la disciplina y el cumplimiento de los alumnos, la negociación con los puntos es una interacción común, puede verse en ejecución a través de frases como "Al que no se calle le bajo dos puntos", "El que no trajo el trabajo tiene tres puntos menos". En estos casos, no existe aparentemente una relación directa entre aprendizaje y puntos negociados, ya que los mismos maestros suelen afirmar que los alumnos aprenden poco. Las calificaciones cobran un sentido especial para los maestros que son "asesores de grupo", pues se sienten responsables del aprovechamiento de "su grupo" y por tanto están pendiente de su rendimiento; consiguen las calificaciones de las otras materias, hacen promedios para informar a los padres y hablan con los alumnos para que sepan "cuanto necesitan sacar en los meses que quedan para poder pasar". Al mismo tiempo, las calificaciones son un mecanismo de poder de los maestros, la expresión de su autoridad institucional, y para algunos docentes, el único recurso para lograr que sus alumnos los atiendan en clase.

Son entonces símbolos los significados que desde los docentes tienen las calificaciones, encontramos amalgamados la preocupación por el proceso de aprendizaje de sus alumnos y su situación particular. La posibilidad de ser un apoyo y un facilitador para su tarea docente; el mecanismo que sustenta su autoridad, el medio para controlar la disciplina del grupo de

adolescentes y un recurso para incentivarlos, aunque este ultimo parece fortalecer en los alumnos la idea de que lo importante de las calificaciones es “pasar”.

III.2 Las calificaciones y sus significados para los alumnos.

Los alumnos viven experiencias escolares diversas y en ellas construyen también distintas estrategias para desenvolverse en el plantel, echando mano de distintos recursos culturales de su entorno que les permite adaptarse a las reglas del juego escolar. La organización particular de cada escuela condiciona en mucho las reglas de las que los alumnos deben apropiarse y las posibilidades de elaborar estrategias para enfrentarlas a partir de los recursos culturales con que cuentan.

Al llegar a la secundaria, los alumnos ya se han apropiado de muchas reglas en su paso por el sistema escolar. Aquí adquirirán otras mas, algunas específicas del nivel, junto a otras que forman parte de la organización particular de la escuela que les tocó. Son reglas diferenciadas dependiendo de la historia de cada plantel en donde el criterio sobre las prioridades de la escuela que hayan tenido los sucesivos directores es determinante para construir su “fama” y, por ende, las normas más importantes: además en su trato con los maestros han aprendido que estos tienen también sus propias reglas. Pero independientemente de la situación de cada escuela o cada maestro, las calificaciones tienen un papel central en su vida estudiantil.

En secundaria, los alumnos aprenden pronto que uno de los aspectos, más importantes para su sobre vivencia en la escuela es saber manejar lo referente a las calificaciones. Situación complicada, pues su experiencia anterior la constituía el trato con un solo maestro que

conocía a cada uno de sus alumnos y valoraba su situación particular para extender una calificación. Aquí, en cambio, hay once o doce maestros diferentes por grado escolar, cada uno con exigencias particulares y criterios distintos sobre el que y el cómo calificar. Algunos de estos maestros llegan a tener un conocimiento de todos o casi todos sus alumnos que les sirve para valorar su desempeño; pero otros no alcanzan a hacerlo y los alumnos se convierten en un nombre en la lista al que se le va agregando una puntuación, cuya suma arroja aprobación o reprobación y puede decidir su destino escolar.

Paulatinamente aprenden a conocer a cada uno de sus maestros y sus exigencias, a comportarse de manera diferencial según perciban que es exigente o permisivo. Saben, por ejemplo, que los maestros “exigentes” ponen un especial interés en la limpieza de los trabajos, es decir, en la forma en que se les presentan, por ello, en las clases observadas con este tipo de maestros, además de las plumas de dos colores, los alumnos tenían como parte de los útiles indispensables un corrector para borrar de inmediato los errores, y por supuesto, una caja de lápices de colores para iluminar los esquemas que el maestro ponía en el pizarrón. Daba la impresión de que los alumnos centraban su atención en la presentación impecable de sus notas, pues el cumplimiento de las formas instituidas era indispensable para obtener “una buena calificación”.

Por el contrario, en las clases donde los maestros eran más permisivos, la limpieza, la disciplina, tomar notas o participar en clase no importaba tanto, pues finalmente sabían que eso no influía en su calificación. Van conociendo lo que cada maestro valora más para asignar una calificación, puede ser solo el examen, o el trabajo y participación en clase, o una combinación de estos y otros factores. También van aprendiendo el valor de los cuestionarios,

práctica muy recurrente en secundaria y que consiste en resolver los que se encuentran en el libro al final de cada unidad. De estos cuestionarios sacan los maestros las preguntas de los exámenes parciales y por ello ponen especial interés en su resolución, ya sea ocupando el tiempo de la clase o dejándolos como tarea para la casa. Aprenderse las respuestas permite a los alumnos aprobar el examen, aunque de acuerdo a los docentes, no los hacen o los hacen mal.

Pareciera ser que el significado más importante que los alumnos otorgan a la calificación es aprobar; para ello aprenden también a manejar los puntos, ya sea para aumentarlos o para prever cuantos necesitan para obtener una calificación aprobatoria final. Lo han oído de los mismos maestros, sobre todo de sus asesores, “cuiden su promedio” y ellos lo hacen de manera puntual sacando cuentas y calculando cuanto necesitan obtener para aprobar cada materia. Esto último puede llegar a extremos, como el que señalaba una maestra a propósito de las facilidades que, desde su punto de vista, tenían ahora los alumnos con la nueva forma de evaluar:

“El cinco como calificación mínima, hace que muchos alumnos pasen aunque no sepan nada... porque los alumnos hacen bien sus cuentas y entonces con un 10 que se saquen en el primer bimestre ya no tienen que hacer nada el resto del año, porque súmale, 10 en un bimestre y 5 en los otros cuatro, dan 30... entre cinco seis... ¡tenemos que ponerle seis de calificación!... inclusive con un ocho y un siete que les pongas alcanza el promedio... Después ya no quieren hacer nada en todo el año, se la pasan echando cotorreo y pasan con seis, pero no saben nada de nada”. (Ent. Ma. Fis.)

Si bien son casos extremos no son tampoco aislados, porque aprobar aunque sea con la mínima calificación representa para muchos alumnos la posibilidad de permanecer en la escuela, pues aunque la reglamentación contempla los exámenes extraordinarios como una opción para “recuperarse” y además señala que en caso de reprobado mas de cinco materias en examen extraordinario deberá repetir el grado en la misma escuela, en los hechos hay una tendencia a expulsar a quienes llevan un alto numero de materias reprobadas.

Trabajar en lo que trabajan sus padres es el futuro más probable de los alumnos que deben salir de la escuela por sus bajas calificaciones, mientras que permanecer en ella representa una posibilidad de ascenso social respecto de estos. Terminar la secundaria y tal vez seguir estudiando significa para ellos “ser alguien en la vida”. De ahí el interés en obtener el numero que les permita continuar en el camino de la escolarización.

Vistas las calificaciones como el requisito para alcanzar un mejor futuro y no como expresión de su aprendizaje, los alumnos hacen uso de múltiples recursos para obtener el pase: la copia o préstamo de tareas, conseguir prestado por un rato el libro que necesitan tener durante la clase porque cuenta para la calificación que el maestro lo vea. Estrategias que se multiplican ante las distintas exigencias que cada uno de los 10 maestros tiene para su clase.

Por supuesto que no todos los casos son tan dramáticos, en ocasiones la calificación implica también obtener la satisfacción o el desagrado familiar, ganarse un lugar al interior del grupo escolar, o distinguirse por aparecer en el cuadro de honor pero en cualquier caso, en los significados que los alumnos van configurando en torno a las calificaciones, la aprobación social puede llegar a tener mas peso que los conocimientos obtenidos en la distintas materias

cursadas; Así, la cultura escolar de la secundaria que pone especial énfasis en la calificación a través de practicas como la negociación de puntos, enseñar de manera implícita a cuidar los promedios, hacer exámenes que pueden pasarse aprendiendo de memoria la respuesta de cuestionarios, o la expulsión de la escuela, parece enseñarles que aprobar –por cualquier medio- es mas importante que aprender y aunque esto puede matizarse por la intervención y preocupación de algunos maestros en la transmisión del conocimiento, la calificación tiene también este sentido formativo.

III.3 El seguimiento de los alumnos.

Mantener un seguimiento del trabajo y actitudes de los alumnos en la escuela, cuestión importante en la secundaria, dada la imposibilidad de tener un conocimiento estrecho de cada uno el énfasis que pone en la disciplina, implica promover institucionalmente formas de organización específicamente dedicadas a ello estas son los servicios e asistencia educativa.

Los servicios de asistencia educativa (orientación, trabajo social y prefectura) si bien tienen entre sus propósitos “coadyuvar en las labores docentes para alcanzar en forma optima los objetivos de la educación secundaria” y “orientar a alumnado”, tienden a convertirse en reguladores y sancionadores de la conducta de este. Si bien, sobre todo los orientadores resaltan el contenido profesional de su sobre todo los orientadores resaltan el contenido profesional de su trabajo, asignándole funciones más amplias que las de control, las peticiones de los maestros, basados en su experiencia sobre la utilidad del trabajo de estos lo van cargando hacia la disciplina:

Los orientadores están para apoyar a los muchachos, pero un problema es que algunos compañeros no entienden bien la labor de este departamento y les mandan frecuentemente muchachos para que los castiguen... y entonces los entretienen (a los orientadores), los entretienen en otras cosas, para regañar, para castigar, para reportar... Entonces su trabajo se ve obstaculizado porque los maestros les mandan alumnos no para que se les apoye o se les oriente, sino para la sanción. El orientador desde que va llegando el muchacho, ya sabe lo que debe hacer, porque el maestro le dicen (al alumno): ve a orientación para que te reporten y llamen a tu papá y ¡ya le tienen listo el trabajo al orientador!... Ellos se van viendo envueltos en esa forma de trabajo y no tienen mas que apoyar al compañero en la forma en que se les esta solicitando (Entr. Dir.).

Pero no-solo son los maestros, en ocasiones también los directivos exigen esta actitud de parte de los orientadores, pues los consideran sus colaboradores y, por lo tanto, portadores de sus criterios para la disciplina de los alumnos en la escuela. Los orientadores entonces, para el desarrollo de su trabajo, se mueven entre su propio sentido profesional y las funciones que la institución les marca, intentando al mismo tiempo responder a los requerimientos de la escuela particular. Pero además, “pocos orientadores están preparados para atender específicamente los problemas escolares del alumnado, pues, al igual que los docentes, la mayoría tiene una formación en psicología no necesariamente especializada en aspectos educativos”¹.

1. - La mayoría de los orientadores de las dos secundarias observadas eran psicólogos egresados de la UNAM.

De tal modo que van aprendiendo en la practica la manera de enfrentarlos profesionalmente. En el trabajo su guía es el programa de orientación, que adaptan a las exigencias particulares del plantel donde laboran y al nivel de libertad para organizar sus actividades que en este les permiten. En esa mezcla, sus actividades se concentran en control de conducta, control de aprovechamiento, platicas personales o colectivas con los padres e información sobre opciones educativas para los alumnos de tercer año, siendo preponderantes las dos primeras.

En la oficina de orientación el trabajo parece centrarse en dos elementos: atender de acuerdo a los criterios de la escuela los casos de conducta y concentrar información de las calificaciones de cada periodo de evaluación, lo que les permite detectar los casos de alumnos con problemas y elaborar graficas con promedios de aprovechamiento por grupo. Para la conducta utilizan las llamadas “carpetas de control conductual”, que son una por grupo y en donde se destina una hoja para cada alumno; en la parte superior de esta se encuentra el nombre del alumno, su grupo, el nombre del padre o tutor y la ocupación de este. Después dice “reportes” y queda el resto de la hoja para que las orientadoras, el prefecto, la trabajadora social o los maestros vayan anotando sus reportes. Son notas breves del tipo “no trae material” o “mala conducta en clase de...”, sin especificar las causas d la falta de material o en que consistió la mala conducta. La mayoría de alumnos tiene pocos reportes y algunos tienen su hoja en blanco; pero hay otros (pocos) cuyos reportes llenan varias paginas. Veamos el de un alumno de 2º año con veinticinco reportes:

“Nombre...

Madre: Obrera.

Los reportes más comunes de este alumno eran: “Jugando en el salón... riéndose en clase... mala conducta en la ceremonia... No trae libro... no entro a clase... se le suspendieron dos

clases por estar hablando a pesar de que se le había advertido que no lo hiciera”. Este tipo de notas se repite con fechas diferentes y al final hay un párrafo, escrito con letra escolar que dice “Yo... (aquí el nombre del alumno) me comprometo a trabajar en la clase de historia”, luego la firma del alumno y también la de su mamá”².

En estas carpetas encontramos expresadas, por un lado, la concepción de conducta que se tiene desde la escuela, y al mismo tiempo la forma en que los sujetos encargados de encontrar sus causas y tratarlas profesionalmente proceden frente a estos casos. La conducta que aquí se consigna es la que se considera indebida en la escuela y en la dualidad buena o mala conducta que se maneja en esta, se deduce que un buen comportamiento implica no hablar, jugar o reírse en clase (y tampoco en las ceremonias), cumplir con los materiales escolares y entrar a toda las clases. El tratamiento que se sigue en los casos de violación a estos criterios es hablar con el alumno, posteriormente con el padre, madre o tutor, en caso de reincidencia obligarlo a firmar un compromiso de “carta compromiso” en presencia del adulto responsable de él ante la escuela (padre, madre o tutor), con lo que al mismo tiempo el compromiso adquiere un carácter dual y finalmente, y en caso de no haber cumplido con lo prometido, suspenderlo algunos días de la escuela. Una orientadora explica que:

Antes, cuando llenaba la hoja de control (cuando el alumno tenía muchos reportes) ya no se les inscriban en la escuela el siguiente año... Ahora tenemos que hacerlo, pero se les hace firmar una carta compromiso (Orient. 1.).

2. – Estas notas fueron de las carpetas de control de conducta de la Esc. 94 donde me permitieron verlas. En la otra escuela no tuve acceso a estos documentos, aunque por lo narrado en entrevistas parece ser similares.

Más que buscar las causas de la conducta del alumno con muchos reportes, se intenta lograr por convencimiento primero y presión después que modifique sus actitudes y se comporte de acuerdo a los requerimientos escolares. La mayoría de alumnos se quedan en el primer nivel, es decir, la plática con la orientadora, algunos llegan al citatorio de sus padres, momento en que de acuerdo a las orientadoras el alumno siente que va en serio y piensa “ahora sí me van a hacer algo”: finalmente, en los casos considerados más graves, participan también el maestro asesor y los directivos (generalmente la subdirección), quienes determinan el caso a seguir para corregir la conducta del alumno. La más generalizada es presionar al padre para que este al pendiente del trabajo y conducta de su hijo en la escuela; se le compromete a asistir periódicamente a la oficina de orientación para enterarse de los reportes y calificaciones de su hijo, medida que muchas veces pone fin al conflicto, aunque las mismas orientadoras reconocen que “siguen portándose mal”. En los casos más graves se recurre a la suspensión parcial, que debe ser autorizada por los directivos, o a la suspensión definitiva que aunque formalmente no está contemplada, la utilización de diversas vías de presión hace que los padres la acepten:

Recibimos a una niña de otra escuela y ella les traía pastillas para drogarse... tenía relaciones sexuales con dos niños del salón... Ahora por fortuna ya sacamos a los tres de la escuela. La mamá de la niña dijo que todo era mentira, pero que se levaba a su hija para que no habláramos mal de ella, se hizo la ofendida y se la llevo. Para mi mejor, a los otros dos niños ya los coloque en otra escuela y ahora el grupo está mejor (Entr. Orientadora Sec.).

Puede verse que en los casos detectados como más complicados existe un nivel de organización para su tratamiento que involucra a los servicios especializados (orientación) ya los niveles de autoridad (subdirección o dirección) quienes de común acuerdo toman determinaciones que incluso pueden transgredir la norma oficialmente establecida como la prohibición de expulsar alumnos, con la finalidad de evitar la contaminación del grupo.

Pero los casos mas generalizados no son estos, se refiere a faltas del tipo no traer tarea, platicar o jugar en clase, peleas entre alumnos, faltar a ciertas clases o “contestar mal” a algún maestro. Estas son las registradas en las carpetas, registros que en realidad para la mayoría de estudiantes no tienen trascendencia, pues solo su acumulación implica alguna sanción mayor. También es posible apreciar en las clases o fuera de ellas, que los alumnos transgreden permanentemente la noción de buena conducta escolar de la que hemos hablado, y que las múltiples hojas en blanco que se encuentran en la carpeta de control conductual muestran que no hay registro de ello. Esto se debe a que el verdadero seguimiento de la conducta de los alumnos lo hacen en primera instancia otros sujetos que tienen mas cercanía con ellos, los cuales aplican su criterio y experiencia en el tratamiento a los casos conflictivos “regulares”, que no son siempre coincidentes con los de la escuela, pues en ellos incorporan el conocimiento que tienen del alumno, las condiciones en que se genera la “mala conducta” y su propio sentido de lo que implica se autoridad.

Son los maestros, los asesores y los prefectos quienes primero detectan las transgresiones a las normas escolares en que incurren algunos alumnos, y por regla general la ultima opción que toma es enviarlos a los servicios de orientación. Los casos los tratan primero internamente y con base en el conocimiento que tienen de la situación escolar, personal y

familiar de cada estudiante determinan el tratamiento a seguir. Es común que los maestros o prefectos hablen con el alumno que consideran problemático en un plan de convencimiento no exento de requisitos a cumplir para evitar que sea canalizado a otras instancias.

Encontramos así, que en el seguimiento a los alumnos y el apoyo profesional que la escuela debería brindar conforme a la organización de funciones, participan muchos mas personajes que los formalmente definidos; que este se da en la relación cercana entre sujetos en la que el componente afectivo y el criterio de los que en primera instancia pueden definir la forma de proceder es fundamental; que en la cotidianeidad de la organización escolar referida al control y aprovechamiento de los alumnos están presentes las concepciones y saberes de quienes tienen un trato más cercano con los alumnos para determinar el tipo de tratamiento en cada caso y, finalmente, que aunque en la escuela se privilegie una noción de conducta y valoración del aprovechamiento, en los hechos coexisten varias nociones mas o menos alejadas de esta que son las que guían el verdadero seguimiento y el trato cotidiano de cada caso particular.

III.4 La participación de los padres (juntas con padres).

Los padres casi no hablan en estas reuniones, escuchan y en ocasiones algunos voltean a ver a sus hijos con expresión de reproche, con lo que parecen validar las quejas del docente. Pero en ocasiones si intervienen y lo hacen aquellos que no ven reflejados en el panorama que pintan los maestros ni a sus hijos ni su esfuerzo paterno para que cumplan en la escuela. “Mijo dijo que si entrego un trabajo... una practica de física...” “yo si me he fijado en mis hijos”...”Mi muchacha si estudio... ella entra quince días después...”, pero son pocos los que lo

hacen y, o son ignorados o atajados, como el señor que intentaba explicar el ingreso tardío al grupo de su niña; este es interrumpido por el maestro que le pregunta el nombre de su hija y después de buscar en su lista dice secamente y con tono triunfal “saco 2.0... el examen demuestra que no estudiaron”.

Puede percibirse también que el interés de los padres después de escuchar un sinfín de “problemas” que presenta el grupo, es saber cual es la situación concreta de su hijo. En la junta se habla de la tendencia general del grupo, mientras que los padres piensan en su hijo particular, por eso, cuando les preguntan si hay dudas sobre lo que se ha hablado invariablemente interrogan por su caso “¿Mi hijo reprobó?” “¿Luz Elena no entra a clase?”. También al final de la reunión se acercan a hablar con el asesor, para saber que de todo lo que se dijo en la junta compete a su hijo. Preguntan por las inasistencias que tienen, por su conducta, las causas específicas de sus calificaciones bajas; con ello muestran el interés que los llevo a la junta: tener información precisa sobre la situación de su hijo en la escuela. La orientadora y la trabajadora social los atienden y les dan la información requerida, aunque hay algunos que, o por falta de tiempo o por falta de conocimiento preciso de todos los casos los envían a hablar con los profesores de la materia.

También participan cuando consideran injustos los reclamos que se les hacen. En una de las juntas observadas, el maestro que se quejaba por la falta de estudio de los alumnos, no consideraba que el año anterior no habían tenido maestro en la materia y que incluso en este ciclo el había tomado el grupo cuando el año escolar estaba avanzado; además el maestro en cuestión había calificado solo con el examen, contra las practicas de otros docentes de incluir diversos aspectos para mejorar el promedio:

Cuando el maestro pregunta si hay dudas sobre lo que dijo, una señora interviene: “Maestro, lo que pasa es que no habían tenido clase, por eso están atrasados ¿ya van a volver a tener?”

Mo: “Yo no he faltado y ellos deben estudiar aunque no haya maestro”.

A pesar de que el tono enérgico el maestro parece imponer, otra señora le pregunta: “Yo tengo dudas de sí califico cuestionarios”.

Mo: “Ya están revisados”

(Obs. 2º junta Esc. 94).

Es perceptible que las madres saben la situación que sus hijos han tenido con esta materia y justifican su retraso por la falta de maestro, hay en la primera intervención una exigencia velada “¿Ya van a volver a tener?”, Implica preguntar si el maestro puede nivelarlos. Ante la respuesta enérgica, la exigencia se manifiesta mas claramente ¿por qué califica solo con examen sin tomar en cuenta el resto del trabajo de sus hijos? Ellas los han visto trabajar y seguramente han tenido información de sus hijos sobre lo injusto de considerar un solo rubro para calificar el bimestre; el regaño les parece excesivo porque desde su punto de vista, en este problema también hay responsabilidad de la escuela y del maestro. En este caso la azora tuvo que intervenir para explicar que los maestros tienen mucho trabajo y por eso “a veces olvidan calificar varios aspectos”; además que la falta de maestro no era culpa de la escuela, sino del gobierno que no envía maestros sustitutos.

Pero, por regla general, los padres prefieren callar y sus comentarios los hacen al final y entre ellos; estos se refieren a las inasistencias de los maestros, la falta de docentes en determinadas materias o a que en ocasiones son injustos, aunque concluye que “es mejor no

decirles nada... luego se enojan". A sus hijos en cambio si les dicen cosas, al final de las juntas se observan interacciones como estas, que expresan su preocupación por el desempeño de sus hijos:

Mejor dile a tu papá si te quieres salir de la escuela... estas reprobado en todas las materias, ya dijo el maestro que va a peder el año... El muchacho es muy pequeño, baja la cabeza y parece querer llorar. La mamá agrega: "el beneficio es tuyo porque eres hombre... (Obs. 2º junta Sec. 94).

Sra.: "Bajaste en Matemáticas... sabes de tus obligaciones aquí".

Ao: "No se como califican" (que no pensaba que estaba reprobado).

Sra.: "¿Cuál es tu maestro?". El muchacho no contesta, se va a su lugar enojado. Su mama lo amenaza: "Voy a hablar con el maestro... le voy a preguntar"

Los alumnos en las juntas.

Estas reuniones implican para los alumnos una presión de dos figuras de autoridad importantes para ellos y por lo tanto algunos, generalmente los que tienen mas problemas de calificación, evitan que sus padres se presenten. Como los citatorios se envían a través de los alumnos, estos pueden no entregarlos, aunque corren el riesgo de ser detectados y reportados por ello, además de que no pueden hacer esto permanentemente. Asimismo llega a nombrarse públicamente a los que ocuparon un lugar en el cuadro de honor, o por el contrario se hacen menciones especiales, también publicas de los alumnos más problemáticos. Las juntas son así un lugar donde deben aceptar ser regañados y que su

situación escolar particular se ventile abiertamente, tal vez por ello muchos alumnos tratan de evitar la asistencia de los padres.

El que el rendimiento de los estudiantes se considere un problema de los padres se funda en la concepción de que “Los alumnos son muy irresponsables, a ellos los tienen que obligar”, y los llamados a obligarlos se dan también con diferentes énfasis, algunos muy fuertes:

Sus hijos van ser lo que ustedes quieren que sean... ustedes o los atienden, su pretexto es que “yo trabajo”, “yo tengo mas hijos”, o lo que es peor “ya no sé que puedo hacer con él “... Pues si ustedes no saben que hacer con ellos y son sus padres, la escuela menos. Luego me dicen: “ es que yo lo pongo maestra [a estudiar] pero el no quiere... Ora sí. ¿Quién manda?, ¿El burro o el arriero?... toda esta flojera de sus hijos de que no se les ha atendido... o porque de verdad ustedes no saben como hablarles, ya sea por las buenas, por las, malas o como quiera que sea (Obs. 3ª Junta Esc. 94).

Pero la responsabilidad que la escuela adjudica a los padres se ve limitada por condiciones objetivas de estos, entre las que se encuentran lo numeroso de las familias, el tiempo dedicado al trabajo y la baja escolaridad que tienen. Sobre esto ultimo, era notorio en las juntas observadas la dificultad de muchos padres para estampar su firma y que eran los alumnos los que anotaban las calificaciones en una hoja de su cuaderno para entregárselas a sus padres, es decir, que en muchos casos son los hijos los que tienen mas escolaridad. Los maestros reconocen que algunos padres se acercan a ellos para decirles que no saben leer, pero desde su punto de vista eso no disminuye su responsabilidad, pues basta con que les

revisen los cuadernos, vean que las hojas están llenas y que llevan la firma o calificación del maestro, es decir, tener disposición es la forma para “ayudarlos a pasar”.

Los recursos para que las sugerencias que los trabajadores sociales y psicólogos dan en las juntas se concreten en acciones implican un trabajo extra tanto para los maestros como para los padres, en donde el alumno esta en el centro. Los maestros los presionan informándoles que no van a calificar ninguna tarea fuera de fecha; les piden que acompañen a sus hijos a visitas a museos u otros lugares donde deberán hacer un trabajo. En una de las juntas, la asesora concreto lo que llamo “colaboración” de los padres para que el grupo mejorara, de la siguiente manera:

Anoten un teléfono donde los pueda localizar o dejar recados y el horario en que los pueda llamar... En el momento en que su hijo no entre a la escuela o que falte (en alguna clase) yo les voy a llamar personalmente para que vengan al otro día... si excusa ni pretexto, no quiero que “yo no puedo porque no tengo tiempo” o “no puedo porque no me dan permiso, mejor pasado mañana”... No, al otro día los quiero aquí, de esta manera los voy a obligar a que estén al pendiente de sus hijos... si su hijo falto, no trajo tarea, los llamo ese mismo día (Obs. Ma. Civ.).

En este tipo de escuelas la participación de los padres es muy limitada por lo general solo se concreta su participación en las llamadas “juntas de padres para firma de boletas”.

Las juntas para que los padres firmen la boleta de sus hijos se desarrollan cada vez que concluye un periodo de calificación, que como señale anteriormente ahora es bimestral. Son

reuniones que organiza la escuela y coordina el director y cuya asistencia es obligatoria para los padres.

Lo que la escuela concibe como obligación de los padres se manifiesta entonces de inicio, en la asignación de un horario para la reunión, fijado unilateralmente, que considera solamente las condiciones de esta y de los maestros. Pero al mismo tiempo y ante la poca asistencia que en ocasiones llega a darse, la escuela tiene que flexibilizarse y atender a los padres que asisten en un día diferente al de la junta para firmar la boleta.

Finalmente puedo decir que estas reuniones son todo un rituales donde la autoridad de la escuela, personificada por el asesor, se concreta tanto en la disposición del espacio y el uso de la palabra como en el regaño implícito a los ausentes dirigido a los presentes.