



UNIDAD 092 AJUSCO, D.F.

**“EL FRACASO ESCOLAR:
UNA PERSPECTIVA DESDE EL AULA”**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN DESARROLLO EDUCATIVO

LÍNEA DE ESPECIALIZACIÓN:

POLÍTICA EDUCATIVA Y FORMACIÓN DOCENTE

PRESENTA:

VERÓNICA MENDOZA CASTILLO

DIRECTORA DE TESIS: MTRA. LUCÍA E. RODRÍGUEZ McKEON

MAYO 2002

INDICE

| | | |
|--|--|----|
| | <i>Dedicatoria.....</i> | 5 |
| | <i>Agradecimiento.....</i> | 6 |
| | <i>Introducción.....</i> | 7 |
| CAPÍTULO I. GENERALIDADES SOBRE EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN | | |
| 1. | EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN..... | 16 |
| 2. | METODOLOGÍA Y SELECCIÓN DE GRUPOS..... | 26 |
| CAPITULO II. APROXIMACIÓN TEÓRICA PARA LA COMPRESIÓN DEL FENÓMENO | | |
| 1. | SOBRE LA INTERPRETACIÓN DEL FRACASO ESCOLAR | |
| | 1.1 Hacia una búsqueda de nuevas explicaciones..... | 33 |
| | 1.2 Conclusiones..... | 41 |
| 2. | LA DIVERSIDAD EN EL AULA | |
| | 2.1 Culturas dominantes y culturas minoritarias..... | 43 |
| | 2.2 Las niñas y los niños diferentes en el aula: de lo discursivo a la realidad..... | 48 |
| | 2.3 Conclusiones..... | 53 |
| 3. | UNA MIRADA DOCUMENTAL A LA ACCIÓN DOCENTE EN EL AULA | |
| | 3.1 La experiencia: singularidad e historicidad de los procesos de interacción en el aula..... | 55 |
| | 3.2 Consideraciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje..... | 62 |
| | 3.3 Elementos indispensables para un acercamiento al diseño curricular de la educación primaria..... | 68 |
| | 3.4 El dilema de la evaluación..... | 73 |
| | | 75 |

| | | |
|---|---|-----|
| | 3.5 Conclusiones..... | |
| CAPÍTULO III. LOS ACONTECERES DEL AULA Y LAS MIRADAS INDISCRETAS | | |
| 1. | LA DIFERENCIA EN EL AULA: RECONOCIMIENTO O NEGACIÓN | |
| | 1.1 Pensamientos y actitudes docentes frente a la diferencia..... | 78 |
| | 1.2 Los buenos alumnos: el anhelo docente..... | 80 |
| | 1.3 Caracterización docente acerca de “los buenos grupos”..... | 83 |
| | 1.4 Las expectativas docentes y su relación con los procesos de etiquetamiento y estigmatización..... | 87 |
| | 1.5 Las exigencias docentes y su relación con las actitudes intolerantes..... | 91 |
| | 1.6 Conclusiones..... | 97 |
| 2. | EL AULA ESCOLAR: IMÁGENES Y REALIDADES | |
| | 2.1 Criterios docentes en la organización del trabajo escolar..... | 99 |
| | 2.2 Cercanías y alejamientos: estableciendo la distancia en la asignación de lugares..... | 104 |
| | 2.3 El “buen” docente y el ejercicio del control grupal..... | 106 |
| | 2.4 Las normas de comportamiento en el aula y su significación en el cotidiano escolar..... | 109 |
| | 2.5 Relaciones interpersonales en el contexto del aula..... | 113 |
| | 2.6 Conclusiones..... | 123 |
| 3. | LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA | |
| | 3.1 Consideraciones docentes sobre enseñanza y aprendizaje..... | 125 |
| | 3.1.1 La enseñanza..... | 126 |
| | 3.1.2 El aprendizaje..... | 131 |
| | 3.2 Significación y manejo de los contenidos..... | 138 |
| | 3.3 El sentido de la evaluación..... | 146 |

| | | |
|---|--|-----|
| | 3.4 Conclusiones..... | 153 |
| A MANERA DE CIERRE E | | |
| IDENTIFICACIÓN DE RETOS PARA ESCUELAS Y AULAS INCLUSIVAS | | |
| 1. | A MANERA DE CIERRE | |
| | 1.1 Reflexión final..... | 158 |
| 2. | RETOS PARA UNA ESCUELA INCLUYENTE | |
| | 2.1 Los desafíos actuales de la política educativa nacional..... | 163 |
| 3. | LA TRANSICIÓN HACIA UNA CONCEPCIÓN DIFERENTE EN EL TRABAJO DEL AULA | |
| | 3.1 Qué hacer con la diferencia en el salón de clases..... | 166 |
| | 3.2 Un cambio de actitud en las relaciones..... | 167 |
| | 3.3 Mirar al contenido desde otro ángulo..... | 169 |
| | 3.4 Hacia el desarrollo de competencias: una participación colectiva comprometida..... | 170 |
| | 3.5 La resignificación de la evaluación. Despojándose de la tradición... | 173 |
| | 3.6 El papel de la autoridad en la transformación..... | 174 |
| | Bibliografía..... | 176 |

Aula a aula, escuela a escuela, se encuentran niñas y niños que padecen el síndrome del fracaso escolar, sin entender siquiera como fue que lo integraron a sus vidas, pero eso sí, absolutamente concientes del daño que éste les produce y les seguirá ocasionando –quizás- a lo largo de su existir.

Con la esperanza de que este trabajo se constituya en un documento motivador de situaciones de análisis y reflexión que propicien el ejercicio de la profesión docente bajo la idea de comprender amplia y profundamente su sentido...

Gracias Señor...

*Por haberme permitido consolidar
este anhelo personal y profesional....*

*Por brindarme la salud,
las capacidades y las condiciones necesarias
para cumplir cabalmente con las
responsabilidades de la Maestría....*

*Por concederme la dicha y el orgullo
de tener una gran Madre †
quien sigue estando a mi lado
y de contar con el mejor Padre
que con su enorme humanidad e insuperable ejemplo
me ha guiado por el sendero de la vida...*

*Por la oportunidad de unir mi vida,
a la de un gran hombre, Mi Esposo
y por haberme regalado dos hijas y un hijo maravillosos
quienes unidos han llenado de alegría y felicidad
cada uno de los espacios de mi vida,
apoyando en todo momento, con su gran amor y comprensión
mis anhelos personales y profesionales...*

*Por tener el privilegio
de haber sido guiada y apoyada en esta etapa
por grandes personas y excelentes
Profesionales de la Educación,
especialmente mi Directora de Tesis.*

*Porque en cuanto más me permites
acrecentar mis aprendizajes,
creo más firmemente en Tí.*

*Por ello Señor, mi compromiso de transformar todas tus bondades
en un ejercicio profesional ético y de alta calidad
que privilegie las condiciones escolares favorecedoras
del bienestar de las niñas y los niños bajo mi responsabilidad.*

INTRODUCCIÓN.

Me resulta imposible iniciar este trabajo sin hacer saber a Ud, estimado lector, quién es la persona que escribe estas páginas. Y es que a partir de este acercamiento se abre la posibilidad de comprender los motivos que me han llevado a emprender este episodio tan significativo en mi vida tanto en el aspecto personal como en el profesional.

Soy una profesora de educación primaria egresada de la B.E.N.M. Inmediatamente que concluí mis estudios normalistas, se abrió a los profesores la posibilidad de cursar lo que se constituyó en la primera intención de la Licenciatura en Educación Primaria, coordinada por la Dirección General de Mejoramiento Profesional, habiendo ingresado a la misma y concluido mis estudios que resultaron una gran experiencia, por lo que pertenezco a la primera generación de nivel Licenciatura a la que se le denominó Precursores de la Universidad Pedagógica.

A la fecha cuento con veintiocho años de servicio. Veinte de ellos fui maestra frente a grupo de escuelas oficiales vespertinas. Simultáneamente, me desempeñaba como profesora de institución privada, ejercicio que realicé durante veintidós años. En una de esas ocurrentes decisiones que se toman en la vida, me integré a un tercer empleo: la escuela nocturna donde mi responsabilidad eran personas adultas con necesidades muy legítimas de aprender o de acreditar su educación primaria. Allí permanecí por cuatro años.

Esta variedad de poblaciones me provocaban en aquel entonces una confusión respecto a mis responsabilidades docentes a las que daba respuesta ejerciendo mi

quehacer bajo una única línea de acción sin tomar en cuenta la diversidad de características y necesidades de los grupos que atendía, pero con resultados poco satisfactorios. Aún cuando contaba con algunos elementos adicionales de formación para ejercer mi práctica docente, al final de cuentas ésta se veía fuertemente influenciada por una permanente evocación de las imágenes construidas a partir de mi propia experiencia de escolarización, lo que propiciaba el ejercicio de un estilo docente sustentado mayormente en cierto ideal magisterial de tipo clásico.

De esta forma transcurrieron varios cursos escolares contando en algunos de ellos con la oportunidad de participar en cursos y actualizaciones diversos que durante su desarrollo me motivaban enormemente a llevar a mi clase todos los aprendizajes, métodos, materiales que allí se consolidaban; no obstante, sobrevivían como intentos y poco a poco se diluían hasta reintegrarme a mis creencias habituales.

De repente y por los designios del destino, me reencontré con la Universidad Pedagógica Nacional, a través de los diplomados que se ofertan en las diferentes Unidades, en donde descubrí con gran asombro, que el trabajo que en ella se realiza se encuentra muy distante del aula caracterizada por la metodología expositiva plagada de gis, borrador, bolígrafo y cuaderno. He de ser sincera al expresar que al principio desconfiaba de esos tratamientos didácticos e insistentemente me pregunté en qué momento se impartían verdaderamente las clases. Es más, hasta llegue a presumir una actitud relajada de los profesores que solamente se limitaban a conducir la dinámica del grupo.

Bajo el enfoque de la U.P.N. se trataba de realizar búsquedas bibliográficas, leer, releer, leer entre líneas, establecer juicios propios y lo que me resultaba aún más

inimaginable: confrontarlos con los de mis compañeros. ¡Qué difícil me resultó comprender este estilo de conducción del aprendizaje! Pero cuántos aprendizajes significativos y permanentes llevo conmigo.

El hecho de haber sido trastocada por esta forma de construcción de mi aprendizaje consiguió desestabilizar mi propia práctica. Justo en el momento en que exponía magistralmente mi clase al frente del grupo, con todas las miradas de mis alumnos y alumnas puestas en mi actuación (¡ay de aquel que se atreviera a distraerse!) se arremolinan en mi pensamiento los contrastes de mis gratas experiencias de aprendizaje, contra las torturas a las que sometía a mi alumnado para forzar la cobertura de mi programa.

Poco a poco fui modificando mi proceder docente y colocándome –como se dice frecuentemente- en los zapatos de las niñas y los niños bajo mi responsabilidad. Y también en los de sus padres, porque yo también soy madre.

El tiempo se cumplió y ascendí al cargo de directora de escuela primaria oficial en uno de los turnos. En el otro, continué mi práctica como docente frente a grupo de escuela privada, situación que me fue muy favorable porque no me perdí detalle del momento coyuntural que en cuestiones educativas se vivía en ese momento: la implantación del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa.

Desde mi cargo de autoridad tuve encuentros con una variedad considerable de estilos docentes, pero además fui testigo presencial de la represión, la ofensa, la discriminación, la desilusión, la deserción (la huída diría yo) y la humillación que

deambulan silenciosa y peligrosamente por casi todas las escuelas, pero sobre todo en las que ofrecen el servicio en turno vespertino.

Y otra vez la desestabilización. Las imágenes de autoridad que cargaba conmigo no estaban dando respuesta a las calladas y sumisas demandas de la población escolar. Pero tal parece que este asunto es el de menor importancia. La imagen construida pero además requerida por la propia dinámica del puesto, se orientaba a satisfacer las necesidades de relación equilibrada con el profesorado, de generación de documentos, de organización y administración, de control sobre los padres de familia (tengo muy presente cierto tipo de recomendaciones que se acumulan en el ejercicio de la función tales como: “no permitas que se te vayan los problemas de las manos; el desprestigio nace cuando otros se enteran de tu incapacidad para controlar a los padres”), pero poco, muy poco que hacer para procurar el bienestar escolar de todos y todas mis alumnos.

Razón más que suficiente para acudir nuevamente, a la búsqueda de la Universidad Pedagógica Nacional, que con la intermediación de un diplomado sobre la gestión escolar, dirigido a autoridades escolares, me llevó a despejar el horizonte y a reconstruir mi forma de ser autoridad docente.

En ese tiempo fui nombrada directora de escuela oficial matutina, despidiéndome de mi trabajo frente a grupo y llevando conmigo grandes satisfacciones en cuanto a los logros y avances de mis alumnos (a veces incomprensidos por mis compañeras maestras y hasta por la propia organización institucional).

Los contrastes que presencié entre la escuela oficial matutina y la vespertina me crearon grandes interrogantes. El profesorado del primer turno seleccionaba al alumnado que solicitaba inscripción a través de la aplicación de algunos exámenes y tomando muy en cuenta las calificaciones de la boleta, pero sobre todo las observaciones escritas en ella. A partir de estos datos se decidía el futuro del solicitante. “Sí te quedas niño, pero ya sabe señora que en esta escuela somos muy exigentes y que a los tres incumplimientos o faltas lo damos de baja. Necesitamos mucho apoyo de su casa y que traiga todo lo que se le pide. Permanecer en esta escuela no es fácil. ¿Esta Ud. de acuerdo verdad señora?”

Los principios y valores que hasta ese momento me había construido como directora me impidieron continuar alentando este tipo de prácticas. Sin embargo, me enfrenté a una lucha con el grupo de docentes, oscurecida por la apariencia y conveniencia de una buena relación con el personal. Sus argumentos: “No puede Ud. estar recibiendo a cualquiera que venga a pedir inscripción. Finalmente Ud. no batalla con ellos; la carga es para nosotros.”

El proceso de sensibilización y aceptación de la situación que yo defendía fue largo, pero con logros significativos. Sin embargo, continuaba con una gestión con inestabilidades que en ocasiones me convertía en cómplice de la discriminación y partícipe en el señalamiento de los niños estigmatizados como fracasados, incapaces.

Las situaciones descritas me provocaron autorrecreminaciones y necesidades de formación continua que me condujeron a tomar una fuerte decisión: solicitar el ingreso a la Maestría en Desarrollo Educativo con Línea en Política Educativa y Formación

Docente ofertada por la institución a quien tanto debo: la Universidad Pedagógica Nacional.

Felizmente fui aceptada, y adicionalmente conseguí obtener la Beca – Comisión en el turno matutino que me ofreció la inmensa dicha de convertirme en una estudiante universitaria a estas alturas de la vida. Pero además tuve la grandiosa oportunidad de seguir desempeñándome como directora de la escuela vespertina, lo que me permitió vincular los aprendizajes universitarios con mi práctica docente.

Si bien he concluido mis estudios formales del grado, no cabe en mí la menor duda de que la necesidad de estar en contacto permanente con todos aquellos recursos de conocimiento que me alimentan y orientan mi ejercicio profesional dejará de existir el día que yo lo haga también.

Considero haber logrado una madurez profesional, inacabada, eso sí. Me he visto crecer en mi nivel de análisis, de reflexión, de conceptualización. Además me siento muy orgullosa de la recopilación de materiales bibliográficos que logré durante mi estancia en la Universidad.

Hoy estoy convertida en una Supervisora de Zona. La escuela con sus niñas y sus niños los he dejado atrás, pero mi responsabilidad sobre la proyección de ellas y ellos hacia un nivel de vida digno a través de su escolarización, la tengo absolutamente presente, así como también tengo presente la necesidad de buscar y encontrar alternativas para lograrlo.

Una de estas búsquedas se encuentra plasmada en este trabajo cuya esencia se origina en mis frecuentes y sentidos encuentros con esas pequeñas personas inscritas en la educación primaria que no logran un desempeño exitoso y pleno en sus deberes escolares y que a la vez claman inútilmente por comprender y solucionar su problemática.

Por ello, la presente investigación tiene la intención de identificar ciertos factores que mediante el trabajo escolar cotidiano propician y favorecen el fracaso escolar, por lo que se realizó una indagación de tipo etnográfico en la intimidad de las aulas con la finalidad de encontrar posibles explicaciones al proceso de construcción del fenómeno que se produce en ellas, en permanente confrontación con los elementos de corte teórico que dan cuenta del problema.

El abordaje del objeto de estudio en la presente Tesis se plantea bajo la siguiente lógica de organización:

Las generalidades sobre el problema de investigación, la metodología utilizada y los grupos de seleccionados para su desarrollo se presentan en el primer capítulo de esta obra.

El segundo capítulo da respuesta a la búsqueda de materiales de corte teórico que mediante el vigor del trabajo de autores tales como Bravo, Cazden, Coll, Delamont, Delors, Entwistle, Galeana, Gimeno, Jackson, Jordan, Matute, Namó de Melo, Rockwell, Rgogoff, Schmelkes entre otros, orientan el sentido de la problemática.

Consideré de suma importancia contar en primera instancia con todos los elementos de referencia que presento para conseguir una visión con mayor objetividad de los resultados de mi investigación. La intención de recopilar las citas textuales de los autores, algunas de extensión considerable, es evitar cualquier distorsión conceptual que mi interpretación pudiera causar. Asimismo, dado el carácter social del trabajo traté en todo momento de evitar caer en la subjetividad, por lo menos en este capítulo. El orden de presentación guarda congruencia con la organización del Capítulo III.

Los resultados de la investigación y la interpretación de los mismos los abordó en el Capítulo III al que he denominado “Los aconteceres del aula y las miradas indiscretas” debido a que muchas de las cosas que suceden en el salón de clases no se hacen totalmente públicas y sólo es a través de la indiscreción que se develan, en el que establezco una lógica del tratamiento que va desde la presencia de la diferencia en el aula, pasa por las acciones docentes cotidianas y termina con los elementos técnicos que sustentan la actuación del profesorado.

Concluyo mi trabajo con las posibles respuestas que pudieran darse a la problemática planteada y que surgen de las demandas sociales evidentes, aclarando que no se trata de una propuesta de trabajo, sino de una lectura que invite a la sensibilización docente ante el fenómeno, así como a la búsqueda personal hacia la transformación de la práctica.

Es muy pertinente mencionar que de ninguna manera pretendo satanizar el desempeño de mis compañeras y compañeros maestros, porque -recuerdo al lector- yo misma fui partícipe de prácticas como las que aludo en mi investigación, sino que tengo por objetivo presentar un acercamiento reflexivo al problema y provocar que el

análisis brinde nuevas oportunidades a todas y todos aquellos estudiantes que hasta ahora han venido arrastrando el estigma del fracaso escolar.

Sirva a la vez este trabajo para brindar un reconocimiento a todos los compañeros y compañeras profesores -que sin duda se encuentran en un gran número de aulas- que en el anonimato luchan cada día, quizás en una soledad docente, por encontrar las formas más adecuadas de impulsar a sus alumnos/as a un desempeño escolar exitoso.

CAPÍTULO I

GENERALIDADES SOBRE

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Inicio este trabajo con un cuestionamiento que deseo sirva como detonante para llevar a cabo el análisis objeto de la investigación: ¿Qué espera la sociedad de la educación que se imparte en las escuelas mexicanas? Indudablemente que se apuesta todo por ellas, ya que representan el caldo de cultivo idóneo para la generación de progreso y bienestar tanto individual como colectivo. En pocas palabras, es en las escuelas en donde se fabrica el futuro de este país.

La familia deposita su confianza en la escuela y promueve el acceso de las nuevas generaciones a las instituciones en sus diferentes niveles de acuerdo con la estructura establecida. Las expectativas familiares son ambiciosas y con gran proyección cuando uno de sus pequeños integrantes ingresa a la escuela primaria.

Sin embargo, no todas y todos los estudiantes que ingresan a la escuela logran cumplir las expectativas propuestas. Algunas y algunos de ellos van manifestando paulatinamente que “no pueden” enfrentar exitosamente los retos que la organización escolar les plantea y pasan a formar parte del grupo en situación de “fracaso escolar”.

Desde los ámbitos documental y discursivo se detecta una imprecisión conceptual sobre lo que se denomina “fracaso escolar”, dificultando su

delimitación. Según la óptica desde la que se define, el fenómeno del fracaso puede ser visto como deserción, reprobación, repetición del grado o calificaciones por debajo de la media, caracterizaciones que lejos de reconocerse como una problemática con serias repercusiones en la vida de los individuos y de las sociedades, se convierten tan sólo en gráficos y estadísticas, que si bien son el punto de partida para el diseño de políticas gubernamentales, limitan las verdaderas dimensiones del asunto.

Los acercamientos oficiales a la problemática del fracaso escolar se inclinan hacia criterios tradicionales que tienden a enfatizar una mirada de corte cuantitativo sustentado en razonamientos estadísticos y unicausales, dejando de lado el análisis cualitativo que explique cómo es que éste se produce. La cifra por sí misma no permite ver la construcción pedagógica del hecho.

No obstante, acerquémonos a los informes oficiales:

Con respecto a la educación primaria, las cifras nacionales¹ arrojan que el 14.4% del alumnado inscrito no termina el nivel; asimismo precisan la tasa de deserción en 2.3% y el porcentaje de reprobación en 7.1%.

Con relación al Distrito Federal² se declara el 4% de población inscrita en los planteles de educación primaria no concluye el nivel; respecto a la deserción se precisa una cifra de 1.4% y la tasa de reprobación es reportada en 3.1%.

¹ Principales indicadores sobre educación. 1998/1999. INEGI. México, 2000-

Cavilando alrededor de la frialdad de las cifras, la interpretación se da en los siguientes términos: en el caso México, de cada 100 niñas y niños que ingresan a la escuela primaria, sólo 86 la terminan y se certifican, sin considerar –por el momento- la desigualdad en los avances escolares reales de cada uno de ellos. El dato nacional señala que 2 de aquellos 100 desertan y que aproximadamente 7 no logran acreditar los cursos. Es prudente mencionar que al integrar las cifras en una sumatoria, el resultado deja en la oscuridad a 5 de cada 100 alumnos bajo la imposibilidad de identificar las causas de su “desaparición”.

Respecto a la cuantificación para el Distrito Federal se puede observar que en confrontación con el dato nacional, la entidad se identifica como una región de privilegios educativos cuyo indicador es el hecho de ocupar estadísticamente el tercer lugar en la eficiencia terminal, el segundo en índice de aprobación y un lugar intermedio en la deserción.

La situación se agrava cuando se sospecha de la cifra. Para nadie es un secreto que la realidad se esconde y se maquilla en los diferentes momentos por los que atraviesa la recolección del dato. El conjunto de registros estadísticos producidos por los propios centros escolares se convierten en la fuente principal de información para el conteo, en donde no pocas veces se juega con los referencias numéricas, ya que la responsabilidad de la rendición del informe depende de las instancias directivas ocurriendo a veces cierto tipo de inconsistencias tales como mantener oculto el número real de alumnos que

² Presidencia de la República. Ernesto Zedillo Ponce de León. Quinto Informe de Gobierno. Anexo Estadístico. México, 1999.

causan baja del plantel con la frecuente finalidad de conservar una matrícula que garantice cierta estabilidad en la situación administrativa de la escuela, o bien, llevar al registro sólo nombres y no personas. A este tipo de alumnos que sólo aparecen en la "lista" mas no en el aula se les conoce en el argot magisterial como "fantasmas" y se les considera como activos en todos los aspectos administrativos y materiales a que haya lugar.

Un aspecto más con características similares es la situación de evitar el registro estadístico de reprobación con fines que apuntan mayormente a la preservación de imágenes de "prestigio" que a un legítimo interés por apoyar a las niñas y los niños con dificultades de avance lo que propicia que la apreciación sobre la calidad de los aprendizajes pase a un último término, permitiendo procesos de acreditación de grado para algunos estudiantes que no han logrado desarrollar las competencias básicas con la obvia consecuencia de acumular graves deficiencias en su formación.

Los rasgos antes mencionados contribuyen a profundizar todavía más la brecha entre la visión oficial y un reconocimiento del problema con mayor precisión y objetividad.

Pese a las desventajas planteadas sobre la visión que adquiere el hecho, el Sistema Educativo Nacional trata de coadyuvar a la superación de la problemática del fracaso escolar mediante acciones políticas expresadas en documentos oficiales de los que se citan algunos fragmentos:

En el Plan Nacional de Desarrollo 1995 – 2000³, se dice que “un propósito central del Plan sea convertir en realidad el mandato del Artículo Tercero Constitucional de garantizar a todos los niños y jóvenes una educación básica gratuita, laica, democrática, nacionalista y fundada en el conocimiento científico”

Asimismo –señala el Plan- se propone “diseñar y aplicar programas de acciones para garantizar el acceso al nivel preescolar, a la primaria y a la secundaria; elevar sustancialmente la eficiencia terminal en toda la educación básica y reducir las disparidades en la cobertura y calidad de la educación pública. Se reforzarán los programas que contribuyan a eliminar rezagos en aquellas entidades y regiones donde las condiciones sociales y geográficas dificultan el acceso a la educación y propician que los alumnos deserten y reprueben con mayor frecuencia...”⁴

Específicamente, en el Programa de Desarrollo Educativo 1995 – 2000⁵, al referirse a las metas de primaria se expresa que “la cobertura no dejará de ampliarse, de tal manera que el Censo del año 2000 muestre una caída de alrededor de 50 por ciento en la cantidad de niños y jóvenes de 6 a 14 años que hoy no asiste a la escuela. En la consecución de este fin, será crucial atender a grupos de población que hoy reciben la educación de manera insuficiente. Adicionalmente, la egresión de sexto de primaria en el año escolar 2000 – 2001

³ Plan Nacional de Desarrollo 1995 – 2000. (1995) Poder Ejecutivo Federal, S. H. C. P., México p. 85

⁴ *Op. Cit.* P. 85

⁵ Programa de Desarrollo Educativo 1995 – 2000 (1996). Poder Ejecutivo Federal. S. E. P. – CONALITEG. México. p. 32

deberá crecer al menos 10 por ciento respecto del ciclo 1994 – 1995. Estas razones implicarán que la matrícula aumentará en el futuro”.

Una política sustentada en cifras no es suficiente para comprender con mayor profundidad los fenómenos de reprobación y deserción. Se requiere de un análisis de orden cualitativo que permita explicar con mayor profundidad las causas que producen dichos fenómenos y dar respuesta a cuestionamientos que pocas veces se colocan en la mesa del análisis: ¿quiénes son las niñas y los niños que abandonan la escuela? ¿por qué lo hacen? ¿a qué se dedican? ¿qué expectativas de vida tienen? ¿por qué reprueban? ¿cómo se sienten cuando reprueban uno ó varios cursos? ¿cuál es la relación entre la reprobación con la deserción?

Estas preguntas nos llevan a reconocer la urgencia de hablar también sobre una gran cantidad de niñas y niños que aún cuando no desertan ni reprueban, alcanzan tal calidad de aprendizaje que les ocasiona una tendencia a conformarse con una permanencia pasiva y silenciosa desde la que se va desmoronando aquella ilusión familiar y personal de la que se dio cuenta renglones atrás.

El análisis propuesto nos traslada inexorablemente a los sucesos del aula en donde es común encontrar en los grupos escolares a este tipo de alumnas y alumnos que se enfrentan a constantes dificultades para alcanzar los niveles de

aprendizaje que el/a profesor designa como estándares de aprobación del curso, criterio que se legitima a través del currículo oficial.

En la intención docente del cumplimiento de la enseñanza programática, se observan frecuentemente ciertas tendencias homogeneizadoras de enseñanza y aprendizaje que hacen poco caso a la pluralidad de personalidades que convergen en el espacio del aula y provocan que el profesorado ignore los diferentes estilos de aprendizaje de sus alumnos dejando la responsabilidad el avance educativo únicamente sobre los propios educandos.

La situación parece complicarse más cuando algunos niños y niñas provienen de entornos culturales diferentes al de los de la mayoría del grupo y sobre todo diferente al de la maestra o maestro a cargo. La dificultad estriba en la pretensión magisterial de modificar la cultura original para transmitirles la propia, la “legítima” que desde su visión es necesaria para garantizar el éxito del aprendizaje y la enseñanza.

Bajo estos preceptos, un número significativo de estudiantes no logran superar los retos impuestos por la dinámica de la clase y sufren un proceso que inicia con el “atraso” académico, para seguir con la reprobación hasta llegar a la deserción que no es otra cosa que darse por vencido en el largo camino de la escolarización. Algunas ocasiones se pretende resolver el problema con ciertos

programas compensatorios⁶ (si es que la Zona Escolar cuenta con ellos), que se convierten en los receptores de niñas y niños que frecuentemente no reúnen el perfil de atención para el Programa en cuestión, pero que dentro de la perspectiva que analizamos representan una molestia para sus profesores, quienes esperan que a través de este tipo de atención se les resuelva el conflicto.

En este proceso se produce una pesada carga de acumulación de conceptos sobre sí mismos que les etiquetan como “burros”, flojos, irresponsables, incapaces, tontos y otros tantos adjetivos más contribuyen a la construcción del concepto “Fracaso Escolar”.

Desde la visión docente, el fracaso escolar parece atribuirse sobre todo a factores de tipo externo como son las características familiares, la salud, la alimentación; o bien a los de tipo biológico como la capacidad intelectual.

Asimismo, es común observar la habilidad de algunos docentes para convertirse en “especialistas” en indagar las formas de vida de su alumnado y consignar las causas del fracaso como derivadas de sus desventajas familiares sin detenerse a pensar acerca de los factores escolares internos tales como las tradiciones y creencias docentes revividas en el trabajo cotidiano, el tipo y la intensidad de las relaciones que se viven en las aulas, las concepciones sobre

⁶ Me refiero a los diversos programas que se vienen desarrollando a fin de paliar la situación con programas tales como USAER (Unidad de Servicios de Atención a la Educación Regular) UPRE (Unidad de Prevención de la Reprobación), Grupos 2N (Nivelación), SEAP 9-14 (Servicio Escolarizado Acelerado Primaria de 9 a 14 años), Atención a Niños Indígenas Migrantes, etc.

la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y el currículo, entre otros, que en la práctica se vinculan estrechamente con la idea de homogeneidad tanto en los procesos como en los resultados, situaciones que contribuyen a producir y reproducir el fenómeno.

De allí mi interés de profundizar en el análisis de esta problemática que se ve recreada en la intencionalidad escolar buscando algunas explicaciones sobre la forma en que se profesa y se asume el fracaso escolar a través del trabajo cotidiano.

2. METODOLOGÍA Y SELECCIÓN DE GRUPOS.

Dada la naturaleza del objeto de estudio, se hizo necesario recurrir a una investigación de corte de corte cualitativo que permitió realizar un análisis dirigido a la comprensión de los procesos y las estructuras relacionales que se dan en las aulas, empleando algunas herramientas de tipo etnográfico tales como:

- Observación participante:

Este elemento me permitió acceder a la cotidianeidad del espacio escolar, ya que involucra la interacción social entre el observador y los informantes en el propio contexto, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo. Se realizaron veinte observaciones participantes en los grupos (cinco en cada uno) y ocho en reuniones de maestros.

- Entrevistas:

Este instrumento se utilizó para cuantificar y contrastar el discurso y la acción docentes con las hipótesis de la investigación, llevándose a cabo una entrevista formal con cada docente. Asimismo, fue posible registrar varias entrevistas centradas en la narración, de carácter espontáneo, que brindaron elementos clave para el análisis.

- Diario de campo:

Utilizado para registrar todos aquellos detalles que son importantes, pero que no están asentados en la observación y que fueron grabados inmediatamente después de haber terminado la observación y fuera de los escenarios. El diario de campo condujo a otras construcciones adicionales a las observaciones formales.

. Cuestionario:

El empleo de este instrumento tuvo la finalidad de recabar algunas concepciones docentes a través de preguntas con respuesta abierta, habiéndose aplicado a un universo de 20 profesores frente a grupo.

. Registros ampliados:

Los registros formales y las versiones ampliadas de las observaciones participantes y de las notas de campo se transcribieron dentro de los tres días siguientes a su realización para dar la mayor fidelidad y objetividad a lo observado.

. Registros Adicionales de situaciones imprevistas:

Es importante señalar que una parte importante de la función directiva es contar con la oportunidad de entrar en cualquier momento a las aulas, por lo que pude presenciar situaciones espontáneas y “naturales” de actuaciones docentes que difícilmente pueden ser maquilladas como sucede cuando se encuentra presente algún observador. Asimismo, he sido receptora de las quejas que se

producen cuando el profesorado se siente agobiado y expresa palabras que en el discurso formal nunca registra. Todos estos elementos los conservo en registros elaborados después de la acción y retomo algunos para la interpretación de resultados.

La lógica de trabajo para realizar el análisis cualitativo de los datos fue organizada bajo las siguientes generalidades: el registro de los sucesos se hizo sin involucrar comentarios o apreciaciones personales del observador; en el momento de salir del espacio de investigación, se grabaron en audiocintas algunos comentarios acerca de aquellos hechos considerados como relevante y los referentes a los escenarios y las descripciones; al transcribir la versión ampliada de los registros y de las notas de campo se anotaron algunas preguntas, reacciones, interpretaciones, reflexiones y relaciones con elementos hipotéticos o con otras observaciones. Posteriormente, a partir de la relectura de los registros y la confrontación con el enfoque teórico se construyeron las categorías de análisis y se precisaron los supuestos; una vez categorizado el objeto de estudio se inició la interpretación de datos dentro del marco de referencia de los elementos teóricos, lo que propició la necesidad de búsquedas bibliográficas para profundizar la reflexión. Nuevamente se hizo una relectura de los registros para apoyar o modificar la construcción hipotética, recurriéndose a las entrevistas y cuestionarios para el mismo fin, organizando la descripción analítica de acuerdo con las categorías resultantes.

Imprescindible mencionar que este proceso no pudo llevarse a cabo sin la recopilación sistemática, permanente y actualizada de elementos de corte teórico que orientaran el sentido de la investigación.

La investigación, cuya duración fue de dos años, se llevó a cabo en tres escuelas primarias oficiales de las colonias Roma Norte y Condesa, que se localizan en la Delegación Cuauhtémoc de la Cd. de México, espacios que se identifican como de alta plusvalía e igual nivel social, sin que ello signifique que todas y todos los alumnos que asisten a las instituciones públicas en mención provengan de estos entornos.

Las escuelas a observar fueron seleccionadas partiendo del interés inicial por indagar sobre la influencia en la situación de fracaso escolar de los contrastes sociales que se presentan en la integración del alumnado a las escuelas en la zona geográfica, ya que asisten niños(as) de diferentes áreas geográficas y contextos socioculturales, dado que algunos provienen de algunas familias que viven en la zona (pocos casos); otros cuyos padres ocupan cargos de todas las jerarquías en oficinas públicas y empresas; asimismo hay quienes son vendedores ambulantes de las estaciones del Metro Chapultepec y Sevilla, o que se desempeñan en el servicio doméstico del área, lo que les lleva a tomar determinaciones sobre el turno escolar que más se adapta a sus necesidades, por lo que consideré conveniente considerar para la investigación a dos planteles del turno matutino y uno del vespertino.

Los grupos de estudio corresponden al segundo ciclo de la educación primaria, (3° y 4° grados) atendidos por cuatro docentes del sexo femenino con diferentes niveles de formación y de antigüedad en el servicio. La elección se hizo con base en los resultados del curso escolar 1998–1999 ⁷ (índice de reprobación) referidos por la Supervisora de la Zona Escolar a la que están adscritas las instituciones mencionadas, quien hizo manifiesta su preocupación ante el hecho de que desde varios ciclos escolares atrás se venía registrando un índice mayor de reprobación tanto en 3° como en 4° grado.

También fue posible saber que algunas docentes que generalmente tenían asignados estos grados, presentaban sistemáticamente diagnósticos muy pesimistas de sus grupos, así como un índice de reprobación significativo, por lo que se decidió revisar cuatro de estos casos a través de la investigación, esquematizándose los resultados de la elección en el siguiente cuadro:

| UBICACIÓN DE LA ESCUELA | TURNO | GRUPO | PROFESORA | Nº DE ALUMNOS |
|-------------------------|------------|-------|-----------|---------------|
| Col. Condesa | Matutino | 4° | P. | 22 |
| Col. Condesa | Vespertino | 3° | B. | 9 |
| Col. Condesa | Vespertino | 4° | E. | 21 |
| Col. Roma | Matutino | 3° | L. | 14 |

⁷ S.E.P Indicadores Educativos 1998-1999. Documento. México.

Otros referentes que fueron importantes para la investigación se esquematizan en la tabla a continuación:

| CLAVE** | PROFESORA | EDAD | ESTADO CIVIL | AÑOS DE SERVICIO | FORMACIÓN | CURSOS ACTUALES |
|---------|-----------|------|--------------|------------------|---------------------------------------|--------------------------------|
| 1:P | P. | 28 | CASADA | 1 | LIC. EN EDUCACIÓN BÁSICA. B. E. N. M. | NINGUNO |
| 2:B | B. | 46 | SOLTERA | 21 | NORMAL SUPERIOR (ESPAÑOL) | 2º SEM. LIC. EN EDUC. BAS. UPN |
| 2:E | E. | 35 | CASADA | 13 | NORMAL BÁSICA INST. PRIVADA | NINGUNO |
| 3:L | L. | 49 | CASADA | 29 | NORMAL BÁSICA B.E.N.M. | NINGUNO |

** Para fines de referencia en el desarrollo del trabajo, a la clave se le adiciona el número correspondiente a la observación.

La colaboración y excelente disposición de la Supervisora de la Zona, Directivos de Escuela, Profesoras y alumnas y alumnos de los grupos seleccionados hicieron posible llevar a cabo esta investigación.

CAPÍTULO II

APROXIMACIÓN TEÓRICA PARA LA COMPRENSIÓN DEL FENÓMENO DEL FRACASO ESCOLAR

1. SOBRE LA INTERPRETACIÓN DEL FRACASO ESCOLAR.

1.1 HACIA UNA BÚSQUEDA DE NUEVAS EXPLICACIONES.

Sin lugar a dudas, tanto el discurso magisterial como el institucional hacen patente su gran preocupación por ese conjunto de niñas y niños cuyo insuficiente desempeño les va perfilando hacia una situación de fracaso escolar. Sin embargo, este mismo discurso tiende generalmente a poner en el afuera sus causas sin llegar en la mayoría de los casos a propiciar un análisis reflexivo hacia las dinámicas propias de la institución.

Algunas de las justificaciones del problema que con frecuencia se escuchan en las voces de los maestros son aquellas que tienen que ver con las condiciones de salud, alimentación, organización familiar y económicas entre otras, que por su misma naturaleza resultan imposibles de abatir desde la escuela, concepción que de entrada limita la acción docente. En la escuela se piensa que mientras no se dé solución total a estas deficiencias, difícilmente podrán obtenerse mejores resultados.

Ambientes como el antes descrito han provocado que el tema del fracaso escolar constituya actualmente una preocupación que nutre del campo de la investigación educativa en México. Un buen número de estudios se proponen resignificar la interpretación del fenómeno, apartando los matices cuantitativo y exógeno para reconocer que entre sus múltiples causas se registra una notable

constante que señala la presencia de ciertos elementos de índole social y cultural que contribuyen a la construcción del problema, dándose la posibilidad de identificar una serie de rasgos comunes que lo alimentan.

Dichas características socioculturales adquieren forma y nombre en el sistema de relaciones que se establecen en las aulas y en las escuelas y se convierten en objeto de estudio para diversos autores.

De Ibarrola reconoce la problemática y expresa que:

“...se han hecho estudios acerca de la correlación entre la desigualdad en los resultados escolares alcanzados y la posición social, que se expresan en la diferencia socioeconómica de quienes tienen mayores o menores oportunidades para un recorrido escolar completo, o de aquellos en quienes recae deserción y reprobación. La correlación se conserva en el rendimiento en los exámenes escolares; en el rendimiento en exámenes de aptitud y pruebas de inteligencia; en las expectativas de alcanzar mayor o menor escolaridad; en el tipo de escuelas y de profesiones que se eligen. Las diferencias socioculturales tienen también sus expresiones en los resultados escolares; cualquiera que sea la naturaleza u origen de la desigualdad socioeconómica, ésta última se correlacionará con deficiencias en alguno de los beneficios escolares”.⁸

Es evidente que no son las diferencias sociales, culturales o económicas en sí mismas las que circunscriben la discriminación en el aula. La siguiente reflexión de Trueba contribuye a construir una visión más amplia sobre la comprensión del problema:

“El éxito y el fracaso académicos son fenómenos socialmente contruidos. Así, para los estudiantes provenientes de sectores de población marginada, el paso por la escuela está lleno de obstáculos para el desarrollo afortunado de

⁸ De Ibarrola, María en Galeana, Rosaura. *La infancia desertora*. Fundación S.N.T.E. para la Cultura del Maestro Mexicano. México, 1997. P. VIII

relaciones sociales y pedagógicas, tanto con sus maestros como con sus compañeros. Las condiciones de pobreza nos remiten a la serie de carencias con las que llegan los niños pobres que logran ingresar a las escuelas y las desventajas en cuanto a antecedentes académicos con las cuales se enfrentan a la normatividad, cultura y prácticas escolares donde impera un modelo cultural de sectores medios urbanizados”.⁹

Este paso por la escuela al que se refiere el autor provoca un traslado inmediato del pensamiento hacia el interior de las aulas, en donde la trama de relaciones se ve trastocada por las características individuales del alumnado. Al respecto Sylvia Schmelkes¹⁰ da constancia de la existencia de una relación significativa entre el nivel de desempeño y la calidad de intervención educativa, la cual a su vez se relaciona con el origen social de los educandos, por lo que es posible inferir que la tendencia al fracaso escolar aumenta considerablemente en aquel *tipo* de alumna o alumno que aún cuando vive y se desarrolla en el contexto urbano, tiene características socioeconómicas marginales. Y es que no puede olvidarse que la dimensión afectiva que se construye a partir de estas características constituye un ingrediente fundamental para afrontar con éxito los retos del aprendizaje.

Al indagar en torno a la importancia de lo afectivo como factor que explica la deserción y el fracaso escolar, Galeana afirma que:

“La deserción está lejos de ser el producto casual de una decisión inmediata, sino es el resultado de una serie de situaciones económicas, familiares y escolares vividas durante años, en las que el acento está dado por la calidad de las

⁹ Citado por Galeana. *Ibid.* P. 127.

¹⁰ Schmelkes, Sylvia. *Mejoramiento de la calidad de la educación primaria: Estudio comparativo en cinco zonas del Estado de Puebla*. Tesis de Maestría. U.I.A. México, 1993. P. 16

relaciones establecidas en el interior de la escuela, no sólo pedagógicas, sino también afectivas”¹¹

En efecto, las relaciones afectivas superan en muchos casos a las de tipo pedagógico; sin embargo las primeras suelen establecerse tomando como punto de partida esas características del “afuera” de las niñas y los niños, sujetando sus experiencias escolares a la duda en torno a sus posibilidades de aprender.

Schmelkes profundiza en la problemática al reconocer al factor socioeconómico como un elemento clave en la trayectoria escolar:

“Quizás el hallazgo más consistente de la investigación socioeducativa a nivel mundial sea el relativo a la incidencia del nivel socioeconómico sobre el acceso, la permanencia y el aprendizaje en la escuela primaria. El capital cultural de la familia de los alumnos ha venido apareciendo, cada vez con mayor consistencia, como determinante del logro educativo. Entre mayor es la educación de los padres, mayor es su capacidad educogénica. Especialmente importante es el nivel educativo de la madre”.¹²

El análisis del “capital cultural” es por demás interesante. Dadas las relaciones y los significados que adquieren los bienes que se han legitimado culturalmente, el conocimiento escolar se ve sujeto a procesos de selección mediatizados por factores ideológicos y culturales dominantes, que ponen en desventaja a cierto tipo de poblaciones.

¹¹ Galeana, Rosaura. *La infancia desertora*. México, 1997. P. XII

¹² Memoria del Seminario de Análisis sobre Política Educativa Nacional ¿Hacia dónde va la Educación Pública? Fundación SNTE. México, 1993. P. 334

El capital cultural heredado que singulariza a cada integrante del grupo se pone en juego durante su estancia escolar teniendo como consecuencia que las niñas y los niños sufran procesos de aculturación o de re-educación al enfrentar el desafío de la cultura escolar legitimada socialmente.

Apoyado en P. Bourdieu y J.C. Passeron, Cox plantea al respecto que:

“La mayor o menor distancia entre capital cultural heredado y la cultura de la escuela determinará que la experiencia escolar sea de re-educación (confirmación discursiva de principios ya adquiridos prácticamente, esto es, invisiblemente en la socialización familiar) o a-culturación (que implica adquisición discursiva de criterios que no han sido previamente incorporados). De acuerdo a la teoría, la escuela asume como iguales a individuos que no son culturalmente iguales y al hacerlo reproduce y legitima la distinción entre aquellos que poseen incorporado (en el cuerpo) un capital cultural de competencias lingüística y de relación con la cultura que es similar al transmitido por la educación y aquellos cuyo capital cultural heredado obedece a otros principios (dominados)”.¹³

La diferencia en el trato cotidiano a las minorías es planteada por Matute argumentando que “la discriminación se opera fundamentalmente desde la cultura. Es así como aquello que se ve como causa exógena del fracaso escolar, opera en realidad como determinante endógeno de dicho fracaso dentro del sistema”.¹⁴

Bajo este tratamiento, la trayectoria escolar se opera como una carrera de resistencia, en la que sólo sobreviven aquellos sujetos que sean capaces de

¹³ Cox, C. *Clases y transmisión cultural*. Santiago. CIDE. 1984. P. 6

¹⁴ Matute, Arturo. *Sobre lo prioritario de la educación en América Latina*. Seminario Internacional de Tecnología Educativa en el Contexto Latinoamericano. ILCE. México, 1994. P. 7

homogeneizarse a los ideales del sistema educativo, descalificando a las personas con diferencias culturales que no se ajustan al modelo. Es una lucha en la que los contendientes son la cultura escolar frente a la cultura familiar. Es un sistema que manifiesta un olvido del sujeto durante su proceso de formación.

En el juego de las relaciones escolares la familia de origen de las niñas y los niños desempeña un papel determinante. S. Delamont da cuenta de cómo se ve a las familias como “buenas” o “malas” desde el ámbito escolar:

“Es una ventaja para un alumno el que se le considere procedente de una ‘buena familia’, pero aunque los alumnos con frecuencia son conscientes de esto, no pueden hacer gran cosa para remediarlo. Los profesores distinguen entre familias de clase trabajadora, incultas, respetables y opulentas por medio de pistas visibles: lenguaje, vestidos, modales, etc., y un alumno puede aprender a disimular, aunque a costa de llevar una doble vida o abandonar los valores de su casa a favor de los del colegio”.¹⁵

Es así como la escuela, a través de los conocimientos y actitudes escolares legitimados en su interior, propicia procesos selectivos intervenidos por juicios culturales e ideologías dominantes que consecuentemente colocan a ciertos individuos que no los poseen, en la línea de salida hacia la carrera del fracaso escolar, cuya meta se encuentra mucho más próxima de lo que se piensa.

Philip Jackson hace alusión a la forma en que las niñas y los niños viven las situaciones escolares:

¹⁵ Delamont, Sara. *La interacción didáctica*. Kapelusz. Madrid. 1984.P. 104.

“Mucho antes de llegar a la edad escolar, cada niño experimenta el dolor del fracaso y el júbilo del éxito; pero sus logros, o la ausencia de éstos, no se hacen oficiales hasta que ingresa en el aula. A partir de entonces se acumula poco a poco un registro semipúblico de su progreso y, como estudiante, tiene que aprender a adaptarse al espíritu continuado y penetrante de la evaluación que dominará en sus años escolares. La evaluación constituye, pues, otro hecho importante de la vida en el aula de primaria”¹⁶

El registro semipúblico del que habla Jackson construye la imagen de cada uno de los niños y las niñas dentro de la escuela. Tanto las buenas como las malas imágenes persiguen al estudiantado. No importa que cambien de grado, de grupo o de maestro. La escuela se encarga de promover las imágenes de cada alumno ante su grupo de pares, ante el grupo docente, ante los padres de familia, y lo más grave, ante sí mismos.

La situación de competitividad individual que se vive en el aula y en la escuela provoca que los exitosos sean aquellos que acceden con desenvoltura a la cultura escolar, mientras que los demás sufren el lento proceso de la exclusión, del no ser vistos y del abandono.

La escuela juega un papel fundamental en la constitución del concepto de sí mismos de niñas y niños, es decir, el “autoconcepto” que Schunk define como “las autopercepciones colectivas del sujeto que se forman a través de las experiencias que tiene con el ambiente y de las interpretaciones que hace de

¹⁶ Jackson, Philip. *La vida en las aulas*. Morata. Madrid, 1992. P. 59

él, las cuales están fuertemente influidas por los refuerzos y las evaluaciones que recibe de otras personas significativas”.¹⁷

Para dicho autor:

“Los autoconceptos de los niños son bastante difusos y están organizados de forma muy vaga. Son el desarrollo y, especialmente la escolarización los factores determinantes de la adquisición de una visión más abstracta de sí mismos... El conocimiento que los niños adquieren sobre sí mismos se produce principalmente a través de sus interacciones sociales. A los niños en edad escolar se les presentan muchas oportunidades de evaluar sus habilidades y capacidades, y esta información evaluativa contribuye a la formación y modificación de sus autoconceptos”.¹⁸

Dadas las transformaciones de vida para las personas que implican las experiencias de escolarización, es de suma relevancia considerar en el ejercicio pedagógico a todos aquellos elementos que en apariencia no inciden en el cotidiano del aula, pero que van modelando imágenes y autoimágenes en el alumnado.

Hasta este momento, las revisiones conceptuales presentadas permiten dar paso a algunas explicaciones introductorias a la comprensión tanto de las facilidades como de las dificultades que de entrada experimentan los diferentes tipos de población que asisten a las escuelas.

¹⁷ Schunk, Dale. Autoconcepto y rendimiento escolar en (Rogers, Kutnick Comps) *Psicología Social de la Escuela Primaria*. Paidós, Barcelona, 1992. P. 84

¹⁸ *Ibid.* P. 85

1.2 CONCLUSIONES.

Los prototipos de logro que la escuela establece fijan su evaluación en estándares rígidos y normativos sin dar oportunidad a términos medios o diferencias individuales, por lo que niñas y niños son vistos a través de la lente de la homogeneidad, lo que provoca que entre ellos se comparen (alentados por su profesor/a) frecuentemente con las alumnas y los alumnos reconocidos como exitosos por la institución.

La consecuencia inmediata es la escasa valoración que aquellos que son excluidos otorgan a sus propias capacidades, lo que conforma un círculo vicioso en donde si la capacidad está devaluada no existe una seguridad para lograr aprendizajes, lo que repercute en el rendimiento, regresándose al elemento inicial: devaluación de sí mismo.

En la expresión anterior se encierra un reflejo real de los imponderables cotidianos de la escuela, espacio que niega discursivamente ejercer algún tipo de discriminación.

Recapitulando a los autores citados, es posible precisar que tanto el éxito como el fracaso en la escuela son construcciones sociales inmersas dentro de un sistema de relaciones que las legitima, por lo que no cabe la posibilidad de atribuir la responsabilidad de los mismos a la singularidad de los estudiantes.

Mucho menos a sus voluntades o deseos. Por ello, bien vale la pena seguir indagando sobre estos sucesos.

2. LA DIVERSIDAD EN EL AULA

2.1 CULTURAS DOMINANTES Y CULTURAS MINORITARIAS

La distancia entre la cultura dominante de la institución escolar y aquellas que se consideran minoritarias se establece en las formas de comportamiento que la escuela impone para un desempeño funcional. Las condiciones sociales, económicas, culturales, etc. de los alumnos son el punto de partida para que el colectivo escolar establezca cierto tipo de predicciones sobre sus posibilidades educativas..

Basil Bernstein, considerado como uno de los padres de la Sociolingüística, se refiere al establecimiento de códigos escolares, reconociendo al código como aquello que se refiere a la orientación a los significados, es decir, la orientación que selecciona y organiza los significados. Establece que el código que se usa en la escuela es un código elaborado, regulado por las relaciones de clase, que a su vez, regulan las operaciones del código, constituidas por las formas de interacción, las relaciones interpersonales, las expectativas docentes, los contenidos de aprendizaje, la estructura del curriculum, las formas de aprendizaje. Por ello, la siguiente cita originada al ser entrevistado por J, Palacios, resulta significativa para el sustento de las imágenes hasta ahora expuestas:

“Un niño es objeto de una contextualización primaria en su familia, contextualización en la que hay formas específicas de interacción, de selección de significados y de producciones textuales que el niño asimila; esta contextualización primaria está regulada por la clase social y difiere marcadamente en las clases dominantes y en las dominadas. En un momento determinado el niño va a la escuela, cuando lo hace, encuentra una diferenciación con su casa en todas las cosas. Para todos los niños existe un proceso, de descontextualización que ocurre cuando se los lleva de un contexto a otro; pero ciertos niños se descontextualizan más que otros y algunas veces la descontextualización para ciertos niños es tan total que nada de la escuela se parece a lo de su casa. Cuando se dice que la escuela recontextualiza lo que se quiere decir es que selecciona, reenfoca y abstrae los contenidos de la contextualización primaria en la familia. Y es allí donde está el truco: ¿Cuál es el principio de recontextualización que utiliza la escuela? Es un principio que favorece a unas familias más que a otras, un principio que favorece a los niños de la clase dominante, para los cuales la contextualización secundada no difiere de la primaria porque el contenido es similar ese contenido es el código elaborado. De esta forma, si la clase social regula la contextualización primaria en la familia y si regula los principios de recontextualización en la escuela, hay una reproducción perfecta. Los niños que han fracasado en la escuela serán padres de hijos que fracasarán en la escuela y viceversa: se triunfa o se fracasa a causa de la clase social”¹⁹

La profundidad con que se aborda la problemática en la cita anterior me conduce a repensar en la forma en que las niñas y los niños minoritarios aparecen ante los ojos docentes como desvalidos culturalmente, y cómo es que la escuela hace suya la obligación de dotarles de la cultura institucional que en este sentido adquiere el carácter de válida y necesaria. De no lograrse este cometido, las minorías salen sobrando, se convierten en un estorbo.

Jordan se sustenta en N.C Burstein y B. Cabello y complementa la argumentación anterior:

“Los profesores esperan que todos los niños lleguen a la escuela con un conjunto de experiencias que creen facilitadoras del aprendizaje: familiaridad

¹⁹ Palacios, Jesús. Entrevista realizada a Basil Bernstein. Cuadernos de Pedagogía. México (s/f) P. 18

con la cultura libresca, orientación hacia lo estrictamente académico, exposición a modelos personales prestigiosos, contacto con juegos/juguetes/actividades educativas, interacciones estimulantes y educativas con los padres. Pero para algunos niños culturalmente diferentes, aprender a través de un currículum basado en experiencias bien distintas a las propias significa predisponer a éstos al fracaso”²⁰

En atención a uno de los desafíos actuales de la educación, la escuela debe constituirse como el espacio de preservación y desarrollo de la propia identidad cultural, descartando las prácticas de selectividad y exclusión así como menosprecio de todos aquellos que no se identifiquen con las formas culturales impuestas desde la institución. Lo anterior requiere del docente una actitud centrada en la valoración de la diferencia como una ventaja pedagógica. Esta aspiración se encuentra muy lejos de ser realidad en el aula.

A decir de Jordan, es común entre los maestros la tendencia a ignorar, o incluso a negar, que la multiculturalidad que existe en los centros escolares constituya algún tipo de problema, recuperando algunos comentarios que en donde queda claro que para los docentes la diferencia no constituye un factor relevante para el desempeño escolar exitoso:

“Prestar atención a las diferencias culturales y raciales creará problemas donde antes no existían”.

“En vez de perder tiempo en todo esto, lo que habría que hacer es enseñar muy bien las disciplinas académicas”

*“El debate puede ser relevante en relación a la literatura o a las áreas artísticas, pero no afecta al resto del currículum”.*²¹

²⁰ Jordan, José A. *La Escuela Multicultural*. Paidós. Barcelona, 1994. P. 31

²¹ *Ibid.* P. 23

Asimismo, reconoce que:

“Los docentes entrevistados manifestaron que el principal obstáculo que encontraban para llevar a la práctica en la escuela una educación multicultural comprometida, era el ver las actitudes reticentes o negativas de sus compañeros de trabajo respecto a esta temática. Ciertamente, éste es el punto central de la problemática del profesorado en torno a este asunto; lo que resulta curioso y preocupante es que, mientras que la mayoría veía el obstáculo principal en la resistencia a cambiar sus actitudes, ninguno de ellos dijo directamente que sus propias actitudes negativas o reticentes le frenaran para comportarse activamente en este terreno. He aquí una muestra de la proclividad a situar <fuera> de sí mismos los problemas educativos...”

Las creencias docentes en torno a la diversidad son objeto de análisis del autor en mención, presentando las siguientes concepciones:

“Tendencia a hablar sobre un trato ‘igualitario’ intentando evitar cualquier asomo de discriminación, en pro de una actitud humanitaria.
Es fácil advertir el peligro de pretender <ver> a todos los alumnos, también a los muy distintos culturalmente, a través de una lente tal, monocroma y pretendidamente universal. Ese peligro se hace real, por ejemplo, cuando:
- Aún inconscientemente intentan negar la diferencia a través de la ilusión del ‘trato igualitario’. Por el contrario, ven en las diferencias sólo aspectos deficitarios y problemáticos, en distintos planos de su relación escolar.
- Ante la negación, se idealiza al <alumno modelo> como aquel que ajusta su aprendizaje –particularmente el informal- a las expectativas clásicas de la institución escolar; es decir, el que se adapta mejor a la cultura de nuestras escuelas (orden, higiene, interés, concentración, puntualidad...) Si el profesor ve a los alumnos a través de ese prisma ideal, las consecuencias para los niños diferentes son de gran alcance.”²²

De la misma forma, el autor hace un reconocimiento de las preferencias y rechazos docentes hacia el alumnado dependiendo de algunas características que él califica de poco peso racional, tales como el cuidado personal, la urbanidad, forma de hablar, etc, sin que las actitudes descritas se ubiquen en

²² *Ibid.* . P. 43

un plano reflexivo. Registra también que las víctimas del rechazo son generalmente aquellas niñas y aquellos niños cuyos orígenes están en los medios socioculturales desfavorecidos, a quienes se les categoriza como “problemáticos”, y establece una estrecha relación entre actitudes de atracción docente hacia aquellos estudiantes identificados en el éxito académico y rechazo con quienes se encuentran en situación de fracaso.²³

Los argumentos hasta ahora presentados toman forma de un indicador para el reconocimiento de la realidad escolar. Entre el alumnado que arriba a nuestras instituciones escolares identificamos a niñas y niños que trabajan, otros que viven en situación de pobreza en sus distintos grados, algunos más cuyas familias se han desintegrado o no las tienen, bastantes que arriban de provincia, otros cuyos padres y madres no tuvieron oportunidad de acceder a la educación formal, y así, la enumeración podría continuar.

Sin embargo, las diferencias que surgen a partir de sus singularidades se tratan de ocultar bajo la idea de que “todos los niños son iguales” y por lo tanto, las situaciones escolares se construyen mediante estructuras de homogeneidad, hecho que de entrada les coloca en franca desventaja.

2.2 LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS DIFERENTES EN EL AULA: DE LO DISCURSIVO A LA REALIDAD

²³ *Ibid.* P. 47

Las características individuales, producto de los entornos familiares, con las que niñas y niños ingresan a la escuela se develan como desconocidas, ignoradas y hasta en muchas ocasiones estorbosas ante el prejuicio sobre el oficio de ser buen alumno. Aunado a las diferencias culturales, también se gestan las valoraciones sobre los estilos de vida. Si además de vivir en situación de pobreza y/o migración tienen padres separados, el asunto se complica aún más.

Recuperando a Rosaura Galeana en su estudio acerca de casos de niñas y niños que abandonaron su escolarización, expresa con gran claridad las dimensiones que adquiere la diferencia en las instituciones escolares:

“Hay niños que llegan a la escuela con una serie de habilidades escolares que han adquirido en su medio ambiente familiar y social, eventos culturales, por ejemplo; mientras que hay otros niños para los que ese tipo de actividades son inexistentes en su vida diaria. En ese sentido, la cultura familiar del niño lo provee de la motivación y atención necesarias para lograr el éxito o el fracaso escolar. Según el trato que los maestros den a los niños, de acuerdo con sus antecedentes sociales, familiares y culturales, los alumnos obtendrán éxito o fracasarán en el acceso, la permanencia y el término de su escolarización”²⁴

La concepción planteada se fortalece con las palabras de Colín quien ilustra muy puntualmente la trascendencia de la cultura familiar:

“El niño entra físicamente solo al salón pero, en la medida en que su lugar depende de sus padres, entra al salón con toda la familia, con sus padres, con sus abuelos, con sus hermanos, y con lo que día a día se manifiesta en su hogar. Los padres del niño se despiden de él en la puerta pero él no se desliga

²⁴ Galeana, Rosaura. *La Infancia Desertora*. Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano A.C., México, 1997. P. 127

de ellos; están con él, con su maestro y con sus demás compañeros de otra manera.”²⁵

De allí la gran importancia que los y las profesoras otorgan a su primera entrevista con los miembros de la familia en donde, mediante un cuestionario o una entrevista se hace toda una indagatoria sobre quiénes son y cómo viven, sirviendo estos datos para elaborar las expectativas iniciales de cada uno de los estudiantes.

Reforzando la idea, cito a Delamont:

“Muchas de estas características (del aspecto social y personal de los alumnos) las utilizan los profesores constantemente en la construcción y reforzamiento de estereotipos. Cuando el profesor tiene una estimación baja de la capacidad de un alumno no intenta enseñarle tantos conocimientos o no espera respuestas de la misma calidad.”²⁶

Con relación al tratamiento escolar y en el aula que se da a la diferencia, Pérez

Gómez²⁷ expresa:

“Vivir en la escuela, bajo el manto de la igualdad de oportunidades y la ideología de la competitividad y meritocracia, experiencias de diferenciación, discriminación, clasificación, como consecuencia del diferente grado de dificultad que tiene para cada grupo social el acceso a la cultura académica, es la forma más eficaz de socializar en la desigualdad a las nuevas generaciones. De este modo, incluso los más desfavorecidos aceptarán y asumirán la legitimidad de las diferencias sociales y económicas y la mera vigencia formal de las exigencias democráticas de la esfera política así como la relevancia y utilidad de la ideología del individualismo, la competencia, la insolidaridad” (1992:26)

²⁵ Colín, Araceli. La historia familiar, la subjetividad y la escuela en *El Traspasado Escolar*. Paidós. México. 1998

²⁶ Delamont, Sara. *La interacción didáctica*. Kapelusz, Madrid, 1984.P. 78

²⁷ Gimeno Sacristán y Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid, 1996.

Es así como la diferencia se oscurece bajo la idealidad de igualdad y alimenta ese círculo vicioso que legitima la desigualdad. De tal forma que la discursiva docente hace énfasis en el hecho de brindar a todos los niños las mismas oportunidades, bajo un pensamiento –dimensionado más pedagógica que socialmente- de tratamiento homogéneo del conocimiento.

En otro nivel de análisis, es conveniente reflexionar acerca de la estrecha correspondencia que se da entre el perfil y la imagen de una escuela con las formas de convivencia y trabajo adoptadas en sus aulas.

Para las escuelas públicas de la Ciudad de México, el hecho de encontrarse dentro de la categoría “urbana”, no garantiza que todas ellas consigan resultados exitosos, de tal forma que en el contexto educativo se habla de escuelas “de primera” y escuelas “de segunda” dependiendo del nivel de logro de sus alumnos.

Las escuelas que se reconocen como “de primera” corresponden generalmente al turno matutino, gozan de prestigio por sus alcances, por las demostraciones de nivel académico elevado, por su disciplina y pulcritud en cuanto a la presentación personal y hábitos de convivencia de alumnos y maestros, por las adecuadas relaciones entre la escuela y los padres de familia, etc. Para mantener el status de escuela de primera se tiende a excluir a todas aquellas familias que no se ajustan al modelo ideal a través de actitudes de presión que inducen a los padres a solicitar un cambio de plantel. La imagen que da la

escuela es de equidad en el trato, aún cuando en realidad la transferencia del alumno o alumna responde a las verdaderas intenciones de la institución.

Así entonces, los excluidos optan por ingresar a una escuela “de segunda”, en donde el alumnado está conformado por “los otros”, que son las niñas y los niños inmersos en los grupos de “los pobres”, “los campesinos”, “los vendedores ambulantes”, quienes dentro de la lógica prevaleciente de la orientación al éxito personal, no tienen grandes oportunidades de alcanzarlo.

Los turnos vespertinos se ajustan en buena parte a estas características, aunque también se detectan un buen número de escuelas matutinas que se consideran de poco prestigio. Este tipo de instituciones alberga en sus aulas a niñas y niños que no encontraron cabida en el turno matutino. Es como el castigo, ya que con frecuencia se escucha la amenaza docente: “si sigues saliendo mal te voy a mandar al vespertino”. Es el lugar al que llegan quienes han tenido ya un turno de trabajo productivo para beneficio económico del hogar. Es el turno en donde las expectativas de la comunidad son escasas y de no tan buenos resultados. Es la población a la que se dice, le prestan el edificio escolar porque pareciera que ni derecho tienen a ocuparlo.

Galeana hace referencia a este hecho de la siguiente manera:

“Los niños asisten al turno matutino o vespertino, según sus posibilidades o las condiciones impuestas por diversos motivos, como estar por encima de la edad ‘regular’ del grupo, sus horarios de trabajo, castigo del turno matutino, o falta

de grupos en la escuela de su colonia. Al mismo tiempo, lo maestros llegan a diferenciar a los alumnos cuya escolaridad es cursada en uno u otro turno”.²⁸

La amenaza constante de la desaparición de muchas de las escuelas que laboran en turno vespertino y algunas matutinas de características semejantes, obliga a que se tornen receptivas y aceptan –generalmente- a todo alumno o alumna que solicite inscripción; en ocasiones la aceptación surge desde la dirección del plantel, ante la protesta docente que expresan serias dificultades para lograr un trabajo eficiente con las niñas y los niños que presentan antecedentes “problemáticos” (así lo señala su boleta de evaluación). Después de todo son aquellos que fueron discriminados en otro espacio escolar.

En ocasiones es posible observar que en una misma calle se encuentran dos instituciones escolares matutinas del mismo nivel y que una se encuentre saturada y con lista de espera para recibir alumnos –previo examen de admisión, reflejo de elevadas expectativas- y la otra no reúna siquiera el mínimo necesario para sostener los grupos. Podrá pensarse que la calidad del servicio que se presta establece la diferencia. Sin embargo, al analizarse la situación de ambas escuelas, lo que se salta a la vista es que la primera selecciona a aquel tipo de alumnado que reúne los requisitos de alto rendimiento y buen desempeño en su papel de alumno; por tanto, implementa exigencias y condiciones que sólo algunos cuantos pueden cumplir. Aquí no hay cabida para los “incapaces”. El segundo tipo de institución se convierte

²⁸ *Op. Cit.* P. 135

entonces, en el espacio receptor de aquellos rechazados o expulsados por la primera. Eso sí, permanecen en espera de lograr el anhelo de pertenecer algún día a la vecina “prestigiada” institución. Es la mejor manera de acentuar la diferencia, recordando a niñas y niños la dolorosa realidad.

2.3 CONCLUSIONES.

La indagación teórica recopilada favorece un acercamiento al reconocimiento de ciertos procesos discriminatorios en el aula, en donde las y los docentes - desde el discurso- se manifiestan ante la diferencia como una presencia que ni molesta ni interfiere, pero que desde el hacer, se convierte en peligrosa y amenazante evidenciándose minuto a minuto en las relaciones cotidianas dando lugar a situaciones de difícil comprensión para las niñas y los niños, en las que en la búsqueda de la adaptación al “oficio de ser alumno” le obligan a construir una identidad estigmatizada en la rigidez del aula, de todas aquellas manifestaciones de su identidad, es decir, desde cómo vive hasta cómo aprende.

Ese “oficio de ser alumno” adquiere matices diferenciados entre las instituciones, ya que en cada una de ellas delinea las características y condiciones del alumnado de acuerdo con su imagen, prestigio y reconocimiento ante la comunidad.

Una de mis grandes preocupaciones en estos momentos es pensar en la proximidad de la implantación de las escuelas de tiempo completo, en donde el alumnado del turno vespertino se vea obligado a integrarse a la comunidad matutina. ¿Hasta dónde será posible despojarles del estigma “niño/a de la tarde” y ser acogidos con todas las oportunidades que ellas/os merecen?

3. UNA MIRADA DOCUMENTAL A LA ACCIÓN DOCENTE EN EL AULA.

3.1 LA EXPERIENCIA: SINGULARIDAD E HISTORICIDAD DE LOS PROCESOS DE INTERACCIÓN EN EL AULA.

La apropiación de conocimientos, habilidades, valores, actitudes, y todo aquello que encierra el aprendizaje en el aula se desarrolla a través del conjunto de relaciones que establecen niños y niñas con el maestro y entre sí. Las interacciones cotidianas van más allá de la regulación por lo que no se apegan a cánones estrictos de rutina, sino que se construyen y viven a partir de la individualidad y el contexto de los actores involucrados en las situaciones educativas. En éstas el/la docente juega un papel fundamental en su regulación y control. Las relaciones y ritualización de rutinas son singulares a cada grupo.

Si bien el ejercicio docente se da dentro de un marco normativo de actuaciones docentes que regulan la vida interna de la escuela, éste es interpretado en la actuación del aula a partir de todas aquellas tradiciones, creencias y costumbres docentes personales. De tal forma que se pone en juego toda la carga valorativa e ideológica que las y los profesores traen consigo como parte de su propia experiencia y que ajusta los estilos de aprendizaje de las niñas y los niños.

El aprendizaje en la escuela es toda una experiencia que va más allá de la relación que establece cada alumno con el contenido.

La interpretación sobre el fenómeno que las autoras Vásquez y Martínez²⁹ aportan, favorece una mayor comprensión del mismo:

“Es innegable que cada alumno no se encuentra solo frente a los contenidos que debe adquirir, sino que está rodeado de otros alumnos que se encuentran en la misma situación que él; cuenta también con la presencia del maestro, que corrige, explica nuevamente o los induce a avanzar en el desarrollo de los mecanismos y de los conceptos. En la situación de clase, el conjunto de los aprendizajes ocurren a través de las interacciones entre maestro y alumno(s). El estudio de las interacciones durante la clase contribuye a la comprensión de la estructura y las modalidades de los aprendizajes, al mismo tiempo que aporta información sobre otros procesos que se desarrollan paralelamente.” (1996:69)

Las interacciones se definen a partir de las pautas que determine cada docente en su grupo, código que uno a uno de los estudiantes va interiorizando para lograr una adaptación al trabajo escolar. El análisis sobre las formas de participación dentro de la vida en el aula es planteado por Rockwell en los siguientes términos:

“Durante las clases se distinguen diversas situaciones y formas de comunicación en términos de quiénes interactúan y de qué manera lo hacen, en tono a determinadas tareas o actividades. La estructura típica es asimétrica; el docente inicia, dirige, controla, comenta, da turnos; a la vez, exige y aprueba o desaprueba la respuesta verbal o no verbal de los alumnos. Participar en tal situación requiere de un aprendizaje especial por parte de los niños. Implica la capacidad de seguir la lógica de la interacción y de entender ‘qué quiere el docente’ en cada momento, es decir, de reconstruir las reglas de la interacción. En estas situaciones, los alumnos son vulnerables ante la crítica o reprobación del maestro; ellos ‘no saben’, mientras que el maestro por definición institucional ‘si sabe’”.³⁰

²⁹ Vásquez B. Ana, Martínez Isabel. *La socialización en la escuela*. Paidós. Buenos Aires. 1996

³⁰ Rockwell, Elsie. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela en *La Escuela Cotidiana*. Fondo de cultura Económica. México, 1997. P. 24

El tipo de relación asimétrica es la que prevalece en el cotidiano escolar. Representa para la docencia la forma idónea de establecer y conservar el control del grupo. La caracterización que Vásquez y Martínez³¹ hacen sobre la naturaleza de las interacciones se enuncia en el siguiente fragmento:

“La primera característica es su estructura asimétrica en relación con el poder. Uno de los protagonistas representa la institución y el conocimiento, posee la autoridad. El otro protagonista (los alumnos) acepta que no sabe, se encuentra en una posición de sumisión a la institución y no pone en duda a la autoridad. Esto determina los roles clara e incuestionablemente definidos; La ritualización de las interacciones es la segunda característica: el alumno dispone de modelos para dirigirse al maestro y viceversa; sólo que el maestro tiene el derecho de cambiar e imponer nuevos modelos; Una tercera característica habla de que las interacciones son públicas. El modelo se apoya en el principio de que las explicaciones que se le dirigen a un alumno pueden ser de provecho para los demás; Durante la clase, las interacciones verticales se desarrollan simultáneamente con las interacciones horizontales. Mientras el maestro desarrolla la lección, es posible que varios alumnos estén interactuando entre ellos; La última característica se refiere a que estas interacciones se expresan principalmente a través del lenguaje escolar, subordinándose a éste la mímica y los gestos.” (1996:81)

En el juego de las interacciones, se pone de manifiesto el manejo de la afectividad, sentimiento que resulta determinante en las expectativas docentes hacia el éxito o el fracaso escolares de los niños y niñas que integran su grupo, situación que Rosaura Galeana pone de manifiesto cuando expresa que “la relación entre los maestros y los alumnos en el salón de clases es profundamente afectiva, ya que no sólo se ponen en juego conocimientos sino también afectos, emociones y deseos”.³²

³¹ *Op. Cit.* P. 81

³² *Op. Cit.* P. 36

Las actitudes verbales y no verbales cargadas de afectividad que maestras y maestros suelen manifestar en sus interacciones con los alumnos impactan de una manera notable el proceso de aprendizaje del alumnado. Niñas y niños son susceptibles de atravesar por diferentes estados de ánimo ante una palabra, un gesto, una mirada o una acción inesperada de su maestro/a, ya que le denotan tácitamente las formas en que están cumpliendo o no con el oficio de ser alumno.

Las interacciones docente – alumno/a estén estrechamente vinculadas con las expectativas docentes sobre el desempeño escolar. A mayores perspectivas mejor calidad de la interacción, lo que representa hacer más con aquellos que sus características individuales son garantía de éxito.

En el ámbito de los intercambios horizontales (entre estudiantes), se presentan aspectos bastante peculiares, ya que este tipo de relaciones tiene un carácter menos público que el de la verticalidad que caracteriza a las interacciones maestro-alumno. La causa es primordialmente la restricción casi universal sobre la necesidad de guardar silencio en la clase. Sobre el asunto, Vásquez y Martínez expresan los siguientes conceptos:

“La representación del rol de la escuela (la clase silenciosa) y de su modo de funcionamiento hace también que un observador de la escuela (que también se ha socializado en ella) espere encontrar una clase donde los alumnos siguen la lección y no entablan interacciones entre ellos. Esta representación de la escuela también está generalizada entre los investigadores, lo que hace que las observaciones en la clase destaquen las interacciones entre maestro y

alumno(s), interesándose especialmente en su influencia sobre las trayectorias de éxito y fracaso escolar”.³³

Las relaciones entre pares, a diferencia de la naturaleza asimétrica que define a la relación maestro – alumno, admite la posibilidad del intercambio de roles de acuerdo con las necesidades de organización de los involucrados y se presentan de manera más espontánea. Las autoras Vásquez y Martínez reconocen las siguientes características en la tipología de la horizontalidad de las interacciones:

- Una característica de estas interacciones es su amplitud. Se extiende de manera flexible a través del tiempo. Por una parte, estas interacciones son bastante breves, pero se producen con intermitencia, de manera que pueden reproducirse muchas veces a lo largo de una lección.
- Aún cuando aparentemente el maestro no interviene, tiene un rol importante en el desarrollo de estas interacciones, puesto que su naturaleza está determinada por el hecho de que están prohibidas y que el rol del maestro consiste justamente en velar porque se aplique esa norma.
- Los alumnos desafían una prohibición, y lo interesante es que no lo hacen abiertamente: se trata de un <desafío disimulado>.
- Los actores en presencia son por definición pares, de manera que ante la autoridad se sitúan todos en una posición equivalente. Los roles no están definidos, sino que son variables e intercambiables.³⁴

Las alumnas y los alumnos de un grupo marcan de una manera no explícita los límites y alcances de sus intercambios, así como el sentido con los que se practican.

³³ *Op. Cit.* P. 108

³⁴ *Op. Cit.* P. 134

Debido a una construcción escolar generada históricamente, la institución les considera como transgresoras de la norma y las desvaloriza consignándolas a través de términos peyorativos tales como distracción, irresponsabilidad, murmullos, indisciplina, etc.

No obstante las restricciones institucionales que privan en las relaciones entre pares, los registros obtenidos para el presente trabajo dan indicios de la manera en que las niñas y niños suelen manifestar actitudes de “complicidad” con su profesor/a durante el desarrollo de la clase cuando éste/a expresa comentarios tanto en el sentido de la reprimenda como en el de la adulación hacia alguno o algunos de los estudiantes. Por lo general, estos intercambios operan al interior del aula, trascendiendo fugazmente en las relaciones exógenas a la clase.

Las condiciones descritas se integran sutilmente a los aprendizajes del oficio de ser alumno y ratifican la imagen de la incuestionabilidad de los criterios y actuaciones docentes.

En cuanto a la horizontalidad de las interacciones que operan en la diferencia del aula, las autoras citadas plantean una postura por demás interesante:

“La primera crítica que se puede hacer a estas interacciones es que molestan e incluso impiden el aprendizaje de las materias escolares. Esta posición se apoya en dos creencias, fuertemente arraigadas en la cultura de la escuela. La primera consiste en afirmar que <no se pueden hacer dos cosas a la vez>, lo que implica que, para aprender, los alumnos sólo pueden hacer lo que les dice

el maestro. Violar esta regla implicaría un aprendizaje incompleto o un no aprendizaje; no obstante, una proporción importante del alumnado está siempre haciendo algo adicional a seguir la clase. La segunda creencia, sólidamente incrustada en la cultura escolar, consiste en suponer que los niños sólo pueden aprender de los adultos.

Estos niños (los diferentes) se sienten más vulnerables ante la autoridad porque, conscientemente o no, se dan cuenta de que están situados del lado de los desposeídos de poder”³⁵

Las actitudes docentes de señalamiento y tendencia excluyente que palpitan en la multiplicidad de interacciones que se producen durante las clases perfilan el proceso de socialización de las niñas y niños diferentes, cuya consecuencia es la materialización de la “profecía autocumplida” a la que Woolfolk³⁶ se refiere como:

“Una expectativa sin fundamentos que se hace realidad sólo porque se le espera. En el salón de clases, esto significa que las creencias de un profesor acerca de las habilidades o conductas de los estudiantes dan lugar a las mismas conductas que el profesor espera” (1996:383)

En el desarrollo de la clase, muchas de las actitudes docentes tienden a discriminar desde el aprendizaje a las minorías. Para dar cuenta de ello hago referencia al estudio de Good y Brophy citados por Jordan en donde se evidencia el tratamiento a la diferencia:

“Prestando menos atención o interaccionando más pobremente con los alumnos de menor rendimiento.
Proporcionando a este tipo de niños un currículum menos rico en general (en objetivos, ejercicios, exigencias...); por ejemplo, excesivas repeticiones de las tareas, problemas monótonos en vez de prácticos o creativos, etc.
Critizando a estos alumnos por cualquier error de aprendizaje.
Preguntándoles con menos frecuencia y, además cuestiones más sencillas.”³⁷

³⁵ *Ibid.* P. 140

³⁶ Woolfolk, Anita F. *Psicología Educativa*. Prentice Hall, 6ª Ed. 1996.

³⁷ Jordan, José A. *La Escuela Multicultural*. Paidós. Barcelona, 1994. P. 57

Si bien es cierto que la actuación docente tiende a ejercer un tipo de interacciones que colocan en franca desventaja a un número significativo de alumnos considerados como diferentes, también es oportuno reconocer que con mayor frecuencia de lo imaginable muchos profesores sufren de una frustración cotidiana que experimentan en soledad, cuando aún con todos sus esfuerzos no logran arribar con la totalidad del alumnado a los resultados esperados, sin encontrar muchas veces la explicación al problema.

3.2 CONSIDERACIONES ACERCA DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

La distancia que suele presentarse entre las aspiraciones de enseñanza de maestras y maestros y los aprendizajes efectivos de las niñas y los niños es una de las grandes interrogantes educativas. Por ello la conveniencia de revisar algunas explicaciones sobre la especificidad del proceso enseñanza – aprendizaje.

Para Rockwell el proceso se refleja en el siguiente fragmento:

“La relación entre la enseñanza y aprendizaje es bastante más compleja de lo que implica el guión que suele unirlos. Esta distinción entre lo que se logra enseñar en la escuela y lo que realmente aprenden los alumnos no expresa simplemente una diferencia en el proceso de aprendizaje que suele atribuirse a problemas mentales, culturales o nutricionales. Indica más bien que el proceso de aprendizaje en el educando se estructura mediante una lógica propia que no siempre coincide con la del educador. Cada sujeto selecciona, interpreta e integra, a su manera, los elementos que se presentan en el aula;

incluso se puede construir conocimientos que superan o contradicen los contenidos transmitidos por la escuela”.³⁸

La consecución de aprendizajes escolares se concatena sólidamente con los estilos docentes en la organización de las actividades de enseñanza. Enseñar es un término que en el pensamiento magisterial adquiere dimensiones individuales tan propias que genera una pluralidad de estilos para la enseñanza, que aún cuando presentan constantes de actuación, no se aprecian como un modelo unificado.

Retomando a E. Rockwell se presenta el siguiente concepto:

“Las formas de enseñanza también se reproducen en la vida escolar cotidiana. La imitación, no siempre consciente, de los maestros que se tuvieron en la propia experiencia escolar explica en parte la repetición de prácticas de generación a generación de los docentes. En el trabajo se llegan a conocer además distintos recursos pedagógicos mediante la observación de otros maestros o las peticiones de los propios alumnos, más que de una manera explícita, como normas técnicas de la escuela”.³⁹

Sin afán de construir, resulta ilustrativo recuperar la tipología que establece

Pérez Gómez en torno a distintos enfoques para entender la enseñanza:

“Desde la perspectiva de la enseñanza como transmisión cultural, la función de la escuela y de la práctica docente del maestro es transmitir a las nuevas generaciones los cuerpos de conocimiento disciplinar que constituyen nuestra cultura. Constituye el enfoque denominado tradicional que se centra más en los

³⁸ Rockwell, Elsie. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela en *La Escuela Cotidiana*. Fondo de Cultura Económica. México, 1997. P. 16

³⁹ *Op. Cit.* P. 29

contenidos disciplinares que en las habilidades o en los intereses de los alumnos.

La enseñanza como entrenamiento de habilidades⁴⁰ vuelve la mirada hacia el desarrollo y entrenamiento de habilidades y capacidades formales. El problema principal de este enfoque es la necesidad de vincular éstas al contenido y al contexto cultural, al realizar tareas cargadas de contenido y significación.

La perspectiva de la enseñanza como fomento del desarrollo natural defiende la pedagogía de la no intervención (Summerhill), al considerar que es la intervención adulta, la influencia de la cultura, la que distorsiona y envilece el desarrollo natural y espontáneo del individuo, siendo su punto más débil el idealismo.

En la enseñanza como producción de cambios conceptuales la importancia radica en el pensamiento, capacidades e intereses del alumno/a y no en la estructura de las disciplinas científicas. El problema se plantea cuando la didáctica operatoria, apoyada en Piaget, resalta sobremanera el desarrollo de las capacidades formales, olvidando la importancia clave de los contenidos de la cultura".⁴¹

En mi propio ejercicio como docente, así como los intercambios entre maestros me conducen a compartir con el autor el siguiente supuesto: la tendencia que prevalece tanto en el pensamiento como en el ejercicio docentes se asemeja principalmente a la corriente de la enseñanza como transmisión cultural, en la que los maestros pretenden ilusoriamente tener bajo control el proceso de aprendizaje aún cuando éste no responda a las condiciones y necesidades reales de las niñas y los niños.

Bajo esta premisa, el desarrollo de la enseñanza se condiciona por la cohesión de las diversas creencias, valores e ideología docentes que se constituyen en marco de referencia para elegir y organizar contenidos educativos, diseñar

⁴⁰Los subrayados tienen la intención de dar énfasis a las diferentes tendencias que asume la enseñanza formal.

⁴¹ Giméno Sacristán y Pérez Gómez. Enseñanza para la comprensión en *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Morata, Madrid, 1996. P. 79

experiencias de aprendizaje, interactuar con los alumnos, evaluar, resolver conflictos y hasta etiquetar y estigmatizar a las niñas y los niños de su grupo.

Esta consideración sobre el ejercicio docente sustentado en tradiciones y creencias se aleja de la concepción idónea del profesor como estimulador de aprendizajes, dando paso a una primera aproximación sobre la comprensión del fracaso en las innovaciones educativas actuales.

En la búsqueda de la resignificación docente de la tarea de enseñanza, Pérez Gómez aporta los siguientes elementos orientadores:

“La enseñanza puede considerarse como un proceso que facilita la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos de los alumnos/as, provocando el contraste de sus adquisiciones más o menos espontáneas en su vida cotidiana con las proposiciones de las disciplinas científicas, artísticas y especulativas, y también estimulando su experimentación en la realidad”.⁴²

Por tanto, la enseñanza operada como la intermediación que conduce a la construcción con significado del conocimiento propio conlleva a una transformación del pensamiento docente tendiente a la comprensión, el reconocimiento y aprovechamiento de la diferencia en el aula.

El aprendizaje adquiere una connotación bastante distanciada de la idea de apropiación de información escolar.

⁴² *Ibid.* P. 81

Rockwell reconoce a través de su investigación que:

“Aprender en la escuela a menudo significa aprender a usar los elementos que ahí se encuentran, es decir, aprender procedimientos. Los alumnos deben saber lo que hay que hacer con lo que ven en el pizarrón, con lo que hay en determinada página del libro, con materiales que se les pidió traer. El trabajo de aprender es visto como el de hacer algo, en los libros, los cuadernos o el pizarrón... Aun en los momentos de interrogación y de discusión, los alumnos deben aprender a usar de cierta manera el lenguaje. Deben aprender a seguir las pistas del docente y a aplicar reglas implícitas para poder formular frases “aceptables” al participar en la interacción.

El aprendizaje escolar suele ser condicionado por el contexto específico de enseñanza, es decir, difícilmente se transfiere lo que se aprende en clase a contextos distintos fuera de la escuela”.⁴³

Siendo partícipes de actitudes como las citadas, las maestras y los maestros suelen manifestar sus inquietudes que cargan un tinte de desesperación con planteamientos como los que Sosa expresa en el recuento de su investigación y que son coincidentes con mis propios registros:

“Los maestros de educación básica se preguntan cómo se realizan los procesos de aprendizaje en los niños, por ejemplo: ¿por qué tienen una memoria antiadherente y no recuerdan nada de los que se les enseña minutos antes? ¿por qué olvidan lo que estudiaron el día anterior? ¿por qué aparentemente retienen y aplican los contenidos que se les enseñan, pero cuando se cambia el formato o el esquema de una pregunta o de un problema, se les olvida lo que aprendieron?”.⁴⁴

En este contexto la eficacia del aprendizaje se atribuye únicamente a factores del orden del nivel intelectual de los niños dejando de lado el conocimiento y la

⁴³ *Op. Cit.* P. 38

⁴⁴ Sosa, Eurídice. La integración de contenidos y el pensamiento conceptual del niño en *El Traspasado Escolar*. Paidós. México, 1998. P. 68

reflexión docente sobre los procesos que se generan en los individuos para la apropiación del saber en sus distintas modalidades.⁴⁵

Desde esta óptica, algunas visiones docentes tienden a considerar como causales del fracaso escolar a la falta de estudio, incumplimiento de las tareas, carencia de apoyo familiar, mala memoria, entre otras.

Mirar en forma diferente a la dinámica del aula implica derribar los estilos docentes arraigados y emprender nuevas formas de ser y actuar. Pensar en los procesos que desarrollan las niñas y los niños cuando se enfrentan a situaciones de aprendizaje es una consideración que Sosa expresa en los siguientes términos:

“El aprendizaje es una construcción propia de cada niño, es decir, de cada sujeto. Por ello, los docentes no podemos conocer cabalmente todo el complejo proceso de aprendizaje de cada uno. Lo que sí podemos reconocer son las manifestaciones del aprendizaje, a partir de los indicios que producen los educandos cuando establecen relaciones con los contenidos. Tales indicios se expresan, por ejemplo, en las explicaciones que construyen cuando hacen uso de los contenidos de aprendizaje que les enseña el maestro, en las preguntas que se plantean a partir de los contenidos, etc. Reconocer estos productos como indicios del proceso de aprendizaje de los niños permite reconstruir sus diferentes maneras de interpretar el mundo y de participar en él.” (1998:69)

Desde esta perspectiva, un estilo de trabajo docente que apuntara a conducir los aprendizajes de las niñas y los niños de su grupo se vería transformado en

⁴⁵ Valdría la pena preguntarse sobre el boom de estudios con los que hoy en día se justifica la falta de aprendizaje: trastornos de atención, síndrome de atención dispersa, etc.

una acción estimuladora del proceso, en un clima de respeto y reconocimiento a las diferencias individuales, en oportunidades para que los alumnos participen de forma natural y organizada dándoles oportunidad a expresar sus ideas con diferentes puntos de vista, hablar de sus propias experiencias, resignificar sus saberes, cometer - reconocer sus desaciertos, interactuar entre pares y otras variadas actitudes gratificantes que darían un giro total al pensamiento magisterial sobre el aprendizaje como acumulación de datos.

En consecuencia, imprimir en el pensamiento y la acción docentes el dinamismo y la actualidad en el proceso de enseñanza y de aprendizaje conduce a desterrar la idea de situar la carga de culpabilidad por el fracaso escolar en las alumnas y los alumnos que lo padecen, así como en sus familias.

3.3. ELEMENTOS INDISPENSABLES PARA UN ACERCAMIENTO AL DISEÑO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA.

La expresión formal del currículum normativo de la Educación Primaria en México se localiza en el documento denominado Plan y Programas de Estudio, que entra en operación en el año de 1993. En él se consignan las bases normativas, filosóficas y pedagógicas que han de operar su puesta en marcha. Invariablemente, desde el año mencionado, en cada inicio de curso escolar, a través del programa de formación permanente para el profesorado, se revisa el documento con intencionalidades diversas, contando cada docente con un

ejemplar del mismo. El tratamiento pedagógico se enriquece con una cantidad considerable de materiales bibliográficos de los que se ha dotado al magisterio.

A continuación menciono algunos segmentos del contenido del documento⁴⁶ para acercar al lector una idea de la tendencia educativa actual:

“El plan de estudios y los programas de asignatura que lo integran tienen como propósito organizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos, para asegurar que los niños:

1° Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, la aplicación de las matemáticas a la realidad) que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana.

2° Adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular los que se relacionan con la preservación de la salud, con la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales, así como aquéllos que proporcionan una visión organizada de la historia y la geografía de México.

3° Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional.

4° Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo.

De acuerdo con esta concepción, los contenidos básicos son medio fundamental para que los alumnos logren los objetivos de la formación integral, como definen a ésta el artículo Tercero de la Constitución y su ley reglamentaria. En tal sentido, el término ‘básico’ no alude a un conjunto de conocimientos mínimos o fragmentarios, sino a aquello que permite adquirir, organizar y aplicar saberes de diverso orden y complejidad creciente”.

Con certeza puedo expresar que el texto presentado ha tenido una relectura docente sistemática, que puede ser reproducida discursivamente en sus principios fundamentales por el conjunto magisterial. La estructura educativa se

⁴⁶ S.E.P. Educación básica. Primaria. Plan y Programas de Estudio. S.E.P. México, 1993. P. 13

ha encargado de propiciar mediante diversas estrategias la revisión continúa del documento.

Continúo con la propuesta del Plan:

“Uno de los propósitos centrales del plan y los programas de estudio es estimular las habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente. Por esta razón, se ha procurado que en todo momento la adquisición de conocimientos esté asociada con el ejercicio de habilidades intelectuales y de la reflexión. Con ello se pretende superar la antigua disyuntiva entre enseñanza informativa o enseñanza formativa, bajo la tesis de que no puede existir una sólida adquisición de conocimientos sin la reflexión sobre su sentido, así como tampoco es posible el desarrollo de habilidades intelectuales si éstas no se ejercer en relación con conocimientos fundamentales.”

El criterio descrito en el párrafo anterior reviste una tendencia que se homogeniza con la concepción que planteo como “resignificación docente de la enseñanza” pero que al parecer se encuentra muy lejana del aula real. Reitero el comentario sobre el continuo acercamiento que todos los docentes hemos tenido con el documento.

Siguiendo con la revisión, en el apartado planteado como “Organización del plan de estudios” se describen los siguientes elementos: calendario escolar, tiempos para la jornada diaria, distribución del tiempo de trabajo por asignatura, rasgos comparativos con el plan anterior por asignaturas en una amplia descripción de la intencionalidad de cada una.

En lo que se refiere a los programas de estudio, la organización se presenta por asignaturas y por grados. Al inicio de cada asignatura se presenta el Enfoque que pormenoriza el tratamiento pedagógico propuesto haciendo mención de elementos tales como: propósito central, objetivos generales, principales rasgos para el desarrollo. Además se plantea la organización de los programas específicos para cada asignatura, permitiendo que los docentes estén enterados de su estructura y contenidos desde el primero hasta el sexto grados, situación que en el pasado no era posible, ya que al profesor/a de grupo sólo se le entregaba el programa correspondiente al grado que atendía.

Toda la información que brinda el Plan y programas de estudio se enriquece con los materiales para el maestro conocidos como “Paquete Didáctico” por grado y por asignatura cuyos contenidos permiten al docente conocer y llevar a la práctica las propuestas vigentes.

Los libros de texto gratuitos para el alumno son materiales que orientan el tratamiento pedagógico de los programas. En este sentido, Rockwell⁴⁷ reconoce que:

“Los libros de texto son la presencia más objetiva del programa oficial dentro del salón de clase. Su estructura es el punto de referencia de la secuencia temática que se sigue durante el año escolar. Permite tanto a los padres como a los alumnos exigir cierto trabajo sobre ciertos temas, así como a los maestros justificar la organización de actividades innovadoras. Si bien los libros pueden comunicar a los niños una idea más amplia del conocimiento, en las clases los maestros suelen trabajar con mayor intensidad ciertos puntos del contenido. Al

⁴⁷ Rockwell, Elsie. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela en *La Escuela Cotidiana*. Fondo de Cultura Económica. México, 1997.

dar la clase tiende a simplificar la lección en torno a lo que más se acerca a un concepto delimitado. Esto les permite cumplir con la exigencia institucional de ‘cubrir el programa’ aunque no siempre cuenten con el tiempo suficiente para lograrlo” (1997:31)

Las vivencias escolares cotidianas me permiten registrar que un grueso considerable de docentes encomienda al alumnado la resolución de los ejercicios en los libros de texto como tarea extraescolar, siendo los padres, madres de familia y otros parientes quienes se hacen responsables de su llenado. La lógica de las estrategias de aprendizaje planteadas en los libros induce constantemente al trabajo en equipo y la confrontación de resultados, por lo que en ocasiones la tarea se torna imposible de resolver o bien se opta por no solucionar determinados tópicos, lo que es descalificado por la profesora-profesor del grupo argumentando una “falta de apoyo de casa”. El conflicto se agrava cuando el entorno familiar no cuenta con los conocimientos suficientes para comprender el sentido del contenido.

Los contenidos programáticos reciben tratamientos diferentes acordes a las características de la/el docente que los trabaja y son interiorizados por el alumnado en formas muy particulares. Al respecto Edwards⁴⁸ opina que:

“Los contenidos académicos al tomar cuerpo o concretarse en el espacio privilegiado del aula, se traman con el universo de relaciones entre el maestro y los alumnos. Son estos sujetos quienes en el microcosmos escolar los asumen, los reconstruyen, los median, los restituyen, los olvidan. Los contenidos son presentados en la escuela generalmente con carácter de verdaderos; en este sentido, se puede decir que transmiten visiones de mundo

⁴⁸ Edwards, Verónica. Las formas del conocimiento en el aula en *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica. México. 1996.

'autorizadas'. La fuerza de la legitimidad de los contenidos académicos transmitidos dificulta por igual a maestros y alumnos la identificación como conocimiento válido de sus propios conocimientos, que están presentes también en el aula." (1997:146)

La distorsión que sufre el contenido como resultado de la mediación docente trasciende en la concepción magisterial sobre el aprovechamiento escolar. La esencia del contenido es homogeneizada a través de datos, con la expectativa de idénticos resultados en todas y todos los alumnos del grupo. He aquí otra de las respuestas al abismo que planteo entre lo que la escuela dice que enseña y lo que realmente aprenden los estudiantes.

Aún cuando las condiciones contextuales actuales de la escuela representan un caldo de cultivo idóneo para el desarrollo de las competencias⁴⁹ (temática a abordar con mayor amplitud en el Capítulo IV) la práctica del tratamiento del contenido a través de la exposición, del apunte, del resumen o del cuestionario continua vigente, haciendo entregas segmentadas de aquella información que el criterio docente enfatiza como relevante.

3.4 EL DILEMA DE LA EVALUACIÓN.

En la expresión cotidiana del ámbito escolar, llevar a cabo la evaluación tiene una interpretación docente enfocada a "llegó la hora de verificar lo aprendido", o bien "es preciso cuantificar los aprendizajes" obteniendo como producto la

⁴⁹ Competencia definida por Pinto Cueto en la Revista Tarea N° 38 como la "capacidad para actuar con eficiencia, eficacia y satisfacción en relación a sí mismo y al medio natural y social."

asignación de notas o calificaciones tendientes a determinar el nivel de rendimiento que las niñas y los niños han alcanzado.

Una crítica a esta visión la hace Casanova⁵⁰ cuando expresa que:

“Nada más alejado de una educación con calidad que pretender grupos homogéneos, a partir de una evaluación que no distingue o reconoce las peculiaridades de cada estudiante; y nada más empobrecedor y fallo de objetividad que reconocer en un número, una calificación o un título, los conocimientos y habilidades del alumno” (1998)

La diaria práctica escolar apunta hacia la medición cuantificadota de la efectividad en los aprendizajes de las niñas y los niños, operando como el estándar de aprobación o reprobación. En otras palabras, el evaluado es el/la estudiante.

Retornado la palabra a Casanova, presento el concepto de evaluación por ella elaborado a partir de las necesidades educativas actuales:

“La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente.” (1998:70)

A partir de esta significación, la evaluación se transforma en una herramienta fundamental para la mejora continua y sistemática del proceso enseñanza – aprendizaje bajo la óptica de vínculo dinámico e indisoluble. En general, los

⁵⁰ Casanova, María Antonia. *La evaluación educativa. Escuela básica*. Biblioteca para la actualización del maestro. S.E.P.-Muralla. Madrid. 1998.

resultados de la evaluación como práctica actual se perciben sólo para el aprendizaje y rara vez el docente reflexiona que éste es el resultado de su acción como docente; o bien, en otros casos se asume la invulnerabilidad de los instrumentos que se utilizan para la medición, olvidándose que éstos encierran en su elaboración una gran subjetividad.

Las alternativas de evaluación congruentes con el planteamiento del enfoque pedagógico vigente se encuentran descritas en los Libros para el Maestro de cada asignatura con los que ya cuentan las maestras y los maestros de las escuelas primarias urbanas. Sin embargo, es poca la confianza que se le concede a este estilo de evaluación, por lo que en las más de las veces resulta ignorada, ya que en la óptica docente, es difícil elaborar el tipo de registros sugeridos o bien no arrojan el dato numérico que la institución exige. Las formas de evaluación planteadas en los materiales tienden al reconocimiento de la diferencia, alentando sus alcances y posibilidades, sin que ello signifique reducir las expectativas de formación para las minorías.

3.4 CONCLUSIONES.

El recorrido realizado permite tener una idea concreta de los elementos que intervienen en la acción escolar. La complejidad de los elementos que se concatenan en el ejercicio magisterial es difícil de reconocer a simple vista. Desde una mirada simple se piensa en que dentro de las escuelas y de las

aulas se realizan actividades semejantes para dar la clase y promover los aprendizajes, bajo dinámicas uniformes.

Sin embargo, los componentes teóricos revisados en torno a la intervención docente evidencian el entramado de factores a considerar y operar para lograr aprendizajes exitosos de las alumnos y los alumnos a cargo.

El desarrollo de la investigación colocó sobre la mesa algunas de las dificultades docentes para sustentar el trabajo pedagógico en un enfoque comprensivo que permita articular los distintos elementos y momentos del trabajo escolar: currículo, estrategias, actividades, recursos, procesos evaluativos, etc. en función de una intención clara para los y las profesoras.

Articulados a las concepciones hasta aquí expuestas, se presentan en el siguiente capítulo los resultados de la investigación que dan cuenta de la interpretación etnográfica sobre las representaciones docentes, la organización del trabajo en el aula, así como las tendencias en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, recogidas durante el proceso.

CAPÍTULO III

LOS ACONTECERES DEL AULA

Y

LAS MIRADAS INDISCRETAS

1. LA DIFERENCIA EN EL AULA: RECONOCIMIENTO Ó NEGACIÓN.

*“A mi no me importa que vivas en Valle de Chalco o en China.
Tu obligación es venir bien bañado y con la ropa limpia.
Tus compañeros y yo no tenemos porque estar soportando tus aromas”*
Reprimenda de profesora a un alumno dedicado al comercio ambulante.

1.1 PENSAMIENTOS Y ACTITUDES DOCENTES FRENTE A LA DIFERENCIA.

Una de las prácticas institucionales que sucede de una manera recurrente y casi automática al interior de las escuelas⁵¹ es la que tiene como finalidad la integración de grupos y asignación de docentes. Desde una mirada superficial, resulta común tener la idea de que las maestras y los maestros conducen grupos de niñas y niños de características casi uniformes, con formas semejantes de aprender, actuar y conducirse. Todo ello por el simple hecho de estar inscritos en el mismo grado o en el mismo grupo. De tal forma que resulta difícil disociar la imagen de grupo de la imagen de homogeneidad.

Sin embargo, en la realidad concreta del aula, los grupos se conforman por alumnas y alumnos muy diferentes entre sí, dados sus referentes físicos, familiares, sociales, culturales, económicos, etc., diferencias que inevitablemente están latentes en todo momento lo que impide pensar en una clase de resultados y productos únicos y uniformes. A esta diversidad se aúna la de la maestra o maestro titular, cuyas características propias también le hacen diferente.

⁵¹ Nivel primaria.

Si lo mencionado anteriormente representa el hecho real en el que se desarrolla la práctica educativa, resulta interesante tener un acercamiento a la intimidad de las aulas y apreciar los estilos de abordaje docente en el tratamiento a las alumnas y los alumnos con ciertas diferencias.

Con mucha frecuencia las maestras y los maestros expresan frases tales como “Para mí todos mis alumnos son iguales”, o bien “Yo no establezco diferencias entre mis niños” y hasta “Yo soy la misma para todos”⁵², lo que provoca una aparente idealidad de equidad y democracia en el actuar áulico, pero que a través de la indagación se descubre la intencionalidad de oscurecer las diferencias para permear un pensamiento tendiente a la búsqueda de la homogeneización en cuanto a procedimientos, saberes, actitudes y resultados.

Sin lugar a dudas, el discurso que pregona la igualdad como imagen de equidad es una constante en el ámbito magisterial, que si bien es de reconocerse que lleva una importante carga de buenas intenciones, también es de tomarse en cuenta la consideración de que en el intercambio cotidiano es una práctica escasa y de poca concreción, dado lo complejo de su comprensión.

Hago referencia a una complejidad de la comprensión debido a que el hecho de hablar de equidad en el trato tiene que ver directamente con brindar las oportunidades necesarias de acuerdo a cada caso para acceder al aprendizaje,

⁵² Estos términos son expresados en las pláticas informales entre maestros y en entrevistas de éstos con las madres y padres de familia.

lo que implica partir del respeto a las características individuales y construir a partir de ellas. Sin embargo, la idea de igualdad descrita en los párrafos anteriores se transforma principalmente hacia la tendencia de homogeneización de formas, conductas y procedimientos con la intención de obtener idénticos resultados dentro de los mismos tiempos, lo que tiene como consecuencia la segregación paulatina y la dolorosa exclusión de aquellas y aquellos alumnos que no pueden alcanzar los ritmos pretendidos tanto de trabajo como de aprendizaje, convirtiéndose así en elementos poco gratos para un ejercicio docente “efectivo”, ya que de acuerdo con la lógica de la tradición, el mejor maestro es el que logra que sus alumnos acumulen el mayor número de aprendizajes.

1.2 LOS BUENOS ALUMNOS: EL ANHELO DOCENTE.

Los buenos alumnos son aquellos privilegiados estudiantes que “sí pueden”, son quienes responden a ese modelo ideal erigido en el anhelo docente; aquellos muy bien dotados para la escuela, los que son capaces de demostrar en todo momento que cuentan con los elementos propios y contextuales necesarios para desempeñarse exitosamente en las actividades escolares, que desde luego son impuestas por cada profesora o profesor en su grupo.

El perfil del estudiante modelo tiene en su haber rasgos específicos: la presentación personal es pulcra y ajustada a los requisitos de la vestimenta reglamentaria (uniformes y ocasiones especiales); asiste regular y

puntualmente; su trato es respetuoso, evidenciando en todo momento su “buena educación”; cumplido, responsable, con grandes muestras de iniciativa y creatividad, tanto en las labores de la clase como en las extraclase. Es obediente y su ritmo de trabajo y aprendizaje responde al deseado por la profesora o el profesor del grupo. Proviene de una familia funcional, participativa e interesada en las actividades escolares, con disposición a colaborar cuando sea necesario. Su prestigio trasciende a través de los cursos escolares, teniendo el reconocimiento de los compañeros, los profesores, autoridades y padres de familia. Además, siempre cuenta con los recursos materiales que se le solicitan.

Generalmente, este tipo de estudiantes obtiene las máximas calificaciones, recibiendo estímulos públicos al finalizar cada curso, tales como medallas, diplomas, reconocimientos, cartas de felicitación, etc. y con frecuencia se les selecciona para representar a la escuela en eventos de intercambio, encuentros, concursos, etc.

El siguiente párrafo corresponde a las palabras de una profesora durante una entrevista y da forma a lo antes expuesto:

“Un buen niño es al que desde su casa, desde que nace, desde que está en edad escolar le han enseñado disciplina, que sea disciplinado en cuanto a que ponga atención, que sea disciplinado con sus padres, no importa que tenga algunos problemitas, o que sea pobre o que en su casa no sepan leer. Lo que importa es su actitud en la escuela de querer hacer las cosas bien.”

Entrevista 1:1:P

Una más de las profesoras entrevistadas dice:

“Yo creo que todos los alumnos son buenos, pero a mí me gusta que luchen por ser mejores. En realidad, en la medida que como maestro quiera uno lo que está haciendo sin importar lo ajeno, cómo vienen presentados los niños, ó como son sus papás, o si tienen o no tienen dinero. Lo de afuera diría yo. Lo importante es que los sepamos valorar aquí dentro de la escuela y del salón”.

Entrevista: 1:2:B.

Es claro entonces que, aún cuando las maestras aquí citadas tienden a reconocer que todas las niñas y todos los niños son buenos “de entrada”, hay condiciones de por medio para serlo efectivamente. El sentido del enunciado “querer hacer bien las cosas” encierra el cumplimiento de los innumerables requisitos de trabajo escolar que en las más de las veces depende de trabajos y materiales extraclase.

En la expresión citada se añade -a través de la palabra- la imagen docente bien intencionada ante la carga inevitable de “ser pobre”. Nuevamente late la idea de equidad, aunque en muchas ocasiones ésta no se cristalice en la realidad del aula, ya que un menor de bajos recursos se verá en serias dificultades para dar cumplimiento a los requerimientos.

Una situación similar se percibe en el dicho “luchar por ser mejores”, cuando el concepto que describe a “mejor” es un constructo docente. Significa el planteamiento de un punto de referencia que por lo general es desconocido no sólo para quien asiste a la escuela, sino hasta para las propias familias. Sin embargo, el comentario objeto de análisis en estas líneas, lleva consigo de

manera oculta un obvio mensaje: el buen alumno supera los obstáculos impuestos por su origen y por su condición social, sin importar la forma en que se tenga que hacer.

Es así como las maestras y los maestros esperan y desean que las niñas y los niños con los que conviven durante el curso escolar se ajusten al modelo, por lo que quienes se ven desfavorecidos en uno, varios o todos los aspectos que hemos descrito, se encuentran ya en franca desventaja frente a quienes forman parte del grupo privilegiado.

En consecuencia, el entramado de la exclusión y la selectividad empieza a tejerse.

1.3 CARACTERIZACIÓN DOCENTE ACERCA DE LOS “BUENOS GRUPOS”.

El ideal de buen alumno se traslada al ideal de grupo. Un buen grupo es aquel que cuenta con alumnas y alumnos con las características del modelo; es donde el trabajo docente es gratificante, se realiza fácilmente, con gusto, y obteniendo grandes resultados. Un buen grupo entonces, no cuesta trabajo, solito avanza, es poco lo que hay que hacer. Teniendo “buenos alumnos” consecuentemente se tiene un buen grupo.

La imagen del buen grupo evoca a un conjunto de integrantes que aprenden rápidamente, cumplen con los requerimientos impuestos, cuentan con el apoyo

de sus familias, y son capaces de cumplir con todos los compromisos que se generen.

Por tanto, desde la estricta perspectiva homogeneizadora, la conducción de un buen grupo es un anhelo de cualquier docente, situación que se materializa en el siguiente comentario:

“Un buen grupo es aquel en el que puedes trabajar parejo, o sea, que todos tus niños te respondan a la primera, sin que te tengas que estar deteniendo porque éste o ése no aprenden. Es cuando tú te sientes muy a gusto al estar dando la clase porque todos te ponen atención, entienden y pueden resolver sus ejercicios correctamente. Además de que no batallas para nada con la disciplina. Y por supuesto, que saquen muy buenas calificaciones. En cambio cuando tienes un grupo malo no avanzas nada porque ya Fulanito no aprendió, o tienes que repetir el tema porque hay muchos niños que no son muy listos y les tienes que repetir veinte veces las cosas”.

Entrevista informal 1:2:P

En el decir de la profesora, las diferencias individuales que impiden el logro de productos idénticos dan forma a un mal grupo.

Otra profesora habló de las dificultades que ha enfrentado en su grupo actual.

“Este grupito que me tocó es ¡uf! bastante malito. Les tengo que repetir varias veces los temas para que los entiendan. Al principio trabajaban pésimo y a base de estarles arrancando las hojas fue que los he ido enseñando a ser bien hechos. Tengo varios retrasaditos que por más que se les dice a sus papás que no tienen el nivel para estar en esta escuela, insisten y los dejan. Yo sí se los digo desde el principio. Aquí yo soy así y si les parece dejen a sus hijos conmigo, si no, cámbienlos de maestra o de escuela. Claro que mucho tienen la culpa los padres porque no los ayudan, pero pues también uno se pregunta ¿cómo los pueden ayudar si apenas saben leer y escribir?”

Entrevista informal 3:1:L

El comentario citado demuestra la forma en que se pone en el afuera aquello que compete exclusivamente a la escuela. Es justamente el ideal del buen grupo el que provoca que se piense en que “no se tiene el nivel” ó en la imposibilidad de un trabajo favorecedor con niñas y niños cuyos padres sean analfabetos. Esta situación da la idea de que las familias pudieran sentirse presionadas a ubicarse en alguna escuela que se identifique con sus condiciones y necesidades. En el juego de las imágenes alrededor del prestigio y el “alto nivel” algunas escuelas no permiten el ingreso de niñas y niños que no garanticen un buen rendimiento.

A la sombra de las actitudes y los sentimientos, la trama de la exclusión aumenta sus dimensiones.

Un comentario más nos acerca a las siguientes impresiones:

“A mí me han tocado grupos malos varias veces. Bueno, es que casi siempre estuvieron con la maestra Z el año anterior y ella los encubre mucho y por eso ellos la buscan cuando ya no están con ella. Eso a mí me molesta. Y no es que sean malos los niños sino que traen todas las mañas que aprendieron con la otra maestra. Bueno, yo les llamo mañas al hecho de que todo el tiempo te estén preguntando si así está bien, que quieren que les repitas el tema varias veces, que les expliques uno por uno, que hagan las tareas a medias o sucias, que cites a sus mamás y no vengan cuando tú les dices sino cuando ellas quieran”

Entrevista informal 2:3:B

Una vez más germina la concepción del buen grupo. Sólo que en este caso es posible pensar en una dualidad de imágenes de grupo ideal, ya que cuando la entrevistada habla de la profesora anterior señala rasgos que en su parecer son

equívocos y causales de una deformación en el rol del alumno desde su propia prescripción. Pero también cabe pensar en la factibilidad de que al generar la maestra Z un ambiente de dependencia imprima una caracterización peculiar de su ideal de grupo.

El otorgamiento a un grupo de la categoría “bueno” o la categoría “malo” esta vinculado con los procesos de indagación que hacen las y los docentes desde su primer contacto. Es en las primeras semanas del nuevo curso cuando se realiza la llamada “evaluación diagnóstica” que implica la aplicación de instrumentos de evaluación formales tales como exámenes, cuestionarios, ejercicios, etc. pero también se registran otro tipo de criterios fuertemente relacionados con el ideal de buen alumno, que arrastran una fuerte carga de subjetividad por la propia complejidad del concepto. Los resultados de éstos últimos pocas veces se encuentran sistematizados en papel, dado que más bien se guardan en la memoria sin perderlos de vista.

Otro más de los criterios que se adoptan para la clasificación son las referencias de otras y otros docentes que ya tuvieron una relación en grados anteriores con las niñas y niños en mención.

Al paso de dos semanas, días más, días menos, cada maestro dice contar con los elementos suficientes para calificar a su grupo, vislumbrando desde allí las posibilidades de trabajo al que se ha de enfrentar.

1.4 LAS EXPECTATIVAS DOCENTES Y SU RELACIÓN CON LOS PROCESOS DE ETIQUETAMIENTO Y ESTIGMATIZACIÓN.

Las imágenes iniciales que de cada integrante del grupo se construyen en el pensamiento docente son determinantes para la fijación de las expectativas y posibilidades que se plantean la maestra o el maestro para ellos.

El escudriñamiento que hacen los docentes sobre las condiciones de vida y desarrollo de sus alumnos les proporciona –de acuerdo con su dicho- elementos suficientes para predecir las tendencias de éxito ó de fracaso de cada uno de ellos.

Este aspecto se encuentra estrechamente vinculado con aquellas condiciones del buen alumno descritas en las páginas anteriores. De tal forma que niñas y niños son vistos bajo el cristal del ideal para condicionar su futuro escolar.

La siguiente expresión –concreción de lo dicho en el párrafo anterior- surgió durante una reunión de carácter técnico en una de las escuelas incluidas en la investigación, mientras se hacía un análisis de los casos de niños con problemas en sus avances escolares:

“Los problemas de Javier son principalmente los de su familia. ¿Qué se puede esperar del pobre chamaco si sus papás son ambulantes (vendedores) de Chapultepec y no tienen ninguna educación?”

Comentario en Reunión Técnica 2:1:E.

Es evidente que las expectativas de éxito que se conceden a Javier son nulas. Desde el hecho de llamarle “pobre chamaco” ya se le está descalificando de toda posibilidad de avance. Actitudes como ésta consolidan la automática exclusión y la negación desde la escuela de esas oportunidades contenidas en el rubro de la equidad, concepto tan reiterado en el discurso oficial de la actualidad, pero poco llevado a la realidad.

En este aspecto vale la pena mencionar la forma en que una autoridad superior consideró por sobre todas las cosas el origen de un menor para establecer sus expectativas e impedir que fuese el representante de la instancia en un Concurso:

Jorge, alumno de 6° grado de la única escuela vespertina de la Zona Escolar trabaja por las mañanas como aseo de calzado. Con el producto de su trabajo se sostiene y provee a su madre de los requerimientos básicos para la vida. En ocasiones ha llevado su equipo de trabajo a la escuela porque el tiempo no le ha sido suficiente para regresar al cuarto de azotea en donde vive. Sin embargo, Jorge es ya casi un joven con grandes deseos de superación, por lo que su rendimiento escolar es sobresaliente. Por ello, ha resultado seleccionado en su grupo para participar en el Concurso “Olimpiada del Conocimiento”, consistente en el primer momento, en la confrontación de los aprendizajes de los mejores alumnos de 6° grado de las escuelas adscritas a la Zona Escolar, a través de algunos exámenes de las asignaturas, con la finalidad de que uno de ellos lleve la representación de la misma para la siguiente etapa del concurso.

Ante la mirada incrédula de los directores y profesores de 6° grado de las escuelas participantes, pero sobre todo de la Supervisora de la Zona, Jorge obtuvo el primer lugar en el examen de conocimientos programáticos.

La siguiente fase consistió en llevar a cabo un debate entre los 6 estudiantes participantes sobre un tema de actualidad.

El Consejo Técnico de la Zona, fuertemente influenciado por la decisión de la Supervisora quien es la Presidente del mismo, acordó la siguiente decisión: Jorge contaba con los elementos académicos suficientes pero “su nivel de desenvolvimiento deja mucho que desear”, ya que desde su presencia hasta su lenguaje y manera de conducirse ante un público evidenciaba la carencia de un entorno cultural elevado, por lo que se le daría algún reconocimiento especial pero sería un alumno de un colegio privado quien representara a la Zona Escolar, El trabajo que nos represente –dijo la Supervisora- tiene que ser muestra de la calidad que hay en la Zona.

Simplemente, para Jorge no hubo expectativas favorables.

Observación de Actividad. 1:1: ZE

Líneas atrás mencioné a Javier. Su maestra lo llamó “pobre chamaco”. La etiqueta ha sido colocada y estará siempre visible en cualquier espacio en donde Javier esté parado. Carga consigo el estigma del ambulante: personas sin cultura libresa, buscadoras y propiciadoras de conflictos, sin educación ha dicho la maestra, incapaces de hacer algo más en la vida que vender. Se da por hecho entonces que Javier sólo puede aspirar en su existir a heredar el “puesto” de sus padres. Conque aprenda elementalmente el código escrito y las operaciones básicas será suficiente. Pero mientras esto sucede y Javier pertenezca a la escuela ¡ah qué batalla!

No tan sólo es Jorge o es Javier. Casos y más casos más con nombre y apellidos insertados en cada escuela, en cada aula, son víctimas día tras día, de estos procesos de etiquetamiento y estigmatización que no permanecen estáticos en un solo espacio, sino que se dinamizan y salen del aula para impregnarse hacia todos los rincones del acontecer escolar.

Pero no todas las etiquetas se escriben con las letras de la marginación. También se da otra categoría de señalamientos: los que se colocan a las y los estudiantes modelo. Y vaya que éstas cuentan. Las buenas alumnas y los buenos alumnos se ven laureados por esos anhelados calificativos que son del conocimiento de autoridades, docentes, compañeros y padres de familias:

inteligentes, listos, brillantes, excelentes, triunfadores, etc. Su estigma es el éxito.

A diferencia de las y los llamados exitosos, quienes tienen colocadas marcas tales como: “burro” (con todo y la estricta prohibición del uso del término), flojo, incapaz, incumplido, sucio, irresponsable, latoso, insoportable, tonto, reprobado, indeseable, etc. no corren con la misma suerte Su estigma: la impotencia, el fracaso, el camino a la deserción.

Las etiquetas y los estigmas se deslizan silenciosamente y trastocan todas las dimensiones de la estructura escolar. Se transmiten entre los docentes como una parte fundamental en la construcción de la imagen de grupo de la que ya hemos hablado; entre las compañeras y los compañeros para que sean ellos quienes se encarguen de consolidarlas; entre las autoridades para que sean factores de justificación de la calidad de los resultados; entre las madres y padres de familia con la finalidad de colaborar en la selección del ambiente social al que aspiran. Y la cadena puede continuar.

Así es como tanto la escuela como el aula selectivas se quedan con aquellas niñas y aquellos niños que lleven consigo las etiquetas deseadas, las que favorecen, las que no obstaculizan, para que en su conjunto le den vida a la tan anhelada escuela buena, la escuela “de prestigio”.

1.5 LAS EXIGENCIAS DOCENTES Y SU RELACIÓN CON LAS ACTITUDES INTOLERANTES.

Bajo esta lógica de análisis e interpretación tendiente a esclarecer el reconocimiento o la negación de la diferencia, uno de los aspectos que toman fuerza en el trabajo al interior del aula es el que se refiere a lo que en el bagaje docente se le llama “exigencia”.

Comúnmente se escucha tanto en el contexto docente como en el de la comunidad externa a la escuela, la expresión “*es muy buena maestra porque es muy exigente*”⁵³. La profundidad de este dicho se encuentra fuertemente ligada a la concepción ya planteada del estudiante modelo. La exigencia surge del ideal del buen alumno. Representa colocar en el nivel de la exigencia todo aquello que las maestras y los maestros desean obtener de los escolares y sus familias. Es factible hablar de que se establece una relación directamente proporcional entre exigencias y garantía de resultados.

Durante el desarrollo del trabajo escolar ordinario, la exigencia palpita en todos los momentos, desde los más intrascendentes hasta los más significativos.

Durante la investigación se presentaron hechos como los siguientes que dan idea de la manera en que se concretizan las exigencias:

⁵³ Este tipo de comentarios se escucha recurrentemente sobre todo en los períodos de inscripciones. Son expresados entre las madres de familia sobre todo, cuando tratan de indagar la forma de trabajo del maestro o maestra con quien trabajarán sus hijos durante un curso escolar. Asimismo, lo utilizan los profesores para hablar de sus compañeros de trabajo, a manera de recomendación.

En un grupo de cuarto grado la maestra se dispone a “tomar lectura”. Nombra individualmente a cada alumno o alumna, quien tiene que pasar al escritorio con su libro de lectura. Le corresponde el turno a Ana, que es hermana de Javier a quien hemos mencionado antes.

M: *Anita ¿por qué tu libro todavía no está forrado? Cuántas veces te lo he dicho pero a ti te entran las cosas por una oreja y te salen por la otra. ¡Hasta cuando vas a entender!*

Al: *(Con la cabeza baja y hablando muy bajo) Es que dice mi mamá que no ha tenido para comprar los forros de mica que usted nos pidió y como usted nos dijo que de los de plástico no servían, por eso se los quite.*

M: *Pues dile a tu mamá que ya no te voy a esperar. Si sigues trayendo los libros sin el forro como yo lo pedí te vas a ir a la dirección hasta que no cumplas. Y dile a tu papá que quiero hablar con él porque ya estoy harta de tus incumplimientos. Todos los materiales que se te piden siempre sales con tus pretextos. Ya basta Ana.*

Observación de clase 2:1:E

El nexo exigencia-materiales escolares es el que más comúnmente se encuentra en el cotidiano del aula. Recordemos que los recursos materiales que se solicitan juegan un importante papel dentro del ideal de alumno. Por ello, las exigencias son planteadas como requisitos de cumplimiento establecidos de acuerdo con los criterios personales de la ó el docente. Así hay quien, aún cuando existe una lista oficial de útiles escolares, justifica una serie de requerimientos materiales argumentando la organización de su trabajo que redundaría en la calidad de los aprendizajes. Luego entonces, las exigencias se transforman en intransigencias difíciles de superar por los niños de menores posibilidades, lo que les etiqueta como irresponsables, incumplidos e indignos de pertenecer al grupo.

Asimismo, las exigencias y la intolerancia dan la idea de estar irremediablemente sujetas una de la otra y se materializan en cualquier oportunidad que brindan los espacios de la clase. Dentro de la inercia de la clase, frecuentemente se observan tintes de olvido o quizás de indiferencia ante las carencias y necesidades de ese peculiar conjunto de alumnas y alumnos que se van perfilando como impotentes para superar las situaciones escolares y que casi siempre pertenecen al rango de los pobres, como lo señala la siguiente expresión externada durante una “plática de pasillo”:

“A los niños que nunca cumplen con sus cosas es necesario exigirles porque si no se les presiona con intensidad y sin contemplaciones menos cumplen”.

Comentario de una profesora.

Ante estas actitudes, resulta hasta ofensivo para aquellos docentes que se sienten vulnerables, que una persona externa a su organización grupal tenga intenciones de solucionar las carencias materiales de las que hemos dado cuenta.

La siguiente expresión nos permite acercarnos de forma más concreta a la idea antes expuesta:

En una de las escuelas involucradas en la investigación se entregan los desayunos escolares mediante el pago de cincuenta centavos por cada ración. En una reunión técnica se discute la forma en que puede solventarse el pago de las raciones de aquellos niñas y niños (pocos por cierto) que verdaderamente tienen dificultades económicas para cumplir con este requisito. La directora

propone que se busque el apoyo con otros padres de familia y hasta con los propios maestros para garantizar que estos alumnos ingieran su desayuno.

Una de las profesoras externa su opinión:

“Yo no estoy de acuerdo en que siempre sean los mismos niños los que no cumplen. A esa gente entre más se le ayuda más conchudos se vuelven. A mí si me molesta que Ud. (la directora) siempre les ande dando ropa o útiles escolares porque se acostumbran a que la escuela les resuelva todo y el día que se les exige ponen el grito en el cielo y se vienen a quejar con usted. Yo así no puedo trabajar definitivamente, y lo peor del caso es que después usted pide buenos resultados. Mejor vamos a ponernos de acuerdo para que a todos se les exija de la misma manera, y el que no cumpla que busque una escuela en donde pueda hacer lo que se le dé su gana”.

Observación de reunión técnica. 2:3.C.T.

La mayoría de los presentes en la reunión apoyó esta postura y se marcó la pauta para solicitar que en la siguiente reunión se estructurara una reglamentación para el cumplimiento de los requisitos básicos de trabajo en el aula.

Pero la exigencia se matiza y se atenúa mediante el trato diferenciado que tiende a favorecer a “los buenos”. Las niñas y los niños cuyas etiquetas son favorables llegan a ver una disminución en el tono de la exigencia. Finalmente a ellos se les pasan por alto muchas situaciones debido a que siempre responden como la maestra o el maestro desean. La tolerancia y la comprensión se hacen presentes.

Las y los alumnos ideales difícilmente fallan. O por lo menos esa es la imagen que se tiene de ellos. Son tantas sus cualidades y las de sus familias que ante un incumplimiento no puede haber otra actitud más que una enorme tolerancia y postergación del requisito. Seguramente su falla –bajo el pensamiento docente- se debió a una verdadera causa.

Este registro se llevó a cabo en una fecha cercana a las fiestas navideñas y nos permite un acercamiento a las actitudes de intolerancia para unos y de tolerancia para otros. El grupo es de tercer grado:

Es el inicio de la jornada escolar. Después de saludar a las niñas y niños del grupo la maestra se dirige a ellos:

M: *Voy a recoger los veinticinco pesos que les pedí para el regalo de navidad. Nombra a varios alumnos que le entregan la cantidad.*

Al: *Mi mamá no tiene dinero, maestra. Es que no ha salido a vender porque no la dejan ponerse ahorita.*

M: *Pues ya sabes, si no haces tu trabajo no tienes calificación en el bimestre. Acuérdate que también se califican las artísticas. El trabajo se hace hoy y nada más, así que te amolaste. Todos los padres ya saben que en esta época se les pide para el trabajo, así es que esos no son más que pretextos. Pero ni creas que te vas a quedar sin hacer nada. Ahorita te pongo tarea de castigo.*

Al 2: *Maestra, mi mami no tenía cambio y no me los dio.*

M: *No te apures hija. Ya sé que tú eres muy cumplida. Yo te los presto y le dices a tu mamita que luego me los pague. Pasa por tu material.*

Observación de clase 3:2:L

Situaciones como la referida provocan en las niñas y los niños sentimientos de rechazo y frustración que consecuentemente los alejan del ánimo de ser partícipe de los procesos de escolarización, deseando muy en su interior abandonar esas relaciones que lo lastiman y que se aúnan a sus condiciones de vida de por si desfavorables.

Mención especial merecen las escuelas vespertinas. Son pocas las que quedan en la Ciudad de México y logran sobrevivir para continuar siendo las instituciones que se ven obligadas a recibir a las niñas y los niños que en las “buenas” escuelas no tienen cabida.

Generalmente, la población que se inscribe en los turnos vespertinos es aquella que se ubica en el grupo social marginado. De allí que la imagen que se ha construido sobre todo en las escuelas matutinas sobre las niñas y los niños que asisten en el segundo turno sea de intrusos con tintes de barbarie, incapaces de comportarse en un ambiente de respeto y cordialidad.

Una buena parte de estudiantes vespertinos son producto de la exclusión matutina. Una amenaza que pone a temblar tanto a los escolares como a las familias de las escuelas que funcionan por la mañana es la que se expresa en los términos docentes “te voy a pasar a la tarde”. En la visión docente y social, el tiempo escolar vespertino es el turno del castigo, de la sanción, de la

represión; es el espacio que alberga a las y los inadaptados e incumplidos de las exigencias que impone la escuela. Es como pensar “allá si caben” dado que las expectativas que se le fijan, desde fuera y desde dentro del edificio son pobres y muy escasas. Las perspectivas curriculares vespertinas se ven reducidas casi a la idea de brindarles a “los pobres chamacos” como dicen algunos los elementos mínimos indispensables de alfabetización. Estos pensamientos se recogen lo mismo de grupos de profesores que de padres y madres de familia.

Niñas y niños que ya representan fuerza laboral para sus familias; que en sus pocos años de existencia les ha tocado vivir las condiciones socioeconómicas más lastimantes; que han sido y seguirán siendo las víctimas de la marginación; ellas y ellos son los llamados “niños de la escuela de la tarde”, espacio en donde la diferencia se profundiza.

1.6 CONCLUSIONES.

La pretensión docente en torno al rendimiento homogéneo en todos los sentidos está latente en la mayor parte de los momentos escolares. Aún cuando discursivamente se hace un esfuerzo por impregnar los espacios del aula y de la escuela con las imágenes de equidad y tolerancia, las vivencias cotidianas nos han permitido estar en estrecha cercanía con las actitudes que terminan por

nulificar a la diferencia en el sentido del respeto a la identidad, el origen y la dignidad humanas, para pasar al trato diferenciado tendiente a la selectividad y la exclusión que no hacen más que confirmar las condiciones de marginación y falta de oportunidades hacia los más desfavorecidos.

Mi experiencia como profesora de grupo y como directora tanto de escuelas matutinas como vespertinas me permite reconocer una elevada frecuencia en las aulas de las conductas descritas a través de las líneas anteriores, por lo que este apartado lleva la intención de brindar las primeras pistas en cuanto a la forma en que el fracaso escolar se va construyendo a partir del ejercicio magisterial.

2. EL AULA ESCOLAR: IMÁGENES Y REALIDADES.

*“Desde el principio les digo a los padres:
Aquí yo soy así y si les parece dejen a sus hijos conmigo;
si no, cámbienlos de maestra o de escuela”.*
Comentario docente en entrevista.

2.1 CRITERIOS DOCENTES EN LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO ESCOLAR.

El salón de clases en la mayoría de las escuelas públicas ha permanecido casi inerte ante el paso del tiempo y de la ciencia. No en vano se menciona reiteradamente la escasa diferencia entre el aula de hace dos siglos y el aula actual. Tan es así, que existen escuelas que han cumplido 100 o más años desde el inicio de su servicio y siguen conservando elementos materiales originales en sus diferentes espacios.

En general, las aulas de las escuelas primarias públicas urbanas están equipadas con silla y escritorio para la profesora o profesor; estante o gaveta para materiales del maestro; pizarrón (para gis o para marcador); sillas de paleta ó mesabancos binarios ó mesas trapezoidales con sillas individuales para los alumnos. No todos los salones de una escuela guardan uniformidad en sus componentes, ya que la dotación de mobiliario se hace de acuerdo con su existencia y su disponibilidad en las instancias de control, por lo que en un mismo edificio existen aulas con buen mobiliario en cuanto sus condiciones de uso y conservación y otras con gran deterioro lo que pone al alumnado en ocasiones, en situación de riesgo. La rehabilitación de los muebles que lo ameriten corre a cargo de la dirección de la escuela en coordinación con la

Asociación de Padres de Familia, y sólo se les presta atención a aquellos cuyas reparaciones sean sencillas. Los demás pasan a formar parte del material de desecho que sólo debe ser desalojado por las instancias oficiales, por lo que no es difícil encontrar en los patios escolares uno o varios montones de estructuras y tablas en espera de ser retirados.

En algunas escuelas se han habilitado espacios como repisas o libreros para que las niñas y los niños resguarden sus útiles escolares con la finalidad de evitar las grandes y pesadas mochilas. Sin embargo, en las instituciones en donde se albergan dos y hasta tres turnos de trabajo, se presenta una relación dificultosa entre éstas comunidades por la pérdida ó poco respeto a estos materiales.

En los planteles de educación primaria que brindan el servicio a más de un turno se presenta una peculiar situación: a las aulas que son utilizadas en horario vespertino y hasta nocturno se les equipa con los muebles más desgastados o deteriorados, justificando el turno matutino esta acción con el argumento reiterativo que expresa que “los de la tarde” o “los de la noche” todo destruyen. Esta concepción contiene un mensaje muy profundo que se retomará en páginas más adelante.

Las aulas visitadas durante la investigación guardan una uniformidad en cuanto a la disposición del mobiliario, encontrándose organizado por filas con el frente hacia el pizarrón, por lo que las y los alumnos casi no tienen oportunidad de

verse frente a frente. Uno de los salones cuenta con mesas trapezoidales cuya función se adaptó para ser ocupadas por sólo un alumno o una alumna, alineándose también en filas hacia el pizarrón. El escritorio casi siempre está junto al pizarrón.

La descripción presentada lleva la intención de trasladar la imaginación del lector a esos espacios físicos en los que millones de niñas y niños en edad de escolaridad primaria pasan muchas horas de sus vidas, atravesados por todo tipo de experiencias que, quiérase ó no, se proyectarán hacia sus destinos sus destinos y sus oportunidades.

Una vez que el pensamiento nos ha permitido ubicarnos dentro del salón de clases, está dada la posibilidad de iniciar esa mirada indiscreta que nos enfrente al cotidiano escolar.

La práctica docente se ve cruzada por los juicios, creencias, valores, tradiciones, etc. que cada profesora o profesor lleva consigo, lo que tiene como consecuencia un ejercicio con gran autonomía al traspasar el umbral del salón de clases. Aún cuando existen las obligaciones normativas y laborales que regulan el trabajo magisterial, ya en la intimidad del aula cada maestra, cada maestro, se conduce como su formación, su pensamiento y su experiencia se lo dictan. Por lo general, la autoridad concede un gran respeto a estas formas de organización, dejándoles ser mientras no transgredan la parte oficial.

Así es que la organización del grupo y del trabajo es una decisión docente individual, que no por ello, deja de tomar en cuenta lo que hacen y dicen los demás miembros del equipo docente.

Una de los momentos en el inicio del curso con mayor trascendencia en la determinación de las formas de trabajo áulico es el que tiene que ver con la distribución en el espacio físico de las niñas y los niños que integran al grupo.

Generalmente la profesora o profesor con base en sus criterios de ubicación, les asigna un lugar fijo que en un primer momento puede ser por la estatura por el desconocimiento de las características individuales del alumnado. Esta asignación inicial tiende a modificarse cuando la maestra o el maestro considera conocer más ampliamente al grupo y clasifica aplicando diversos juicios: aprovechamiento, cumplimiento, disciplina, hábitos de trabajo o de higiene, sexo, entre otros.

Las maestras y los maestros suelen explicar la forma en que organizan a sus grupos, dando la idea de que esta actitud favorece su propio trabajo y el de su alumnado. Una de ellas comenta:

“A veces tengo que sentar aquí junto a mi escritorio a los niños que tiene uno que estar sobre de ellos. O sea, los que no cumplen, no trabajan, o que se la pasan molestando a los demás. Como quien dice, los que son problemas de disciplina y aprovechamiento”.

Entrevista formal 2:1:E

Al hablar de la cercanía entre ella y estos niños, la maestra pretende hacer saber que hay una preocupación y a la vez una estrategia para dar solución a las problemáticas de aprendizaje y disciplinarias que se le presentan. Esta actitud es asumida por un buen número de docentes.

En otro comentario docente se recoge la siguiente opinión tendiente a explicar la distribución del espacio:

“Yo prefiero que se sienten todos de frente al pizarrón, y los acomodo en las filas de acuerdo a su conducta y aprovechamiento. O sea que me gusta que los buenos se sienten en aquella fila (señala la primera de izquierda a derecha); los regulares en la fila de en medio y los malitos hasta la orilla. ¿Por qué lo hago así? Porque de esa manera evito que me engañen, se copien, y yo mientras estoy pensando que si saben pera la verdad es que no. Entonces para evitar eso mejor los clasifico.

Entrevista formal 1:1:P

La decisión de distribución adoptada por la profesora entrevistada no ha sido consultada ni es producto de alguna disposición oficial como ya se había mencionado. Simplemente, desde su experiencia, ella considera que está es la mejor forma en que su grupo puede mejorar su rendimiento. No existe documento normativo alguno que le conceda a cualquier autoridad la atribución para modificar la dinámica planteada. Lo que más pudiera suceder es que durante alguna visita de supervisión se le sugiera a la maestra una reubicación de su alumnado con argumentos pedagógicos suficientes, situación que la docente podrá ó no tomar en cuenta.

2.2 CERCANÍAS Y ALEJAMIENTOS: ESTABLECIENDO LA DISTANCIA EN LA ASIGNACIÓN DE LUGARES.

La revisión de las situaciones presentadas con relación a la ocupación de los espacios físicos fijos nos conducen a reflexionar sobre la significación que guarda tanto para el docente como para el alumnado el ubicarse en una silla o en otra.

Las niñas y los niños desarrollan un fuerte sentido de pertenencia al espacio que ocupan durante la mayor parte del tiempo escolar y lo denominan “mi lugar”. Así, el “lugar” es utilizado desde el ejercicio de autoridad, lo mismo para estimular que para castigar, reprimir, señalar, etiquetar... Bajo esta lógica, merecer un buen “lugar” se convierte en una contienda entre la ideología docente y el autoconcepto; se gana o se pierde; consecuentemente, la estrategia se convierte en uno de los instrumentos idóneos para profundizar y legitimar la selección. Aquellas niñas y aquellos niños que quedan fuera del prisma de la idealidad son víctimas de ese criterio docente que tiende a separar y señalar la diferencia evitando así su relación con los demás, en la creencia de que este tipo de “sanción” contribuye a apoyarles en la superación de sus problemáticas.

El siguiente registro de entrevista proporciona un acercamiento al planteamiento anterior:

“A veces yo los dejo (a los alumnos) que se sienten en donde ellos quieran, sin que sea en filas, pero esto no me da resultado porque lógicamente se sientan juntos los que se llevan bien y ¡es un platicar!, Entonces mejor los separo y yo les digo donde se sienten. A veces hay niños que prefieren la soledad y se van a sentar muy alejados de los demás. Yo los respeto y no me meto con sus ideas. Pero generalmente los niños que se separan es porque sus mismos compañeros los rechazan. Por ejemplo Javier siempre huele mal porque como no se baña muy seguido... entonces los demás como que no les agrada juntarse con él. Y por más que se le dice o sus mismos compañeros le dicen, no hay una buena respuesta. También por ejemplo, ésta otra (señala a una alumna) se le notan los animalitos en su cabeza y pues las otras mamás les dicen a los niños que no se junten con ellos porque se los pegan. Bueno, ya ve que hasta a uno se le pegan y tiene uno que andarse cuidando de que los niños así no se le acerquen mucho, porque si no después hasta en la familia de uno hay piojos. Se les dice y dice y dice pero no entienden, y sacan miles de pretextos para no ser limpios. Ni modo que uno los bañe aquí ¿Verdad? Así que mejor no se mete uno en problemas y deja que el mismo grupo los haga sentir mal.

Entrevista formal 2:1:B

La última idea expresada en el comentario anterior encierra una de las principales estrategias que constantemente se hace presentes en el aula: actitudes docentes que lejos de propiciar un clima de aceptación y respeto entre la totalidad del grupo, ponen en él lo que no son capaces de enfrentar. De tal forma que la maestra o el maestro se deslindan de los juicios discriminatorios que engendran, otorgándoles su propiedad y operación al grueso de la agrupación escolar.

Las tácticas utilizadas para establecer sitios, cercanías y distanciamientos diferenciadamente son parte también de esas conductas docentes de etiquetamiento abordadas en páginas anteriores, que en determinado tipo de estudiantes contribuyen a la construcción -en la actividad escolar principalmente- de imágenes de rechazo, impotencia y fracaso y que necesariamente inciden en su desarrollo como seres humanos. Estas acciones de organización docente no representan un hecho aislado ó desvinculado en

su ejercicio cotidiano, sino que forman parte de toda una estructura de pensamientos que legitima y da forma a la identidad magisterial cuyas caracterizaciones se presentan a continuación.

2.3 EL “BUEN” DOCENTE Y EL EJERCICIO DE CONTROL GRUPAL.

Al interior de los grupos magisteriales es en donde se operativiza con mayor intensidad la imagen del “buen” docente. El concepto adquiere significación dentro de la escuela en tanto algún o alguna docente se gana el respeto y la admiración de sus compañeras y compañeros profesores. Los que son reconocidos ejercen su profesión con ciertos rasgos que representan formas ideales de trabajo que suponen la garantía de eficacia en la acción educativa.

La imagen del buen docente está estrechamente vinculada con el control grupal. Así, un maestro que “no puede con sus niños” no es un buen maestro. Bajo esta idea, las conductas docentes se vuelven una vivencia para las niñas y los niños, que desde su perspectiva infantil pero crítica expresan sentimientos como el siguiente que corresponde a un alumno de 4° grado en escuela matutina:

“Aquí en la escuela hay maestros y maestras que son bien canijos y otros que son bien barcos. Por eso uno ya debe saber con quien te apuntas (inscribirse) Pero a veces tu mamá te apunta con los canijos y tú quieres con otra. Porque las mamás quieren que en la escuela te estén regañando dizque para que te portes bien. “Los maestros canijos y las maestras también, son esos que no te dejan ni que te muevas, que todo quieren rapidito y bien hecho, que no te dejan platicar, que te hacen que los obedezcas aunque a veces digan cosas tontas; que pobre de ti si no traes la tarea o no te formas bien en la fila, y peor si otra maestra te

regaña o te llama la atención, porque a veces ellas se tienen envidia y regañan a propósito a los niños del otro grupo para que el director se dé cuenta de que no es buena maestra. Y además, ¡cómo gritan! Todo lo solucionan con sus gritos que se oyen en todo el patio, para que el director diga que esa maestra trabaja muy bien porque tiene a su grupo muy disciplinado, aunque cuando las llaman a la dirección o que les hablan por teléfono se salen del salón y todos nos ponemos a echar relajo y alguno se queda en la puerta para 'echar aguas' y cuando ya va a llegar corremos a sentarnos y la maestra piensa que estábamos muy ordenaditos.

Las maestras que son bien barco son las que te dejan que hagas todo y quieren como gritar pero nadie les hace caso. A esas maestras tú haces lo que quieras y ellas no castigan y a veces hasta lloran para que el grupo las pele o sea que les haga caso. Con esas maestras es padre estar porque te la pasas bien, pero casi no aprendes nada, y por eso las mamás no quieren que estés con ellas. Casi no hay maestros que sean así, porque los maestros hombres si te llegan a pegar”

Entrevista informal 2:1 :JM

Estas palabras permiten interpretar que la acción de controlar al grupo significa tener el dominio de las voluntades de las y los estudiantes, por lo que en el concepto convergen ideas de orden, disciplina, obediencia, sometimiento, respeto (de manera vertical) entre otras.

La idea docente y la percepción de los estudiantes sobre el control del grupo contienen caracterizaciones semejantes con expresiones distintas como puede observarse ahora en las palabras de una de las profesoras externadas durante una entrevista:

“Yo me considero una maestra exigente. Me gusta que los niños tengan buenos hábitos, orden, disciplina, respeto, que se les vean las ganas de ser mejores, que traten de luchar, que en lugar de que vengan con flojera le digan a uno ¿por qué no hacemos más trabajo? Que cuando se dice a trabajar es a trabajar y no a platicar o molestar. Al principio me porto muy dura con ellos para que no se me suban a las barbas, y poco a poquito le voy bajando de tono pero ellos solitos responden con orden. Eso sí, depende mucho de cómo se organice uno al principio del año para que el resto del curso no tenga uno que batallar con la disciplina”.

Entrevista formal 2:1:B

Ambas posturas dan cuenta de que en la concepción de control se ven implicadas situaciones que dejan muy claro el mensaje: el ejercicio de la autoridad de forma absolutamente vertical y que se vale de cualquier medio supone una práctica docente eficiente.

La falta de control grupo es motivo alarmante de preocupación para un buen número de profesores. La siguiente cita hace referencia a una maestra que, de acuerdo con lo expresado por el director de la escuela y por ella misma, tiene serios problemas en el control de su grupo, recibiendo frecuentes visitas de diversas autoridades quienes pretenden encontrar alternativas para resolver la situación que ya se ha transformado en una fuerte preocupación:

“... otro problema importante conmigo es la disciplina, yo ahorita llevo un programa especial de disciplina con ellos porque necesito en ese sentido, como dice Stalin, disciplina y orden para empezar, entonces ahorita es con lo que estoy empezando con ellos, con disciplina y orden; llevo un programa especial de eso y sería en realidad mi problema, porque en cuestión de aprendizaje como que me es más fácil resolverlo ... yo trato de manejar un poco la democracia; no se puede mucho porque tiene que ver la escuela y hasta México, pero sí trato de que los niños sientan que no soy yo la que llevo y les pongo a que hagan las cosas, sino que hacemos votaciones, les pregunto si ellos quieren, hacemos la rifa de a quien le toca, o sea a la suerte, no es impuesto; sólo si se hace desorden entonces yo soy la autoridad y les digo que se hace”

Entrevista formal 1:1:P

La profesora entrevistada hace referencia al término disciplina, que de acuerdo con su interpretación, es la parte relevante en el ejercicio del control grupal y que se relaciona con las ideas de pasividad y receptividad. Esta inquietud es compartida por un buen número de maestras y maestros que suelen exteriorizar sus preocupaciones en torno al comportamiento de sus alumnas y alumnos. Sin embargo, la investigación permitió reconocer que el aspecto disciplinario es

planteado como un hecho desvinculado en sí del proceso escolar; se convierte más bien en requisito para realizar un buen trabajo.

El planteamiento anterior nos traslada a un aspecto que se relaciona transversalmente con la idea de disciplina, mismo que se plantea en la siguiente parte.

2.4 LAS NORMAS DE COMPORTAMIENTO EN EL AULA Y SU SIGNIFICACIÓN EN EL COTIDIANO ESCOLAR.

Dentro del aula, el apego a ciertas pautas conductuales de las alumnas y los alumnos forma parte de las condiciones que los estudiantes se ven obligados a acatar para legitimar su pertenencia al grupo, así como garantizar su permanencia en el mismo. Las normas de comportamiento son impuestas generalmente por la maestra o el maestro titular del grupo; en algunas ocasiones se redactan en un ambiente con tendencia democrática, pero siempre llevan consigo la prescripción docente. Todo ello sin considerar la normatividad externa al salón de clases.

Habitualmente, durante los primeros días del curso escolar, la maestra o el maestro “sensibilizan” al grupo sobre las formas que han de imperar en los comportamientos cotidianos. Una creencia docente fuertemente arraigada a este asunto es la que se refiere al hecho de controlar rígidamente al grupo durante los primeros días de contacto para evitar perder el dominio en lo

sucesivo. De tal forma que se dan los casos de profesores que fijan en las paredes el reglamento del grupo; otros más elaboran un documento normativo, mismo que tiene que ser firmado por padres y estudiantes, que al estampar su rúbrica están aceptando las condicionantes de permanencia en el grupo; algunos y algunas profesoras no lo explicitan pero diariamente dictan las normas antes y durante el trabajo escolar. Así, las niñas y los niños introyectan día tras día los lineamientos del deber ser prescrito desde la intencionalidad docente.

Tal vez este aspecto pudiera ser parte de una organización grupal lógica o congruente con lo institucional; sin embargo, durante los registros de clase se observaron distintas formas de aplicación de las normas, de tal manera que aún cuando se sabe cuál es la infracción y cuál la sanción, éstas se miran con diferentes ópticas dependiendo del alumno o alumna de que se trate.

Uno de los actos que más provoca las llamadas de atención de las y los docentes es “platicar”. Los alumnos platicadores, categorizados así por maestras y maestros, causan un gran malestar en el trabajo docente. Tanto es así que en las aulas se pueden apreciar carteles tales como “Debo trabajar en silencio” ó bien, “El silencio es la base de un buen trabajo; mientras trabajes no platiques”. Otro más dicta: “En este salón todos trabajamos en silencio”. Por tanto, el silencio se torna en un elemento fundamental para favorecer el quehacer escolar. Sólo que en un mismo grupo se observa un trato diferenciado hacia los “platicones”, ya que nuevamente hace su aparición el ideal de alumna-

alumno al considerar que si una o uno de estos estudiantes modelo habla es porque está apoyando a sus compañeros en el trabajo de clase o bien porque ya ha cumplido con sus deberes. En cambio, si pertenece al grupo de las y los excluidos, aún cuando este tipo de comunicación esté siendo utilizada para preguntar a los demás lo que no se atreve a plantear al profesor o profesora, la apreciación docente lo señala como un distractor o un factor que contribuye a los incumplimientos.

El siguiente registro fue recolectado en el momento en que la profesora termina de anotar en el pizarrón diez mecanizaciones matemáticas y permite acercarse concretamente a lo expuesto en el párrafo anterior:

La maestra se sienta frente a su escritorio. El grupo está en silencio esperando instrucciones.

M: El trabajo ya está en el pizarrón. A partir de este momento todo mundo en silencio y a trabajar. Ya lo saben: sólo califico a los diez primeros que lleguen al pizarrón, pero los que no estén calificados, mañana traen el doble de tarea.

La voz de un alumno se escucha solicitando a alguien una goma.

M: Bueno, que tú no entiendes Javier, de veras que te pasas, y como no entiendes, te paras hasta atrás y allí parado resuelves. Y no sigas porque te saco del salón o te mando a la dirección.

Una de las alumnas se dirige desde su lugar a la maestra.

M: ¿me da permiso de pedirle a Flor unos colores para ponerle 'las' márgenes a mi cuaderno?

M: Si pero no te tardes mucho.

La alumna se levanta de su lugar y acude con su compañera para hacerle algún comentario sobre las actividades que realizarán durante el tiempo de recreo. En ningún momento solicita los colores. La maestra percibe toda la acción pero no hace ningún llamado de atención.

Observación de clase 2:4:E

Las implicaciones que en el proceso de aprendizaje tienen las conversaciones de las niñas y los niños se abordan en el apartado correspondiente a la enseñanza y el aprendizaje.

Una más de las normas generalizadas en las aulas se refiere a la prohibición de levantarse del lugar sin causa justificada. La necesidad que tienen las niñas y los niños de separarse momentáneamente de su lugar se debe a causas diversas tales como obtener alguna cosa, acercarse al escritorio, tirar la basura, pedir permiso para acudir al sanitario, conversar con algún compañero o compañera, discutir con algún otro, cumplir con una comisión asignada por la maestra o el maestro, entre otras.

Sin embargo, tal parece que la consigna es permanecer sentada o sentado todo el tiempo que transcurra dentro del espacio del trabajo formal, como la única respuesta al trabajo planteado por la o el docente.

Desde la lógica que se ha venido planteado a lo largo de estas páginas, se hace evidente que sólo a algunos de los integrantes del grupo se les conceden mayores libertades para desplazarse en el aula, mientras que a otros se les restringe, de una forma u otra, esta acción y hasta en ocasiones, la simple intención de hacerlo.

Las dos variantes de normas que se han presentado hasta aquí son de las más generalizadas en los grupos. Las conductas relativas a conversar y a

abandonar el lugar son a las que mayor preocupación y estrategias les conceden las maestras y maestros con la intención de ejercer el dominio del grupo a su cargo y partir de allí para dar garantías a los procesos de aprendizaje. Además de éstas, casi todos los sucesos cotidianos que tienen lugar dentro del aula están sujetos a criterios normativos que regulan el uso de la palabra, el turno de intervención, las indicaciones para calificar los trabajos, las formas de disposición de materiales. Asimismo se señalan estrictamente las actitudes que deben asumirse para entrar, para salir, para participar, etc.

Estos hechos que a la vista de cualquiera pueden parecer triviales construyen una parte importante de la imagen de alumno y a la vez consolidan la de la autoridad docente, convirtiéndose esta sujeción inapelable a la norma en un elemento escolar y áulico inevitable. Las niñas y los niños que por alguna circunstancia desobedecen o incumplen las reglas también sufren el etiquetamiento tendiente hacia el rechazo y la segregación, tanto de su maestra-maestro como de los demás integrantes del grupo, fertilizando la trayectoria hacia el fracaso en la escuela. La aplicación de la norma trastoca -en consecuencia- las interacciones que se gestan en los grupos, planteamiento que se presenta a continuación.

2.5 RELACIONES INTERPERSONALES EN EL CONTEXTO DEL AULA.

La escuela como el sistema complementario a la familia para el desarrollo social de los individuos, confina en su interior algo más que aprendizaje de contenidos

académicos. Para cumplir su misión es necesario que las niñas y los niños que asisten a ella participen copiosamente de las actividades y relaciones interpersonales que por la propia naturaleza de la institución se general en ella.

La asistencia diaria al espacio escolar y la pertenencia al grupo articulan una serie de interrelaciones de convivencia en las que las alumnas y los alumnos aprenden a querer y ser queridos, a aceptar y ser aceptados. Sin embargo, la escuela también se convierte en caldo de cultivo para que a través de estas relaciones en ocasiones se propicie el deterioro del autoconcepto y de la imagen.

La convivencia cotidiana que se da en el aula está llena de situaciones afectivas y morales, que se producen más allá del cumplimiento de los contenidos programáticos formales. Es allí en donde el entramado de relaciones echa mano de las emociones, los afectos, los sentimientos y de las prácticas socialmente establecidas. Es por ello que las interacciones cobran singular importancia, ya que se tornan en pieza clave del vehículo que transfiere a los individuos hacia el éxito o el fracaso.

En el marco del análisis de las relaciones interpersonales al interior del aula es posible establecer tres ámbitos:

a) Profesor/a – alumno/a – actividades programáticas.

b) Profesor/a – alumno/a

c) Alumno/a – alumno/a

En el primer contexto, el de los vínculos que se establecen entre los profesores, los alumnos y los contenidos son los que tradicionalmente han prevalecido y caracterizado la práctica educativa. La maestra o el maestro son quienes diseñan las tareas y actividades que se desprenden del currículum y que delimitan su intervención pedagógica. En este ámbito da forma a la vida académica aglutinándose en él todo el proceso educativo.

Bajo este sistema de relaciones se construyen roles y se evidencian los cotos de poder, axiológicos, normativos, actitudinales y conductuales que terminan por darle sentido a la experiencia escolar.

La comunicación que se da al interior de este tipo de interacciones adquiere las características predeterminadas por la vida escolar, valorando cierto tipo de comportamientos y despreciando otros, creando y deshaciéndose de normas de acuerdo con las circunstancias.

El conocimiento se ve entonces mediatizado por la vida afectiva que lo mismo estimula y proyecta hacia las condiciones de éxito que deprime y dirige hacia las tendencias del fracaso.

En esta vida escolar de la que hemos hablado, la maestra o el maestro del grupo formulan y guían todo lo que ocurre en el transcurso de la clase. Los

derechos de elección y comunicación están severamente restringidos para el alumnado. El profesor o la profesora es quien determina el uso de la palabra en los alumnos. En ocasiones, esta prescripción es utilizada para alentar la participación o para ridiculizar y crear sentimientos de frustración en los integrantes del grupo. Las intenciones docentes tienden a estimular el lucimiento de algunos, pero también para demostrar al colectivo que determinadas personas no tienen la capacidad o la voluntad de aprovechar la clase.

Las alumnas y los alumnos están sujetos a la lógica impuesta por la maestra/o para el desarrollo de la clase, siendo imposible para el alumnado cuestionarla o ponerla en duda. Cuando esto llega a suceder se corre el riesgo de padecer una reprimenda, sanción o hasta la misma ridiculización.

Otro momento en este primer tipo de interacciones es en el que se resuelven los ejercicios o se escriben las notas de la clase. Es el tiempo de trabajo individual caracterizado, generalmente, por una actitud silenciosa y atenta; la profesora o el profesor se encargan de fortalecer el contenido mediante breves intervenciones que refuerzan la naturaleza de trabajo a desarrollar. Es común observar dentro de esta mecánica, la presión docente que se ejerce sobre las niñas y los niños para apresurar el trabajo. Reiteradamente se les recuerda que el buen trabajo se desarrolla con rapidez y eficiencia; en algunos casos se marcan tiempos de inicio y terminación aunque pocas veces éstos son respetados. También pudo observarse que, a pesar de la presión, un buen

número de trabajos no se revisan o se quedan inconclusos ante la indiferencia de la profesora o profesor.

El desarrollo cotidiano de las clases va articulando un código oculto de pistas o señales. Son esas actitudes docentes que sin ser explícitas, van marcando el tipo de interacciones que van dando sentido a la vida particular de cada aula. Las alumnas y los alumnos desarrollan paulatinamente, y a medida que avanza el curso, la habilidad para dar seguimiento a estas pistas y comprender, a través de ellas, los gustos y los disgustos de la o del docente en cuestión. Así, un gesto, un sonido, un objeto, un movimiento, etc. adquieren la forma de una orden a cumplir de inmediato. Ejemplo de ello son los golpes sobre el escritorio (guardar silencio), la maestra o maestro parados frente al grupo en actitud inmóvil (disciplina absoluta, “los estoy esperando”), mostrar el borrador a un alumno (pasar a borrar el pizarrón), el silbato, la campana y algunos más.

Códigos como los mencionados forman parte paulatinamente de la comunicación escolar y van siendo aprendidos e interiorizados por el alumnado como una parte importante de la convivencia áulica.

Es innegable que esta primera categoría de interrelaciones es fundamental en la escolarización, mas no es posible considerar que sea la más relevante dentro del proceso escolar, ya que los vínculos emocionales y afectivos que se dan

entre docente-estudiante más allá del contenido también juegan un importantísimo papel en el desarrollo educacional.

El segundo contexto correspondiente a la relación profesor/a – alumno/a, revela un tipo de relaciones predominantemente asimétricas y centradas en el – la docente, en el que las niñas y los niños se ven obligados a sujetarse inevitablemente a las diferentes características de las y los profesores. Estos intercambios se ven atravesados por los más profundos sentimientos del ser humano: amor, odio, temor, respeto, cariño, admiración, indiferencia, empatía, rechazo, etc. ocultándose muchas veces bajo la sombra de esos componentes no explícitos del cotidiano institucional.

Los vínculos que se establecen entre maestro/a – alumno/a construyen en los estudiantes las perspectivas de su propio desarrollo personal, no resultando frecuentemente el efecto deseado.

Una constante en la relación maestro – alumno son las contradicciones que las niñas y los niños aprenden a sortear. Con frecuencia se dan órdenes y contraórdenes en un breve lapso, escuchándose comúnmente expresiones como las escritas en el lado izquierdo que son ignoradas por las anotadas a la derecha:

INDICACIÓN

“Nadie habla”

“Vamos a copiar del pizarrón...”

“Nadie saca nada”

“Levántense y saluden”

CONTRADICCIÓN

“Contéstame, que te estoy hablando”

“¿Quién les dijo que copiaran?”

“¿En dónde está su libro?”

“¿Qué hacen de pie?”

El grupo va acostumbrándose a este tipo de relación e integran las contradicciones a su vida cotidiana, sin tratar de comprender siquiera el proceder docente. Nuevamente es prohibitivo para el alumnado cuestionar la lógica magisterial.

La maestra o el maestro de un grupo es quien tiene derecho a hablar en cualquier momento y a cualquier persona; asimismo sólo ella o él pueden interrumpir a quien está haciendo uso de la palabra, situación altamente restringida en el sentido inverso; igualmente puede hablar en cualquier tono de voz y desde cualquier espacio del aula.

Bajo esta forma de relación se dan los casos de niñas y niños que reciben un trato privilegiado de sus profesores. Una vez más hace su aparición el manto de la idealidad y es a ellos y ellas, los estudiantes modelo quienes enriquecen sus expectativas de éxito a través del trato. En el lenguaje coloquial estudiantil, a este tipo de grupo se les conoce como “los consentidos” ó “los preferidos”.

La investigación dio acceso a registrar las actitudes de poca confianza en sí mismos de muchos de las y los escolares al entrar en contacto con su profesora. Las niñas y los niños se acercan a su maestra-maestro para solicitar permisos; ratificar o rectificar indicaciones, conceptos o características del trabajo en desarrollo: para preguntar. Con frecuencia las respuestas docentes son a través de monosílabos (sí, no, ajá), de movimientos de cabeza para afirmar o negar, o bien, la expresión de un regaño por no haber comprendido en su momento la forma del trabajo (¿qué no entendiste lo que dije?; ¿en qué idioma hablo que tu no entiendes?; como siempre estás en la luna, yo ya no te explico).

Uno de los contactos verticales más significativos es en el que alguien “acusa” a alguna o algún compañero. Es una práctica constante que -en la visión de los chicos- les otorga un mayor acercamiento a su maestra-maestro. Es la idea de apoyarle en el control disciplinario del grupo. Aquí una muestra de ello:

El grupo de 4° grado se encuentra resolviendo diez mecanizaciones.

A: *Maestra, es que Carlos va a usar la calculadora.*

M: *¿Ah sí Carlos? No se vale usar calculadora. (Se hace un silencio. La maestra se levanta y va al lugar de Carlos y le quita la calculadora) Arranca la hoja y lo repites*

(David hace un gesto de satisfacción que es reforzado por la sonrisa de la maestra)

Observación de Clase. 1.4:P

Este tipo de mensajes se escucha a menudo. Los asuntos son disciplinarios (maestra, ellos están platicando), *académicos* (maestra, me está copiando;

maestra, X no está haciendo su trabajo), *materiales* (maestra, ella no trae su material y me está pidiendo prestado; maestra, él no trajo el cuaderno de Español y lo está haciendo en el de Geografía) o *para dar avisos* (maestra, le hablan en la puerta, maestra, allí viene la directora).

En este contexto, se da un cierto tipo de niñas o niños que están muy al pendiente de los demás para ser los informantes y gozar de ciertos privilegios, dado que en apariencia, quienes acusan es porque son ejemplares en su disciplina, situación que se inserta en el modelo de alumno mencionado reiteradamente y que pone en franca desventaja a los más vulnerables.

Las niñas y los niños constantemente buscan complacer a su maestra o maestro. Hay quienes se les acercan para atender algún requerimiento. Así, por ejemplo, se escucha decir: “maestra ¿le tiro su basura?”; “¿le borro el pizarrón?”; “yo voy por su café, ándele maestra”; “¿recojo los cuadernos?”; “¿le traigo sus cosas del estante?”; “¿le ayudo?”...⁵⁴

Esta necesidad de acercamiento para servir se da en función de hacerse agradable a los ojos docentes y hacer más ligera la carga escolar. Realizar este tipo de acciones representa no pasar desapercibido para quien ejerce el control del grupo, y por tanto, recibir los beneficios de la preferencia docente. Igualmente, es manifiesta la necesidad de ser apreciado y objeto de la estimación del profesor o profesora.

⁵⁴ Constantes en la investigación.

El último estilo de relaciones interpersonales es entre alumno/a – alumno/a caracterizado por ser simétrico y entre iguales, alejado casi siempre de la influencia académica. Entre ellos los afectos y las emociones suelen ser legítimos, espontáneos y naturales y sin la dependencia del control docente.

Asimismo, tienen lugar una gama de afectos y matices emocionales que puede ir desde el más estrecho vínculo de la amistad hasta la más desgarradora indiferencia. Todos estos sentimientos contribuyen a construir la autoimagen y la autovaloración, así como el tipo de relación hacia los demás y de los demás hacia ellos mismos.

Las niñas y los niños aprovechan cualquier momento sin vigilancia docente para platicar sobre sus inquietudes, experiencias, dudas, sueños, ilusiones, problemas, fantasías y mil cosas más. A través de sus conversaciones se da un proceso de identidad con el otro y con el grupo, siendo esta parte la que carga con el peso del estigma. Es por demás interesante observar que en los espacios en que el grupo no está bajo el control de su profesor(a) las formas de relación entre sus integrantes se transparentan permitiendo apreciar que quienes gozan de la aceptación de su maestro(a) son mayormente aceptados y buscados por los demás; de igual forma se percibe que quienes son reprendidos frecuentemente cuentan con poca simpatía de los demás, reuniéndose entre sí en pequeños núcleos.

Con esta perspectiva, las niñas y los niños que no corresponden al modelo del que ya se ha hablado, es decir, las y los proyectados hacia el fracaso, optan por adoptar una apariencia invisible que les hace poco o nada participativos y excluidos del grueso del grupo escolar. Las niñas y los niños incluidos dentro de esta categoría generalmente actúan por y para sí mismos, dado el nivel de rechazo del que son objeto. En la consideración del resto del grupo, son compañeras o compañeros que vulneran a la maestra o el maestro porque no son capaces de complacerle en sus requerimientos.

Recurrentemente sucede que las y los integrantes de un grupo escolar desarrollan ciertos sentimientos de identificación y solidaridad hacia su maestra o maestro, lo que genera que aquellos se sientan obligados moralmente a apoyar las actitudes desaprobatorias o coercitivas hacia sus propios compañeros y compañeras surgidas en algunos momentos del trabajo en el aula.

Las interrelaciones entre los alumnos de un grupo dan lugar a un proceso de internalización de significados construidos generalmente a partir de las características de interacción entre los docentes y su alumnado, mismas que con frecuencia se reproducen en el trato entre pares.

Los tipos de interacciones analizados en este apartado dan sentido al entramado de intercambios, actividades y procesos que constituyen la base del desarrollo y el aprendizaje. En el ejercicio cotidiano de la tarea docente se

presentan situaciones como las descritas que de una manera no intencional van creando un clima poco favorecedor para materializar la tan anhelada equidad en el trato a los escolares, generando así la aparición de los grupos minoritarios con pensamientos y características de vulnerabilidad.

2.6 CONCLUSIONES

Las aulas escolares son los escenarios en que los procesos de interactividad entre los involucrados adquieren sentido y relevancia. Cada aula se transforma en un subsistema al interior del plantel escolar y adquiere características propias con relación a las demás. Sin embargo, es posible generalizar a partir de los rasgos comunes que se observan en ellas, debido a que hay una gran similitud entre el juego de roles que en los espacios áulicos se presentan.

El salón de clases, por su propia naturaleza, produce sistemas de poder, etiquetamientos y estigmatizaciones, en donde cada niña y cada niño asume su papel y se relaciona con los demás, buscando significar su participación e identidad. La pertenencia al grupo representa un proceso de búsqueda de reconocimiento de los otros, de autoestima y de aceptación, que bajo la autoridad docente se recubre de diversos matices, en ocasiones a favor, pero muchas otras en contra.

La comprensión del entramado de las categorías presentadas a lo largo del análisis de los sucesos del aula permite tener un acercamiento más profundo a

la concepción de grupo escolar como el espacio ambientado para alentar el desarrollo y aprendizajes en todos los sentidos.

3. LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.

*“Yo hago como si trabajara los temas como dice la S.E.P.,
pero la verdad es yo no cambio mi forma de enseñar
por nada, porque entonces las cosas ya no me salen bien”.*
Entrevista formal con profesora.

3.1 CONSIDERACIONES DOCENTES SOBRE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.

Dada la tarea que histórica y socialmente se ha encomendado a la escuela, la enseñanza es la acción alrededor de la cual gira el cumplimiento de la misión educativa. Enseñar equivale a mencionar en un solo vocablo la complejidad del hacer docente que se torna exitoso cuando se acompaña en consecuencia, de los aprendizajes de aquellos sujetos en formación.

Es por eso que una de las responsabilidades docentes relevantes en el actuar áulico cotidiano es la toma de decisiones sobre qué, cómo y para qué enseñar, no obstante que el diseño curricular formal establezca los contenidos programáticos de grado, ya que cada profesora o profesor se apropia del programa para reconstruirlo a partir de sus experiencias, saberes, creencias, evocaciones, etc. que caracterizan su ser magisterial.

Enseñar y aprender son concepciones que más allá de la precisión teórica de los términos adquieren en el pensamiento docente diferentes significaciones que trascienden a la clase cotidiana, y que inciden tanto en la forma como en el fondo de lo que en ella se hace. Es el hecho de reconocer que cada maestra o

maestro caracteriza a la enseñanza y al aprendizaje de manera propia, imprimiendo ese estilo personal que delinea, individualiza, pero además da un carácter único y hasta solitario a lo que sucede dentro de cada aula. Por ello, resulta interesante disociar, sólo para fines de análisis, los componentes del proceso.

3.1.1 LA ENSEÑANZA.

El pensamiento docente sobre la enseñanza está estrechamente relacionado con la significación que éste le confiere al aprendizaje. El primer término adquiere sentido en cuanto se piensa en el segundo, y ambos son mediatizados por las propias experiencias de formación, escolarización y profesionales.

Por ello, la importancia de dar la voz a algunos profesores y profesoras a través de una encuesta para recoger -en un primer momento- sus concepciones sobre la enseñanza:

“Es hacer que el individuo se apropie del conocimiento utilizando diferentes medios”

“Es la forma de que el maestro logre que sus alumnos se apropien del conocimiento”

“Considero que la enseñanza es un proceso de transmisión de conocimientos”
“Es la forma de transmitir el conocimiento científico”

“Es la forma o métodos que se aplican para que los alumnos adquieran los conocimientos”

“Cada quien enseña de acuerdo con su formación académica y con los conocimientos que se tienen”

“Son las estrategias que se utilizan para la enseñanza”

“Es la manera de impartir los conocimientos”

“Proceso de que se vale el maestro para dar conocimientos a sus alumnos”

“No sé cómo definirla”

Cuestionario N° 1

El análisis de cada uno de los conceptos expuestos permite leer entre líneas las diversas formas en que cada profesor(a) pretende lograr que el alumnado bajo su responsabilidad logre los aprendizajes propuestos. Asimismo, es posible reconocer que la idea de enseñanza se presenta estrechamente asociada con la de transmisión – transferencia de información. También se percibe la relación con la formación profesional y el propio bagaje de información, y hasta la imposibilidad de externar un concepto.

De acuerdo con lo observado y registrado, cada maestra(o) recrea un estilo propio y peculiar de enseñanza que en buena parte se apega a su personalidad docente. Si bien su discurso da cuenta de reconocer las necesidades del grupo para el logro de sus fines, la investigación evidenció la repetición de esquemas indiferenciados de enseñanza.

Bajo esta idea de transmisión muchas de las clases se ocupan de tratar de garantizar que las niñas y los niños se apropien de información pura. Es aquí donde cada docente busca el modo de que esto suceda, desarrollando habitualmente su ejercicio de manera expositiva y tratando de presentar el conocimiento a través de la disertación o explicación que en su opinión es lo

suficientemente amplia para ser asimilado por su alumnado. Por ello, con frecuencia las y los docentes se muestran preocupados cuando perciben que su enseñanza no es efectiva, y hacen referencia al hecho estar seguros de “explicar bien” los temas y de no comprender qué sucede con sus alumnos. Es entonces que se evidencia la confusión del propósito que se persigue en aquello que el maestro considera su enseñanza.

Durante la investigación fue posible observar que mientras se realizan las explicaciones de los contenidos programáticos, las y los profesores tratan de dar un reforzamiento de su discurso a través de cierto tipo de interacciones tales como complementación de las ideas o preguntas al alumnado. Sin embargo, a las niñas y los niños se les concede la palabra para responder a preguntas muy específicas con respuestas únicas que pretender reflejar que la información está siendo dominada. Generalmente, son las alumnas y alumnos destacados quienes tienen esta responsabilidad.

Otra modalidad observada es la enseñanza a través del apunte o resumen de la clase, cuya finalidad primordial es que las alumnas y los alumnos conserven por escrito la información que les permita en otro momento prepararse para presentar el examen de la asignatura. El acercamiento a sus cuadernos durante las observaciones de las clases permitió estimar que generalmente los apuntes corresponden a la síntesis del propio conocimiento docentes resultando de poca comprensión y escasa funcionalidad para las y los estudiantes.

Una de las consecuencias de estos tratamientos es la descontextualización de la enseñanza, ya que es común observar que cada clase se trata aisladamente y se desvincula absolutamente de las demás, privilegiando el cúmulo de conceptos que en apariencia encierra el contenido a tratar pero presentados como ese saber formal de que se ocupa la escuela que en ocasiones parece estar muy distante de las necesidades de vida.

Por tanto, nuevamente se hace presente la invisibilidad de la diferencia, ya que todo el acervo cultural que caracteriza a cada niña y cada niño que integran el grupo escolar y que les da una singularidad en su forma de significar el conocimiento con frecuencia se ignora, llegando en ocasiones hasta negarse. A esta situación se aúna el hecho de que las formas de enseñanza se ven fuertemente incididas por las expectativas que la docencia sostiene de su alumnado –de las que he dado cuenta en el primer apartado de este capítulo– que provocan tanto una búsqueda de alternativas que brinden mayores oportunidades de aprendizaje o bien una indiferencia ante la sola creencia de pocas posibilidades de éxito.

A continuación se presenta un fragmento de un registro de observación de clase con la intención de presentar una imagen de lo expresado en los párrafos anteriores:

La clase es de Ciencias Naturales en 3er. Grado. El título escrito en el pizarrón es “El agua y los seres vivos”. La maestra inicia la clase pidiendo a sus alumnas y alumnos que escriban en el cuaderno correspondiente el resumen que ella

dictará. La profesora lee de un libro que no es del equipo de textos gratuitos. El apunte no es reproducción textual de lo que ella lee.

M: Después de anotar el título escriban: los animales necesitan de alimentos y agua para vivir.

Al: ¿Alimentos?

M: Alimentos... los animales obtienen el agua directamente de los ríos y lagos.

Al: ¿Nada más pueden tomar agua en los ríos y lagos? Porque luego los perritos callejeros toman agua en los charquitos.

M: No interrumpas y escribe... las plantas la absorben de la tierra por medio de sus raíces.

Al: ¿Absorben de la tierra?

M: ¿qué no sabes lo que es absorber? Investígalo de tarea... sigo dictando: algunas plantas y animales que viven en el desierto almacenan el agua en alguna parte de su cuerpo. Punto y aparte. Mañana continuamos. Estudien su resumen e ilústrenlo porque mañana les voy a preguntar. En el libro de Ciencias Naturales viene el tema también, en la página 46. Estudien porque les voy a hacer un cuestionario de la clase que les acabo de dar.

Observación de clase 6:2:B

En el caso presentado, la forma de enseñanza adoptada por la profesora refleja la idea de que al escribir la información se garantiza que esté presente y pueda ser estudiada para ser retenida por las niñas y los niños. Sin embargo, ellas y ellos tratan de vincular sus conocimientos y experiencias con lo que la maestra está dictando, pero no les es permitido, ya que la impresión es que se interfiere el buen desarrollo de la clase. Los comentarios expresados por la profesora después de la clase y de manera informal sobre esta forma de dirigir el aprendizaje reflejan la confianza que ella tiene en que los cuadernos guarden la información para ser repasada cuantas veces sea necesario y mantener presentes los conocimientos.

Asimismo, a quienes se les confieren mayores expectativas se les estimula mayormente de acuerdo con el estilo de enseñanza adoptado por cada docente.

La enseñanza es una acción a la vista de todos, se hace pública, y por ello cada profesora o profesor defiende y confía en la forma en que la realiza. A través de las formas de enseñanza la docencia construye tanto su propia imagen como la que proyecta hacia los demás, y es finalmente la que le otorga un prestigio en su ambiente laboral y en el escolar. Tanto la rutina como el agobio cotidiano impiden, en las más de las veces, la transformación de las prácticas tendientes a favorecer la atención a la diversidad y convertirla en ventaja pedagógica más allá de verle como un obstáculo que irrumpe en el trabajo docente.

3.1.2 EL APRENDIZAJE

En líneas anteriores se hizo referencia a la forma en que las formas de enseñanza se establecen en una relación directa con el sentido que el pensamiento docente concede al aprendizaje.

Por ello, a continuación se presentan algunos de los conceptos que externaron maestras y maestros mediante la encuesta antes citada:

“Aprendizaje es el interés y capacidad de los alumnos para asimilar los conocimientos de cada una de las asignaturas”

“Es un proceso por el cual nos apropiamos del conocimiento, apoyándonos en diversas estrategias”

“Es la forma en que el individuo se apropia del conocimiento y lo aplica cotidianamente”

“Es la capacidad del individuo para apropiarse de conocimientos para resolver problemas cotidianos”

“Significa que los alumnos se apropien de los aprendizajes sin limitarse a un aula y a un maestro”

“Es el proceso que nos lleva a adquirir conocimientos de manera consciente”

“El aprendizaje se logra cuando hay cambios de conducta”

“Es la apropiación de conocimientos”

“Es el avance que adquiere el alumno cuando memoriza los conocimientos”

“Un mecanismo de adquisición de conocimientos cuantitativo y también cualitativo”

“Son los conocimientos y habilidades que adquiere el alumno durante un curso”

“Ahora ya no sé qué es el aprendizaje porque nos imponen un programa de acuerdo con los intereses del sexenio, en especial de un Secretario de Educación que ni maestro es y no entiende las necesidades de los niños”

Questionario N° 1

Las expresiones descritas dan cuenta de las diferentes formas en que las y los docentes participantes conciben y operan particularmente el sentido del aprendizaje y las situaciones que desde su óptica lo favorecen, sin que se deje entrever una idea sobre los procesos y mecanismos individuales que pone en marcha toda persona al aprender, por lo que es bastante común que se responsabilice a las alumnas y los alumnos de la efectividad del proceso, adjudicándoles obligadamente la organización de la información, de tal forma que los datos presentados se acomoden en sus estructuras para ser aplicados cuando y donde se les necesite.

Como resultado de la interpretación docente del aprendizaje, es común observar la creencia de que la adquisición del conocimiento puede conseguirse por el simple contacto con el saber de otra persona, otorgando toda la confianza a la eficacia de las disertaciones magisteriales por sí mismas, lo que provoca que se minimice la búsqueda de alternativas de enseñanza que conduzcan exitosamente el proceso de aprendizaje.

Considerando el mecanismo del aprendizaje escolar, éste se consigue a través de la actividad de las alumnas y los alumnos, misma que reiteradamente se ve reprimida por la dirección que toma la modalidad de enseñanza adoptada por el profesorado. Ante los diferentes estilos de enseñanza no necesariamente se presentan diferencias en el modo de aprender. Cabe la posibilidad de que los desaciertos que cometen una alumna o un alumno durante el proceso no sean precisamente consecuencia de una falta de aprendizaje sino que existe la posibilidad de no haber propiciado situaciones favorecedoras para consolidarlo.

Un registro de observación generado durante la investigación hace referencia a lo antes expuesto:

Se trata de un grupo de cuarto grado. Es una clase de Matemáticas. El aula está equipada con mesas trapezoidales compuestas por dos partes, mismas que son separadas y utilizadas como mesabancos individuales. Dado que el salón es grande, hay una gran separación entre cada fila. La maestra da la clase frente al pizarrón. El tema es “Gráfica de Barras”⁵⁵. Tiene dibujados los dos ejes en el pizarrón.

M: *Pongan atención y fíjense bien: Para que la gente pueda entender más objetivamente los datos que les presentamos utilizamos un dibujo que*

⁵⁵ El contenido se expresa en el Programa de Grado como “Representación de información en tablas de frecuencia y gráficas de barras”.

ustedes ya conocen y que se llama Gráfica de Barras. ¿Cómo se llaman estos dibujos que se ponen Juanita?

Al: Barras

M: Ahora, en esta línea vamos a anotar la... /señala uno de los ejes esperando una respuesta del grupo. Como no la hay, ella dice "fre...cuen...cia". La frecuencia es todas las veces que se presenta un dato.

La maestra continúa explicando sobre la frecuencia de manera expositiva. Comienza a dibujar a pulso una cuadrícula dentro de los ejes.

M: Como no tengo cuadros las rayas no me salen derechas, pero ustedes las tienen que hacer muy derechitas si no, no sirve ¿entendido?

M: Se supone que mis cuadritos son iguales

Al: ¡Se supone maestra! (ironizando)

M: ¡Te callas!

La maestra va rellenando con rayones los cuadros ocupados por las frecuencias que tiene anotadas en una hoja. Va diciendo junto con el grupo la cantidad que ocupa cada barra.

M: ¿Ya se fijaron? Cómo que estoy viendo más objetivamente los datos

Al: /interviene espontáneamente/ Como el día que vinieron los señores de Kellog's y hicieron una gráfica.

M: Exactamente

Al: /espontáneamente/ si, también cuando te dan Coca Cola en la calle y que es Pepsi y te preguntan si te gustó.

M: Ajá. Entonces ya sabemos cómo se van a representar objetivamente los datos.

La maestra toma asiento en su escritorio.

M: Pide a una alumna que reparta el material /le da unas tiras fotocopiadas con información escrita sobre el tema/ Karina, ¡qué haces de pie!, Laura: ¡te sientas!

Al: /con voz muy bajita/ ¿Me puedo cambiar de lugar porque me da el sol?

M: Con quien quieras menos con Laura porque es un platicar....

Una alumna reparte el material. Los niños empiezan a colorear un dibujito de un niño que contiene la hojita. La información escrita define la gráfica y sus

características. (Los cuadernos de los niños contienen bastante material fotocopiado en donde están escritos los resúmenes del tema y algún ejercicio)⁵⁶

Al: *Maestra, ¿copiamos del pizarrón la gráfica?*

M: *No, yo no dije que copiaran nada del pizarrón. No estés inventando (su tono es molesto)*

Al: *Maestra, yo no tengo resistol*

M: *Pide prestado*

La alumna se dirige a los niños que están más cerca de ella, pero nadie le presta. Va al escritorio y le pide el pegamento a la maestra, quien saca de su estante una botella de pegamento.

M: *¡Le da una botella de pegamento! A ver si esta tiene algo. ¡Tú (se dirige a un alumno) ya hijo! Pareces niño chiquito que se te tiene que estar dice y dice y dice. ¿ya pegaron su información? Ahora vamos a trabajar con la gráfica del pizarrón; sus rayas bien derechitas, bien coloreado, que les salga muy bonita.*

Mientras los alumnos trabajan ella está sentada frente a su escritorio. Está leyendo algo. Una alumna termina y se levanta a enseñar su trabajo a la maestra.

M: *Que te he dicho... no entiendes. No se trata de hacer rápido tu trabajo sino de hacerlo bien. ¡Jimena regresa a su lugar y comienza a borrar! (Se lo ha dicho en voz muy alta, todos los alumnos la miran. Jimena se sienta muy apenada)*

Otra alumna se levanta y enseña su trabajo a la maestra.

Al: *¿Así maestra?*

Maestra: *Muy bien, muy bonito, enséñale a tus compañeros para que lo hagan como tú. Mientras ustedes terminan voy tomando la lectura. Guarden silencio para que yo pueda tomar la lectura. Alicia, la lectura...*

La alumna se levanta con su libro. Comienza a leer con buena calidad. Mientras, dos alumnos cuchichean. Aún cuando la alumna lee, la maestra llama la atención.

M: *Óyeme, te voy a sentar a trabajar afuera, no entiendes. ¡voz de enojo!. Ya siéntate Alicia.*

(La maestra no hace ninguna observación a Alicia ni estimula su buena lectura)
Suena la campana del recreo. Los alumnos sin recibir indicación sueltan sus cosas.

M: *Pueden salir. Después del recreo seguimos trabajando en lo mismo. ¡Ah!, y a todos les voy a tomar la lectura ¿entendido?*

⁵⁶ Rockwell hace referencia a que las rutinas pueden variar de un docente a otro, aunque se encuentren algunas prácticas tan difundidas que casi no requieren instrucciones previas: los alumnos saben como deben actuar frente a acciones cotidianas. Este caso lo refleja, ya que la maestra no da indicaciones para el uso del material.

Una de las constantes observadas durante la investigación es la forma en que los alumnos son introducidos al contenido, desconociendo generalmente el propósito del aprendizaje que se busca. Generalmente, la clase se inicia señalando únicamente la asignatura y el título del tema sin hacer mención alguna sobre la intención que se persigue durante el desarrollo de la misma.

De igual forma, se observa que tal pareciera que lo relevante en desarrollo de la clase es retener la información aunque sea más tarde cuando se logre la comprensión de la misma y se descubra para qué puede servir.

La conducción de los aprendizajes que maestras y maestros anhelan lograr durante el desarrollo de sus clases, pocas veces se ve articulado a las necesidades de aprender que son inherentes a los estudiantes, lo que en consecuencia inhabilita en ellos el descubrimiento de nuevas y potenciadoras significaciones del conocimiento.

El aprendizaje no se reduce a una simple operación de registro de datos como producto de una transmisión de información; implica pensar y trabajar mentalmente apoyándose en los datos recibidos. No se trata de desdeñar a la memoria como elemento del proceso, sino de que esta memoria se utilice con

sentido y comprensión, operaciones que no son automáticas o momentáneas, sino que es preciso suscitarlas y orientarlas.

Considerando que el modo y la profundidad con que el alumno da tratamiento a las informaciones que recibe es realmente lo que determina la calidad de su aprendizaje y que éste implica un estilo propio y hasta único de construcción de significados ante los saberes a los que la escuela lo enfrenta, se reconoce la necesidad de provocar una profunda reflexión docente que permita analizar la pertinencia de las ayudas de enseñanza que se realizan cotidianamente en el aula.

El aprendizaje escolar está pensado para desarrollar en las niñas y los niños un conjunto de saberes más allá de los conceptuales, pero sobre todo generadores de diversas habilidades, tendientes a formarlo como ser pensante, capaz de aprender por sí mismo y de acuerdo con sus necesidades de vida, situación que a pesar de los esfuerzos docentes aún no logra consolidarse a través del trabajo escolar habitual.

Las formas en que generalmente los docentes conceptualizan el aprendizaje para el ejercicio de su tarea propician la creencia de que la totalidad de las y los integrantes de un grupo escolar aprenden bajo un mismo estilo, y que la información que encierra el contenido programático es única, acumulativa y en estrecha dependencia con el propio saber, por lo que las oportunidades de aprender con significación, comprensión y a través de la autoconstrucción son

muy escasas y casi exclusivas para unos cuantos, y en consecuencia las otras y los otros, los demás, quienes “no pueden”, se van ocultando, poco a poco y silenciosamente bajo la sombra del fracaso y del estigma de la impotencia para alcanzar la idealidad docente. Los sentimientos infantiles concatenados a esta situación se hacen invisibles ante la mirada docente.

La enseñanza y el aprendizaje forman un vínculo dinámico en donde las intenciones de la primera deben pensarse en función activar el proceso de aprender, tratando de responder a las necesidades y diferencias individuales que caracterizan a quienes integran un grupo escolar. No es el conocimiento por sí mismo el que motiva al aprendizaje, sino que son las estrategias de enseñanza las que permean la calidad del mismo.

3.2 SIGNIFICACIÓN Y MANEJO DE LOS CONTENIDOS

La definición y delimitación del conocimiento escolar se concreta en los contenidos programáticos presentados a través del currículum normativo vigente, bajo una organización por grados y segmentados en asignaturas. La estructura educativa señala que los contenidos del programa de grado correspondiente deben ser abordados en su totalidad bajo la responsabilidad única de cada profesor o profesora de grupo, dentro de esa autonomía organizacional áulica que caracteriza al trabajo docente.

En el desarrollo del ejercicio escolar cotidiano, una de las grandes preocupaciones del profesorado es el cumplimiento cabal de la responsabilidad

descrita en el párrafo anterior, escuchándose a menudo pláticas informales con comentarios que se refieren a las cargas excesivas de contenidos en algunos grados o asignaturas, o a la complejidad o sencillez de otros. La manera en que cada docente percibe al contenido se recoge en las siguientes expresiones, producto de una encuesta en la se solicitó a los participantes expresar su concepto sobre lo que actualmente se conoce como “contenido programático”:

“Son los temas que se imparten a los alumnos”

“Son los temas que se verán en el transcurso del año”

“Son los diferentes temas en que se encuentra dividida la asignatura para su estudio” (respuesta similar en 50% del cuestionario)

“Es un término utilizado para nombrar las metas y objetivos que se persiguen dentro del grupo”

“Es la información que viene por bloques y que el alumno debe asimilar”

“Es el grado de dificultad de los temas comprendidos en los bloques”

“Es el nivel de complejidad de los temas que se deben tratar en cada bloque”

“Es el conocimiento que se va a dar exactamente”

“Son los conocimientos básicos que los alumnos deben adquirir”

“Lo que se va a trabajar, el tema de cada materia”

“A través del tiempo se le han designado diferentes nombres, pero continúan siendo los temas a tratar”

Cuestionario N° 1

Desde estas concepciones es posible reflexionar en dos sentidos: la significación que adquieren los contenidos en el pensamiento docente y la óptica con la que éstos son abordados. A partir de la idea de que contenido equivale a tema es que se privilegia el despliegue de información, datos, términos, identificadores, etc. que pueden ser repetidos sin ambigüedades y

con precisión y que históricamente han sido impuestos en lo que se considera el conocimiento formal del que se ocupa la escuela.

El desarrollo de la investigación permitió detectar que bajo esta línea de tratamiento temático se registran algunas constantes comunes durante las clases:

Hay una distancia real entre la intención original del contenido y la presentación formal del mismo como resultado de la intermediación docente.

El conocimiento es presentado de una forma única y vertical, mediante una relación asimétrica.

Los contenidos se abordan mediatizados por el sentimiento docente, presentándolos desde la euforia hasta la indiferencia, lo que provoca en el alumnado sensaciones similares o preferencias ilegítimas.

Durante el tratamiento de los contenidos se presentan frecuentes interrupciones que hacen referencia a correcciones, comentarios, llamados de atención, etc. en torno al cumplimiento de aspectos formales del trabajo escolar prescritos por el profesorado.

Un elemento orientador sobre el alcance y limitaciones del contenido lo constituye el libro de texto de la asignatura que con frecuencia es

consultado tanto para dar las explicaciones como para estructurar los resúmenes.

Durante el tratamiento de los contenidos se ignora aquellos saberes que las niñas y los niños traen consigo generando en ellos una diferenciación entre la validez de lo que saben con el conocimiento que se aprende en la escuela, percibiendo a este último como ajeno a sus intereses.

El contenido es reelaborado desde la docencia a partir del encuentro y conocimiento propios, así como con la concurrencia de las experiencias de vida, escolares, de formación y profesionales.

El contenido también se modifica en la búsqueda docente personal por hacerlo de mayor accesibilidad al alumnado.

El reforzamiento de los contenidos es una acción que en muchas ocasiones se le encomienda a la familia, a través de las tareas extraclase en las que se busca identificar si se cuenta o no con el llamado “apoyo” de casa y si la familia cuenta con elementos culturales y hasta económicos suficientes como para satisfacer la expectativa docente.

El siguiente extracto de una observación de clase permite ilustrar lo expresado:

Es una clase de Geografía en un 4° grado. Uno de los alumnos ha traído un libro infantil muy vistoso que trata sobre el sistema planetario. La maestra ha

aprovechado este material para tratar el contenido “Sistema Planetario Solar”.⁵⁷ Da lectura a la información del libro y muestra desde su escritorio las ilustraciones iniciando sus planteamientos:

M: *¿Cuál es el centro del sistema solar? /Con la vista señala a quien ha de contestar/*

Al: */Responde desde su asiento / El sol.*

M: *Ya te he dicho que cuando te toque contestar te pongas de pie. ¿Cuáles son los planetas más cercanos al sol? A ver tú*

Al: *... (no responde)*

M: *Entonces tú*

Al: *Mercurio*

La maestra continúa leyendo.

M: *El sistema solar está compuesto por nueve planetas /señala las ilustraciones y las muestra/*

Al: *No se ven, no se ve, a ver maestra, para acá.*

M: *No se paren, si no ya no les enseño. /cierra el libro y lo pone detrás de ella. Se recupera el silencio/*

M: *Paula, ¿por qué éste es más frío /señala un planeta de la ilustración del libro./*

Al: *Porque está más lejos del sol*

M: *Más cerca o más lejos*

Al: *.../No responde/*

M: *María ¿por qué? ¿por qué esta frío? ¿por qué si? ¿por qué?*

Al: *¿Por qué está muy lejos? /con voz sumamente baja/*

La maestra hace un gesto de desaprobación y habla en tono de llamado de atención.

M: *Habla fuerte que no te oigo ¿Por qué son diferentes Mercurio y Plutón...? Jorge.*

Al: */no contesta/*

M: *Tú, /señala con el índice/ ¿por qué son diferentes?*

Al: *Porque no son iguales*

⁵⁷ En el Plan y Programas para la Educación Primaria en vigencia, el contenido se menciona como “Ubicación de la Tierra en el Sistema Solar”.

- M: *Ah que buena respuesta... Ana ...*
- Al: *Porque Mercurio está más cerca y está más caliente y Plutón está más lejos y más frío.*
- M: *Rodrigo, ¿qué otro nombre recibe la tierra?*
- Al: *.../No responde/*
- M: *A ver Omar /Omar ha estado levantando la mano deseando contestar y diciendo todo el tiempo "yo, yo, yo"*
- Al: *El planeta viviente*
- M: *¿Por qué se llama así, Paula?*
- Al: *Porque nada más tiene vida.*
- Al: */ interviene espontáneamente/ Otros también tienen vida.*
- M: *Tú no des ideas y guardas silencio... Alma.*
- Al: *Porque hay vida y ... este ... hay vida.*
- M: *Omar...*
- Al: *Porque hay todo lo necesario para poder vivir.*

(Omar tiene muchos deseos de seguir expresando algunas ideas, pero la actitud de la maestra no se lo permite)

La maestra hace un gesto de satisfacción.

- M: *Muy bien. Vamos a trabajar en el libro.*
- Al: *Aquí está la de las estrellas. ¿Lo abrimos en la de las estrellas?*
- M: *No, porque no nos toca. /hojea el libro haciendo una búsqueda/ ¿Qué no entendieron que el tema es el Sistema Planetario Solar? Vamos a leer todos. Yo voy diciendo a quien le toca leer.*

Las alumnas y los alumnos van leyendo por turno sin hacer comentarios sobre lo leído; mientras realizan la lectura la maestra corrige los errores que considera están cometiendo los alumnos en la forma de leer. Después de esta actividad, la maestra dicta un resumen sobre el tema, pidiendo que sea ilustrado como tarea para casa.

Observación de clase 2:4:E

En esta forma de tratamiento del contenido se aprecia el tipo de cuestionamientos que hacen referencia a concepciones que han trascendido

generacionalmente: planeta más grande, planeta más pequeño, planeta más lejano, planeta más cercano, cantidad de planetas, centro del sistema planetario, etc. Las respuestas esperadas son únicas, cerradas y las inquietudes de los niños tales como “hay otros planetas que tienen vida” ó el querer trabajar en “las estrellas” no tienen cabida en la clase, rechazándose la iniciativa a través de frases tales como “no des ideas”. Así, la profesora observada considera que ha cumplido con el abordaje del contenido.

El maestro y la maestra representan a la autoridad de los saberes escolares cuando el conocimiento transmitido en el aula adquiere ante los ojos de los participantes el carácter de “verdadero” dado que es allí en donde se da concreción a los contenidos escolares formales que se concatenan al entramado de relaciones entre los actores del hecho educativo, y son ellos quienes los asumen, resignifican, reconstruyen y hasta los olvidan..

El contenido se ve trastocado por la forma en que se trata. La forma se convierte en contenido, dado que éste toma diferentes significaciones de acuerdo con las diversas maneras en que sea tratado. Cada profesor o profesora tiene un estilo propio para abordar los contenidos de su grado y pocas veces se relacionan o asemejan con los de otras y otros docentes.

En consecuencia, las alumnas y los alumnos se ven afectados cuando, no obstante que se asuma el mismo contenido en grado diferente o con otro profesor, el tratamiento del mismo le hace parecer diferente, lo que obstaculiza

la apropiación sólida del mismo. En algunos momentos se hace presente la idea extrema de tener que desaprender para aprender.

La desvinculación que se establece entre las formas particulares docentes de abordaje de contenidos y la historia personal de construcción de significados en las niñas y los niños se complejiza mayormente por la atomización disciplinaria que presenta al conocimiento formal como aislado y totalmente descontextualizado de lo que sucede en el mundo real. Para las y los estudiantes resulta por demás complicado asociar los conocimientos que la escuela les obliga a adquirir con sus necesidades de vida. Hago mención a que resulta paradójico que algunos niños que son comerciantes responsables de toda la organización de su negocio, no logren obtener (en la percepción docente) un dominio lo suficientemente satisfactorio de conocimientos matemáticos formales.

Con el análisis presentado intento crear una reflexión en torno a los sentimientos que invaden a las niñas y los niños cuando se autocalifican calladamente como incapaces para enfrentar los retos que –desde esta óptica– les presenta la escuela, reflejándose esta incapacidad construida en el temido estigma de las calificaciones, asunto que abordo en el siguiente apartado.

3.3 EL SENTIDO DE LA EVALUACIÓN.

Puesto que la escuela se considera eficiente en cuanto enseña los conocimientos contemplados en el currículum normativo, tiene –desde este punto de vista- el derecho a exigir el dominio, al menos parcial, de aquello que ha enseñado. Tener éxito en la escuela viene a ser manifestar este dominio, dar pruebas de que las niñas y los niños se han apropiado de esos saberes y conocimientos. Y es aquí en donde entra en juego el sentido de la evaluación.

La evaluación es una acción docente más que se significa desde la propia historia y se ejerce de una forma particular y solitaria. Las maestras y los maestros pueden hablar mucho sobre qué es evaluar y las formas idóneas de hacerlo. Sin embargo, en el cotidiano áulico, los sucesos reflejan concepciones que también por tradición se han hecho presentes en diferentes tiempos, espacios y condiciones.

Al preguntar a un grupo de docentes sobre las formas que utilizan para evaluar los aprendizajes de sus alumnos, se registraron las siguientes respuestas:

“Tomando en cuenta los siguientes rasgos de evaluación: participación en clase, tareas, trabajos de investigación, aptitudes, creatividad, etc.” “Conocimientos, cumplimiento de trabajo, hábitos, actitudes.”

“De diferentes formas: la tradicional por calificaciones de pruebas, trabajos y tareas diarias y tomando en cuenta la situación por la que atraviesa el niño.”

“De manera constante, concreta.”

“Mediante exámenes semanales, bimestrales, hábitos dentro del salón de clase, trabajos, participación en clase, conducta.”

“De acuerdo al interés al realizar sus trabajos, cómo se expresan, como intentan terminar, entender y como lo aplican a su vida diaria.”

“Prácticos, lo que mis alumnos han aprendido he logrado ver que son aprendizajes que les sirven para solucionar problemas de su vida diaria.”

“Yo creo que los aprendizajes de mis alumnos son buenos, de acuerdo con las necesidades y actitudes de los niños, el maestro debe ser dinámico, innovador y estar dispuesto a cambios positivos.”

“En su trabajo diario, habilidades, integración en equipo, participación, dinámicas.”

“Mi evaluación es continua, utilizando tareas, exposiciones, ejercicios, mapas, cuadros sinópticos, cantos, lectojuegos, exámenes, lluvia de ideas, etc.”

“Continuamente y permanentemente, conductas, actitudes, procesos de cambio, participación en equipos, individualmente, trabajos, responsabilidad en general, investigaciones, etc.”

“Continuamente, por medio de diversas estrategias.” (no las menciona)

“Con la observación directa de su desempeño dentro del aula, aunque aplico exámenes escritos considero valioso su trabajo diario.”

“Cuando veo que resuelven algún ejercicio por ellos solos, cuando escriben el proceso o me lo dicen y sólo vienen a confirmar; cuando copian o les preguntan a los demás es que no han aprendido.”

“Es un proceso continuo, permanente y que abarca diversos aspectos de los alumnos, no únicamente el de conocimientos.”

“La evaluación es permanente, observo cambios de actitudes y conductas en mis alumnos.”

“Por medio de la observación y ejercicios acordes con los contenidos.”

“Yo evalúo en forma sistemática.”

**Nota: En ninguna de las expresiones se hace mención al tipo de registro que se utilizan.*

Questionario N° 1

La presentación de las opiniones anteriores tiene la finalidad de conducir al lector a la reflexión sobre la forma en que el profesorado busca evaluar a su alumnado reflejando de manera absoluta la ausencia de perversión o de actos discriminatorios en el desarrollo del proceso. Así lo dice el discurso.

Sin embargo, las observaciones de las clases arrojan la tendencia a calificar privilegiando lo cuantitativo estableciendo una gran distancia con la realización un proceso de evaluación que retroalimente tanto al profesor como al alumno. Generalmente, cuando el o la docente da una clase ya está prevista la forma en que se comprobará la retención del tema, produciéndose un instrumento que responde principalmente a los estándares de aprendizaje prescritos por el profesor titular del grupo.

En el afán de proyectarse ante sí mismo y ante los demás como un docente objetivo que sustenta sus criterios de asignación de calificaciones en hechos concretos, maestras y maestros echan mano de ejercicios que en su opinión permiten la medición del dominio de los saberes tratados en las clases. Estos ejercicios se presentan en diferentes modalidades: al finalizar una clase, al término de la semana, del mes o del bimestre y están claramente segmentados por la asignatura de la que se trate. Generalmente, se trata de los exámenes que dan una idea de equidad en la relación maestro-contenido-alumno.

Desde el primer momento de encuentro con el grupo escolar, el o la docente reconoce la necesidad de tener un acercamiento con la situación sobre el dominio de conocimientos que guarda el alumnado que estará bajo su responsabilidad durante un curso escolar. Generalmente, la medición se considera a partir de la aplicación de pruebas objetivas (exámenes) que contienen un buen número de elementos (analizados en el apartado correspondiente) que se privilegian en el tratamiento de los contenidos

programáticos. Son instrumentos que plantean tópicos cuyas respuestas suelen ser únicas y precisas a los que es posible asignar puntuación exacta para transformarse en una calificación.⁵⁸ Es muy común observar que la mayoría de estos resultados grupales son reprobatorios, lo que en cierta forma justifica al profesor o profesora de los pocos avances que logre durante el curso escolar, bajo el argumento de haber recibido al grupo en malas condiciones.

Desde este actuar, las maestras y los maestros consideran estar evaluando lo más importante del rendimiento del grupo, que son los saberes acumulados. Cabe mencionar que con frecuencia el profesorado toma nota de ciertos aspectos formativos de sus alumnas y alumnos, pero que pocas veces se integran al proceso de evaluación formal, por lo que ésta se adquiere un matiz profundizado en la comprobación, colocando en la parte más endeble a la finalidad de búsqueda del mejoramiento del vínculo dinámico enseñanza – aprendizaje.

A través de las charlas informales con las maestras participantes en la investigación pude indagar sobre sus opiniones en cuanto a la inclusión en la calificación final de aquellos rasgos que son tomados en cuenta a partir de la observación directa, mismos que se hacen evidentes en la exposición de las respuestas sobre evaluación ya descritas. Es hablar de participación, actitudes, desempeño en diferentes tareas, etc., encontrando un punto común de

⁵⁸ Mis tareas directivas me han permitido hacer la revisión anual de los instrumentos que los profesores presentan como evaluación diagnóstica, mismos que contienen los elementos a los que hago mención. La investigación permitió la confirmación de este hecho.

apreciación: si bien son tomados en cuenta por los profesores, su registro en pocas ocasiones se hace de una manera organizada y sistemática; más bien, el registro se lleva en forma mental o en el mejor de los casos, con algunos símbolos escritos en el documento conocido como “Lista de alumnos”. Este recuento se materializa en la calificación final ⁵⁹ mediante el aumento o la disminución de puntaje sobre el obtenido en los exámenes.

Enseguida, hago referencia a una expresión presentada a manera de queja externada por una de las profesoras participantes⁶⁰, durante una reunión de Consejo Técnico, en donde se analizaban casos de alumnos en situación de reprobación:

La profesora se dirige a la Directora:

“Maestra, yo ya no sé que hacer con estos chicos. Les expliqué muy bien lo del Sistema Planetario, leímos, les traje material, les hice preguntas y parecía que todos lo habían aprendido muy bien. Sin embargo, van tres veces que les aplico el mismísimo examen porque en la primera casi todos reprobaron; bueno ya sabe que las dos niñas de siempre salieron bien, pero los demás son una vergüenza. Les di oportunidad de que volvieran a repasar su resumen, pero volvieron a reprobar. A la tercera pedí que los papás firmaran un recado en donde ellos se comprometían a estudiar junto con sus hijos; pues con todo y recado se vuelven a quedar ocho chicos reprobados. Me da pena decirselo pero ni voy a estar gastando en copias para volver a hacer el examen ni les voy a dar otra oportunidad. Por eso verá que hay tanto reprobado en Geografía. Ahora sí que ya no fue mi culpa”.

Reunión Técnica 2:2

Aún cuando se evidencia de alguna manera la preocupación de la maestra – desde su visión- por mejorar los resultados también se hace tangible el peso excesivo que se le da al examen como el instrumento de mayor validez objetiva que le permite comprobar que la información transmitida durante la clase,

⁵⁹ Generalmente es la que se escribe en la boleta y que se convierte en el “calibrador” ante los padres de familia.

⁶⁰ Se trata de la misma profesora que trabajó durante la observación con el contenido “Sistema Planetario Solar”

refrendada a través de un apunte y reforzada mediante la lectura del libro de texto ha sido lo suficientemente retenida por las y los integrantes del grupo. En el caso arriba expuesto, el contenido no se volvió a abordar, quedando las calificaciones reprobatorias para los alumnos señalados.

El esquema para la evaluación de los aprendizajes se aprecia con cierta rigidez, de tal forma que adquiere la apariencia de pasar por desapercibida la pluralidad del alumnado en cuanto a sus entornos sociales y culturales, personalidad, estilos y ritmos de aprendizaje, significación de saberes, intereses, motivaciones, etc. ya que bajo un modelo evaluatorio que pretende que niñas y niños deban hacer y pensar las mismas cosas, al mismo tiempo y de la misma forma, para conseguir idénticos resultados es imposible pensar en un trato equitativo de oportunidades para acceder al conocimiento acorde sus necesidades y diferencias individuales. Finalmente, en este estilo, los evaluados son ellos y ellas, los alumnos, quienes tienen que ser calificados y acreditados o desacreditados en sus deberes escolares. En consecuencia, muchas veces queda descartada la idea de búsqueda docente de apoyos a quienes los necesitan, o bien, son considerados como tareas y actividades extraclase; en caso de pensarse, generalmente es la familia quien tiene que localizarlos fuera del plantel.

La cuantificación numérica otorgada a una asignatura como resumen del aprendizaje de una alumna o un alumno sustentado solamente en aquellos instrumentos a los que se les otorga una validez indiscutible por la objetividad que

al docente le representa, no explicita totalmente el estado que guarda la formación de los individuos pretendida en la escuela primaria. La evaluación cuantitativa y numérica sólo sirve para obtener y comparar una serie de datos, a diferencia de la evaluación cualitativa, etnográfica y descriptiva que tiene como propósito la valoración y el mejoramiento de todos los procesos que intervienen en el desarrollo del aprendizaje.

La calificación es el punto medular que en definitiva señala el éxito o el fracaso de niñas y niños que asisten a la escuela. A partir de los números asentados en el documento de acreditación de grado conocido como boletas de evaluación se construye la imagen y autoimagen de los calificados. La boleta además contiene espacios para que maestras y maestros anoten en el espacio denominado “observaciones” todos aquellos comentarios sobre el desempeño del alumnado, lugar en donde lo escrito pocas veces alienta pero reiteradamente etiqueta, señala y hasta condena⁶¹.

Si bien el proceso evaluatorio es polémico por sí mismo dada la gran carga de subjetividad que lleva consigo, en donde entran la personalidad, formación, sensibilidad y otros factores del que evalúa, las posibilidades para ampliar su sentido retroalimentador están abiertas. Ello no significa que se descarte al examen o al ejercicio, sino que tan sólo constituya uno más de los indicadores

⁶¹ Nuevamente hago referencia a mi función directiva en la que bimestralmente se hace una revisión de la documentación de los grupos. El espacio de “Observaciones” de las Boletas de Evaluación se aprovecha para escribir todas aquellas quejas y amenazas que los profesores sienten que no han sido escuchadas y que además necesitan ser conocidas por otros como medida “precautoria”. Es aquí en donde lo que está escrito ya no tiene retorno, y los comentarios abarcan no sólo al alumno calificado sino a toda la familia. Durante la investigación, las profesoras me permitieron el acceso a las Boletas de Evaluación de sus grupos en las que pude confirmar esta situación.

que se propongan para reconocer el avance individual de los aprendizajes. El reto es superar la exigencia de la escala impuesta.

Tener una idea precisa y clara del impacto y trascendencia que una calificación o una boleta de acreditación tiene en la vida de las niñas y los niños, así como en la de sus familias, propiciaría en la docencia una actitud más reflexiva y acorde con la misión educativa, en donde los beneficios repercutieran a todos los participantes del hecho educativo.

3.4 CONCLUSIONES

La acción docente adquiere su sentido fundamental en la puesta en marcha del proceso enseñanza –aprendizaje con el grupo, en el espacio del aula escolar, lugar en donde día tras día del curso escolar se establecen un sinnúmero de relaciones y encuentros de las personas entre sí, pero también entre los saberes y las personas.

Dado el carácter social, histórico y cultural del ser docente, la enseñanza y el aprendizaje se tornan en interpretaciones muy propias de cada maestra/maestro que modelan su hacer cotidiano imprimiendo su particular estilo de entender y operar ambos términos.

Sin embargo, una de las interpretaciones que como constante se detectaron en el desarrollo de este trabajo se refiere a la enseñanza como transmisión de los conocimientos propios y al aprendizaje como el acto de retener en la memoria

de manera automática todo lo que se ha transmitido. Y es así como se opera en el aula, a través de exposiciones o disertaciones magisteriales en las que se considera como requisito que alumnas y alumnos estén -por naturaleza- lo suficientemente interesados en el tema para no perder detalle y poder responder a los cuestionamientos docentes en cualquier momento y con la contestación precisa.

Este tipo de tratamiento se da por tradición magisterial y es considerado por muchos docentes como eficaz y con productos altamente satisfactorios, desconfiando de otras formas para trabajar en su clase.

Pensando en la pluralidad en todos sentidos del alumnado que integra un grupo, las concepciones antes descritas provocan en niñas y niños serios conflictos para responder a las intenciones de enseñanza y aprendizaje de su profesor/a, construyendo así una autoimagen deteriorada y condenada al fracaso. El desconocimiento o la irreflexión magisteriales sobre la forma en que los alumnos aprenden condena a esperar que todas/ todos los estudiantes actúen, respondan y aprendan de una manera única, fijando entonces estándares de comprobación que en el ideal, deben ser alcanzados por la totalidad del grupo.

En la visión de enseñanza – transmisión los contenidos programáticos del currículum normativo se convierten en temas, es decir, un conjunto de saberes que formaliza la escuela, de carácter científico, universal pero sobre todo

verdadero porque se institucionaliza, repletos de conceptos ya elaborados, términos, normas, etc., que pueden ser reproducidos fielmente cuando sea necesario. El contenido no refleja, para la generalidad docente, el desarrollo de capacidades, habilidades, actitudes, destrezas y conocimientos que un aprendizaje eficaz trae consigo. Estas partes no encuentran inserción en una clase; pareciera que estas tareas le corresponden a otro.

La verificación del dominio temático se realiza a través de la evaluación que en esta dirección busca resumir los alcances mediante un estándar que da cuenta de la cantidad de datos retenidos por el alumnado, reflejado en un dato numérico conocido como calificación que en muchas ocasiones se transforma en el dato perverso, amenazante y detonador de una evasión del mundo escolar.

La calificación como producto neto del proceso antes descrito es engañosa y privilegia a quienes han desarrollado el ejercicio memorístico pero que además con ello han logrado incrustarse en el ideal docente del buen alumno. Es el número que construye y coloca las etiquetas que a diario se abanicán en las aulas y en la escuela: excelente, sobresaliente, muy bueno, bueno, regular, malo, deficiente, incapaz... siendo la más siniestra aquella que dice ¡reprobado! ... A partir de estas últimas se inicia ese agotador camino lleno de incomprensión y agresividad para niñas, niños, familias que en la búsqueda de su legítimo derecho a recibir educación, con indiferencia se les ve claudicar en su lucha y desertar, perdiendo así toda esperanza de mejorar su calidad de

vida. Después de todo -dicen algunos maestros- “hay cierto tipo de alumnos con los que no es mucho lo que se puede lograr⁶²”

⁶² Este comentario se suscitó durante un curso de Carrera Magisterial en donde se buscaban estrategias de apoyo a niños con rezago. Varios profesores estuvieron de acuerdo en lo dicho, sustentándose en el entorno sociocultural de las familias.

**A MANERA DE CIERRE
E
IDENTIFICACIÓN DE RETOS
PARA
ESCUELAS Y AULAS INCLUSIVAS**

1. A MANERA DE CIERRE.

1.1 REFLEXIÓN FINAL.

Sin lugar a dudas, la construcción del trabajo docente encierra una complejidad de responsabilidades que, dadas las mismas condiciones en las que se lleva a cabo, conducen a maestras y maestros a convertir en rutinas sus prácticas y acciones.

Es innegable la entrega y dedicación de un gran número de profesoras y profesores que día tras día tratan de dar lo mejor de sí mismos para formar al alumnado bajo su responsabilidad.

Sin embargo, estas actitudes forman sólo una parte del camino a recorrer para lograr que nuestros niños y niñas se integren con todas sus potencialidades estimuladas a través del trabajo escolar a este mundo cada vez más demandante.

El hecho de presentar las vivencias del aula recogidas durante la investigación lleva la única intención de que, a través de la reflexión y el autorreconocimiento de aquellas acciones y actitudes que se viven en las escuelas de forma tan cotidiana, se abra la posibilidad de emprender una búsqueda de alternativas escolares viables para estimular y engrandecer a la totalidad de la población

infantil, evitando perfilarles con escasas expectativas de formación desde sus inicios en la vida estudiantil.

Por ello, el interés por desarrollar esta investigación que proviene de la preocupación que me invade al ser testigo y partícipe del hecho de que curso tras curso escolar un número significativo de niñas y niños no logran alcanzar los aprendizajes propuestos para su grado. Algunos de ellos reprueban, otros más pasan al siguiente grado llenos de estigmas y condicionantes para su permanencia y el resto tal vez desertará de la escuela o simplemente sus familias se darán a la tarea de buscar una nueva institución que lo reciba, hecho que se torna muy complicado cuando el etiquetamiento del que ya he dado cuenta está signado en la boleta de evaluación.

Cuando se aproxima el fin de cursos, las diferentes instancias de autoridad se dan a la tarea de solicitar el reconocimiento y registro de aquellos niños que se encuentran en riesgo de no acreditar el curso para, en supuesto, emprender acciones que apoyen sus aprendizajes y contribuir a su aprobación, actitudes que en muchas ocasiones se convierten en una nueva carga para el docente frente a grupo o en un informe generado desde el escritorio.

Sin embargo, los informes que brindan los profesores de grupo bajo la aprobación de los directivos aglutinan una serie de prejuicios y etiquetas al describir los casos, que de alguna manera representan la justificación a la

reprobación. Así, es posible encontrar que las niñas y los niños no han logrado sus aprendizajes por causas como las que se mencionan a continuación:

- “Falta de atención familiar”
- “Dificultad en la comprensión y retención de contenidos”
- “Discapacidad intelectual”
- “Aprendizaje lento, distractibilidad”
- “Apatía, falta de interés al trabajo escolar”
- “Atención dispersa, lenta para trabajar, no cumple con las tareas”
- “Inadecuada conducción familiar, se muestra apático”
- “Desmotivado”
- “Retraso escolar debido a la inadecuada estimulación recibida en provincia”
- “Alumno con graves problemas de conducta”
- “No puede con el ritmo de trabajo de la escuela”
- “Problema de lento aprendizaje”
- “Falta de retención en el aprendizaje y falta de interés en las materias debido a problemas familiares”
- “Problemas en las asignaturas por problemas familiares”
- “Tiene un bajo rendimiento por la falta de atención de sus padres”
- “Problema de adaptación a la escuela”
- “Problemas neurológicos, sobrepeso, por lo que sus padres no tienen consistencia en su educación”
- “Niño con maltrato infantil”
- “Débil mental educable”
- “Niño con sordera profunda. Desde primer grado presenta un rezago por su problema auditivo (curso 6° grado). Hay poca concentración en lo que hace, su aprendizaje es lento, aunque si aprende un poco”
- “El niño no acaba de acostumbrarse al medio social de la escuela (Col. Roma). Viene de Cd. Nezahualcóyotl. Tiene problemas de desadaptación

„63

⁶³ Las expresiones fueron recogidas de los informes que presentaron las escuelas a la Zona Escolar. Sólo se hace referencia a algunos enunciados, ya que aproximadamente el 20% del alumnado de la zona está considerado en estos informes.

En consideración a que el ámbito de trabajo que ejerzo me posibilita a llevar a cabo cierto estilo de intervención, y que no es posible que todos los que estamos involucrados en la tarea educativa permanezcamos insensibles ante hechos como los descritos, me atrevo a plantear algunas líneas que desde mi perspectiva requieren ser atendidas.

A través de los diferentes capítulos que conforman este trabajo, he reiterado el planteamiento sobre las tradiciones y creencias que históricamente han legitimado al ser docente.

El estilo de práctica que maestras y maestros adoptan de una manera muy individual y acorde con sus principios y valores se realiza al interior de sus aulas de una manera muy íntima retocándose de un peculiar matiz de privacidad dentro de ese carácter público que caracteriza al trabajo de la docencia.

No obstante que la normatividad reguladora de las acciones escolares maneja pistas para el control de la autoridad sobre el ejercicio del aula, existe una presencia innegable -casi convertida en derecho- de autonomía magisterial para determinar y operar el estilo que, en el muy personal juicio docente, le represente mayor eficacia para el cumplimiento de las tareas que tanto la sociedad como la propia institución le han encomendado.

Dentro de este contexto, la imagen docente se observa como inerte ante el paso del tiempo. Tengo muy presente una alegoría que escuché cuando asistí a un curso, expresada por la maestra titular del mismo. Ella señalaba que si a un médico del siglo XIX lo transportaran a la actualidad y le colocaran en un quirófano, se sentiría absolutamente confundido y no sabría cómo proceder. En cambio, si a un profesor del siglo XIX lo trasladaran a un aula de nuestros días, inmediatamente tomaría su gis, el borrador y comenzaría con su clase. Y la referencia no es exclusiva del médico. Todos los profesionales han evolucionado en congruencia con el desarrollo vertiginoso de la ciencia. Pero los maestros seguimos ejerciendo como se hacía en aquellos primeros registros de la profesión.

El dinamismo y la transformación docentes no son una cuestión de voluntad propia. No se trata de que a partir de este instante, yo maestra/o me desprendo del constructo magisterial que me ha acompañado a lo largo de mi andar profesional para entrar en posesión irreflexiva de uno diferente. Simplemente la transformación se opera desde la sensibilización, la reflexión, la búsqueda, el interés. Todo ello en congruencia con las acciones de la estructura educativa.

Ratifico mi propósito de que la lectura de esta obra provoque un pensamiento reflexivo en mis compañeros y compañeras maestros/as y trascienda hasta el espacio áulico o escolar de quienes me gratificaron con su tiempo y atención.

2. RETOS PARA UNA ESCUELA INCLUYENTE.

2.1 LOS DESAFÍOS ACTUALES DE LA POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL.

Frente a la transformación dinámica y constante de las formas de vida y de conocimiento en todas las naciones del mundo, resulta pertinente en este momento reflexionar sobre la forma en que la educación mexicana está cumpliendo con las encomiendas señaladas en el marco legal que la regula.

Concretamente, es en el Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, donde sus postulados apuntan hacia un desarrollo armónico de los individuos, así como a la construcción de una nación democrática considerando a la democracia como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo, con alta calidad de vida.

Hasta hoy, los avances obtenidos en el aspecto educativo no han resultado suficientes para dar satisfacción a las necesidades sociales y a los retos tendientes al desarrollo del país. La pobreza extrema, la marginación, las desigualdades sociales y las escasas oportunidades de crecimiento para los grupos minoritarios, entre otros indicadores, dan cuenta de la necesidad de una urgente transformación del hacer educativo.

Es por ello, que la estructura política nacional define tres grandes retos o desafíos para la educación mexicana⁶⁴:

1) Educación para todos:

En el reconocimiento de que los beneficios educativos no alcanzan a toda la población ni se proporcionan con equidad.

2) Educación de calidad:

Considerando que la efectividad de los procesos educativos y los niveles de aprendizaje que alcanzan los alumnos manifiestan una desigualdad, además de ser inferiores en promedio a las pretensiones estipuladas por el Plan y programas de estudio.

3) Educación de vanguardia:

Tomando en cuenta la tendencia a lograr una mejor integración y una gestión más eficaz con el propósito de responder a las condiciones del mundo moderno.

Es claro que los planteamientos descritos encierran una complejidad de estrategias y actuaciones en todas las esferas políticas y organizaciones sociales del país. Sin embargo la concreción de las propuestas se opera, en primera instancia, desde el hacer de las escuelas, sin perder de vista el vínculo

⁶⁴ Documento "La Diversidad como Ventaja Pedagógica" Coordinación Sectorial de Educación Primaria. México, 2001

indisoluble con la estructura educativa como propiciadora de las condiciones necesarias y suficientes para favorecer su consecución.

En este sentido, presento una visión sobre las transformaciones en el ámbito escolar que aprecio como necesarias para responder a la superación de las problemáticas sobre el fracaso escolar que a través del desarrollo de este trabajo he manifestado y que se concatenan con los desafíos del sistema educativo nacional.

3. LA TRANSICIÓN HACIA UNA CONCEPCIÓN DIFERENTE DEL TRABAJO EN EL AULA

3.1 QUÉ HACER CON LA DIFERENCIA EN EL SALÓN DE CLASES

Partiendo de la idea de que los grupos escolares se integran con niñas y niños con orígenes culturales muy particulares, significando a la cultura⁶⁵ como el reflejo de vida de los individuos y de los grupos, y de que cada individuo percibe a su cultura como válida y en ocasiones superior a la de los otros, se reconoce que el pensamiento docente no escapa de este supuesto, y por tanto, no resulta desconocido el anhelo magisterial de formar a su alumnado en su muy particular estilo cultural, descalificando o desacreditando a todos/as aquellos/as que no caen en la trampa de la homogeneidad.

Repensar desde la docencia en la forma de percibir y asumir la diferencia en el aula es uno de los principios fundamentales para romper con los paradigmas de la idealidad igualitaria. Reconocer que cada niño y cada niña son valiosos por sí mismos, que son portadores de rasgos que representan una riqueza en la construcción del saber, que sus vivencias personales no estorban sino que favorecen las dinámicas del aula, que todo lo que ellas y ellos dicen, hacen, recrean es punta de lanza para sus aprendizajes, que se les acepta, se les respeta y se les quiere, imprime nuevas y mejores formas de trabajo en el salón de clases.

⁶⁵ Documento citado.

Porque el reconocimiento de la diferenciación también da apertura a la identificación de aquellos rasgos comunes que caracterizan a la población escolar, a partir de los cuales se toman decisiones importantes.

Aprender a mirar a la diferencia con un sentido favorecedor hacia el logro de los propósitos formativos que constituyen la misión social de la escuela, es una de las primeras actitudes docentes a fortalecer.

3.2 UN CAMBIO DE ACTITUD EN LAS RELACIONES

El impacto que producen las actitudes docentes en la vida de las niñas y los niños es por todos conocido. A través de los comportamientos cotidianos de los/as profesores/as en el espacio del aula, los alumnos construyen una parte muy importante de sus expectativas escolares. Sin embargo, este hecho aparece como invisible, creando una insensibilidad docente ante el fenómeno.

Cualquiera de nosotros guardamos en la memoria a ese/a profesor/a que nos lastimó con sus actos o palabras dejando una cicatriz imborrable que a través de la vida se aparece en ciertos momentos y sigue lastimando; pero también evocamos a nuestro/a buen/a maestro/a que representó una forma de aliento para seguir adelante.

Por estas razones, planteo la ineludible tarea de reconstruir las interacciones que se suscitan en la acción escolar cotidiana. Afino la mirada hacia la el

rompimiento de la ritualización que ha caracterizado a los intercambios sociales del aula; son esas formas casi automatizadas e irreflexivas en las que las niñas y los niños codifican los deseos de su maestro/a.

La reconstrucción de la que hablo se perfila a conceder atención y relevancia de un modo equilibrado a todos los tipos de relaciones que se gestan durante el desarrollo de la actividad escolar: maestro – alumno; alumno – maestro; alumno-alumno.

Significa que maestras y maestros estemos dispuestos a superar el temor de perder el control ejercido a través del poder que otorga la figura de autoridad para transformar la verticalidad de la relación en una horizontalidad rodeada del clima de respeto y reconocimiento del que ya he dado cuenta. El reconocimiento de la función docente a partir de este clima se reviste de una revaloración sincera del alumnado y sus familias, así como de la autoridad escolar.

De igual manera, es brindar a los estudiantes las oportunidades de crecimiento personal cuando tienen la libertad organizada de intervenir, actuar, proponer, sin el temor a ser descalificados o burlados y por tanto estigmatizados.

Representa que las niñas y los niños depositen su confianza en sus profesores y se sientan reconfortados en la construcción de su autoconcepto, lo que coadyuvará a elevar sus expectativas de vida.

No se trata de que la docencia se despoje de un solo tajo de todas aquellas prácticas que le han caracterizado y han dado forma a su experiencia, sino de contar con un pensamiento analítico y reflexivo que le conduzca a nuevos estilos de relación tendientes a mejorar la calidad de su intervención.

3.3 MIRAR AL CONTENIDO DESDE OTRO ÁNGULO

El acercamiento teórico de este trabajo relativo al diseño curricular vigente para la educación primaria nacional ha puesto al descubierto la tendencia de la enseñanza como producción de cambios conceptuales⁶⁶, propuesta que aún no logra consolidarse en la práctica escolar cotidiana.

El trasfondo del discurso docente da cuenta de la incomprensión de que es objeto la operación de los enfoques pedagógicos como están prescritos en los documentos rectores. Si bien las maestras y los maestros son capaces de referirse a las ideas clave que regulan el tratamiento programático, en la acción son aisladas las prácticas que reflejan las tendencias señaladas.

Para dar cabida al tipo de tratamiento propuesto, las y los docentes han de aproximarse, desde la reflexión, a la idea del desarrollo de competencias que impera en las políticas educativas internacionales como respuesta al concepto “necesidades básicas de aprendizaje”⁶⁷

⁶⁶ Categoría establecida por Pérez Gómez, descrita en el Capítulo II de este trabajo.

⁶⁷ Planteamiento de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Jomtien, 1990.

Usualmente, ante el tratamiento de un contenido, las maestras y los maestros no perciben más que segmentos informativos sistematizados a través de los datos. Reviste una dificultad especial tratar de identificar el desarrollo de una competencia mediante el contenido.

Por tal motivo, surge en mí la inquietud de apuntalar el presente capítulo presentando una aproximación a la significación que adquiere la tendencia hacia el desarrollo de competencias mediante el tratamiento programático, bajo el supuesto que ya he señalado, relativo a la forma en que repercute una variante en todas las acciones que dan forma al proceso enseñanza – aprendizaje.

En otras palabras, la transformación del tratamiento de los contenidos programáticos provoca efectos similares en la presencia de la diferencia, en las interacciones, en la concepción docente de la enseñanza y el aprendizaje, en las formas de evaluación, y en consecuencia, en la reconceptualización del fracaso escolar. Abordo a continuación algunos referentes sobre las competencias.

3.4 HACIA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS: UNA PARTICIPACIÓN COLECTIVA COMPROMETIDA.

La competencia se define como “la capacidad para actuar con eficiencia, eficacia y satisfacción en relación a sí mismo y al medio natural y social.”⁶⁸ Las competencias son macrohabilidades que comprenden tres tipos de saberes o aprendizajes: conceptuales (saber), procedimentales (saber hacer) y actitudinales (ser).

El desarrollo de competencias constituye la base hacia la generación de individuos capaces de enfrentarse funcionalmente a sus necesidades de vida y responde a las demandas sociales, individuales e institucionales. A través de las competencias se pretende:

El dominio de un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes orientados hacia un desempeño eficiente.

La respuesta con eficacia y satisfacción a las necesidades y estímulos provenientes del medio ambiente y el uso racional del mismo.

Una actitud asertiva en la interacción con los demás.

Sustentada en estos principios, la didáctica de la clase se organiza tomando en cuenta los intereses y necesidades de las niñas y los niños, diseñando estrategias de enseñanza que favorezcan el desarrollo de los tres tipos de

⁶⁸ Pinto Cueto, Luisa. *Currículo por competencias: desafío educativo*. Revista Tarea N° 38. Colombia, 1996. p.p. 44-50

saberes. En este sentido, no se parte de cero como habitualmente se hace, sino que se realiza una labor de reconocimiento de aquellas capacidades que ya forman parte de las niñas y los niños, con dos intenciones: recuperar la riqueza de las experiencias del alumnado y establecer los alcances del contenido. Por supuesto fortalece la atención a la diferencia.

El procedimiento propuesto se opone a la atomización del conocimiento, permitiendo una integración de contenidos de todas las asignaturas de una manera horizontal, tal y como sucede en la vida cotidiana. En consecuencia, se aligera la presión institucional del cumplimiento del programa, ya que este tipo de organización programática optimiza tanto los tiempos como los recursos, tomando el aprendizaje dimensiones más definidas.

Ver el contenido de esta manera da lugar a procesos de interrelación diferentes en donde las experiencias de las niñas y los niños son tan importantes como las intervenciones docentes. El interaccionismo entre pares deja de ser una molestia institucional para transformarse en elemento de aprendizaje, resaltando las bondades del aprendizaje cooperativo. Cada elemento del grupo desarrolla un valor muy propio, alejado del estigma, y en función de su identidad propia.

El desarrollo de una metodología docente hacia el desarrollo de competencias no es asunto sencillo ni se torna en una cuestión de voluntad. Amerita una sensibilización hacia la comprensión del proceso de enseñanza – aprendizaje, así como el análisis y apropiación de elementos documentales que generen el

acercamiento al tema. Sin embargo, en la actualidad el sistema educativo se ha preocupado por poner en las manos de la docencia un buen número de materiales de apoyo para mejorar la calidad de la intervención.

3.5 LA RESIGNIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN. DESPOJÁNDOSE DE LA TRADICIÓN.

La evaluación de los aprendizajes en la directriz presentada en este capítulo, toma un sentido completamente diferente al que tradicionalmente ha caracterizado a la escuela. Se trata del reconocimiento de los avances durante todo el proceso de enseñanza – aprendizaje, a través del establecimiento de indicadores íntimamente relacionados con los rasgos de la competencia a desarrollar en registros que permiten tener una visión muy objetiva que retroalimenta tanto al profesor como al estudiante en el sentido de recapitular todo el proceso y diseñar nuevas estrategias de acción hacia el fortalecimiento del aprendizaje.

Aclaro que no es mi intención desacreditar los instrumentos como los exámenes que se han convertido en los estándares de medición para todos los niveles escolares, porque hasta los propios profesores somos víctimas de las trampas de la evaluación. Impensable su desaparición porque dentro de este juego de la competitividad para el acceso a la educación, para el trabajo, para la vida, se correría el riesgo de hacer tambalear la legitimidad institucional.

Pero sí pretendo abrir un abanico de posibilidades para reconocer con mayor peso en lo cualitativo los niveles de alcances de las alumnas y los alumnos, en un sentido estimulador y no con el único y perverso fin de colgarles una etiqueta estigmatizadora llamada calificación, que después de todo se le considera como el principal indicador alrededor del cual gira el fracaso escolar.

3. 6 EL PAPEL DE LA AUTORIDAD EN LA TRANSFORMACIÓN.

La transformación del trabajo en el aula y de la organización de la escuela requieren de ser orientadas, apoyadas y estimuladas por las autoridades educativas – directores, supervisores, jefes de sector, etc.- que más allá de la preocupación por salvaguardar la imagen de su área de influencia con buenas dosis de maquillaje y la simulación del “todo está bien”, se encuentran ante el enorme reto de favorecer y respaldar tanto la sensibilización como la actuación docentes en los espacios designados para ello. ¡Cómo no considerar muy ambicioso el reto, cuando se da el caso de que las propias autoridades educativas se han encargado de alimentar la selectividad y profundizar la discriminación a través de las prácticas históricas que también forman parte del ritual de la autoridad!

Significa despojarse del ejercicio autoritario en la más pura expresión de poder y control para ejercerlo como la oportunidad de llegar a las aulas con el ánimo de apoyar al profesorado en la búsqueda y encuentro de alternativas que generen su confianza y credibilidad en una práctica diferente; es dejar de

esperar que sean solamente los subalternos quienes ejerzan su docencia arribando a las tendencias de enseñanza – aprendizaje de tipo constructivo cuando las acciones que se practican en el espacio de la autoridad se impregnan de directrices de corte conductista y bajo la idea de transmisión, sumisión, obediencia y escasa reflexión.

Representa revitalizar los espacios de formación permanente (cursos y reuniones de Consejo Técnico en cada instancia de la estructura) a través de un liderazgo académico y comprometido, apoyado en la reflexión del colectivo, que coadyuve a la búsqueda de alternativas impregnadas de dinamismo, pero fundamentalmente, acordes a las propuestas curriculares en vigencia para dar satisfacción a las demandas actuales de los actores del proceso educativo. En otras palabras, que la autoridad accione dentro de su área siendo absolutamente coherente con las exigencias que les son planteadas a los demás.

Sencillamente, hacer a un lado la idea de que son los demás quienes necesitan cambiar para arribar al anhelo de la transformación en todos los sentidos.

Para concluir este trabajo deseo expresar que bien vale la pena trabajar en pro de una escolarización justa y equitativa, en donde las oportunidades estén al alcance de todos los niños y todas las niñas que tienen derecho a ella. Finalmente de ello depende elevar franca y honestamente, sus expectativas de vida y construir un futuro mejor para ellos, para sus familias y por supuesto,

para México... Pero sobre todo para las maestras y los maestros quienes tendremos la satisfacción plena y permanente del *“deber muy bien cumplido”*.

BIBLIOGRAFÍA

- BRAVO, Ma. Teresa. "Fracaso escolar y relaciones pedagógicas" en *El fracaso escolar. Análisis y perspectivas*. Cuadernos del CESU, N° 11, UNAM. México, 1988
- BEARNE, Eva (Dir) *La atención a la diversidad en la escuela primaria* La Muralla. Madrid, 1998.
- CASANOVA, María Antonia. *La evaluación educativa. Escuela básica*. Biblioteca para la actualización del maestro. S.E.P.-Muralla. Madrid. 1998.
- CAZDEN, Courtney. *El discurso en el aula*. Paidós. México, 1998.
- COHEN, Dorothy. *Cómo aprenden los niños* Biblioteca para la actualización del maestro. S.E.P./ F.C.E. México, 1997.
- COLL, César. *Psicología y currículum*. Paidós. México, 1995.
- COLÍN, Araceli. "La historia familiar, la subjetividad y la escuela" en *El Traspasado Escolar*. Paidós. México, 1998.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
- COX. C. *Clases y transmisión cultural*. Santiago. CIDE
- DELAMONT, Sara. *La interacción didáctica* Kapelusz, Madrid, 1984.
- DELORS, Jacques. *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. México, 1997.
- Documento *La diversidad como ventaja pedagógica*. Coordinación Sectorial de Educación Primaria. México, 2000.
- ENTWISTLE, Noel. *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Paidós. México, 1998.

GALEANA, Rosaura. *La Infancia Desertora*. Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano A.C., México, 1997.

GIMENO Sacristán y Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. España, 1996.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.. Estadísticas Sociodemográficas 2000. México

JACKSON, Philip. *La vida en las aulas*. Morata. Madrid, 1992.

JORDAN, José A. *La Escuela Multicultural*. Paidós. Madrid, 1994.

MATUTE, Arturo. *Sobre lo prioritario de la educación en América Latina*. Seminario Internacional de Tecnología Educativa en el Contexto Latinoamericano. ILCE. México, 1994

Memoria del Seminario de Análisis sobre Política Educativa Nacional ¿Hacia dónde va la Educación Pública? Fundación SNTE. México, 1993.

MERCIER, Neil. *La construcción guiada del conocimiento*. Paidós. México, 1997.

NAMO de Melo, Guiomar. *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. Biblioteca para la actualización del maestro. S.E.P. México, 1998.

ORTEGA Ruiz, Rosario. *Crecer y aprender*. Visor. Madrid, 1999.
PALACIOS, Jesús. Cuadernos de Pedagogía. México (s/f)

Plan Nacional de Desarrollo 1995 – 2000. (1995) Poder Ejecutivo Federal, S.H.C.P., México.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. *La cultura en la sociedad neoliberal*. Morata. Madrid, 1988.

Programa de Desarrollo Educativo 1995 – 2000 (1996). Poder Ejecutivo Federal. S.E.P. – CONALITEG. México.

Revista Tarea N° 38. Bogotá, 1996.

ROCKWELL, Elsie. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela en *La Escuela Cotidiana*. Fondo de Cultura Económica. México, 1997.

ROGERS, Colin (comp.) *Psicología social de la escuela primaria*. Paidós. Barcelona, 1992.

ROGOFF, Bárbara. *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós. Barcelona, 1993.

SOSA, Eurídice. "La integración de contenidos y el pensamiento conceptual del niño" en *El Traspasío Escolar*. Paidós. México, 1998.

SAINT-ONGE, Michel. *Yo explico pero ellos ... ¿aprenden?*. Biblioteca para la actualización del maestro. S.E.P./ F.C.E./Mensajero. México, 2000.

STAINBACK, Susan y William. *Aulas inclusivas*. Narcea. Madrid, 1999.

SCHMELKES, Sylvia. *Mejoramiento de la calidad de la educación primaria: Estudio comparativo en cinco zonas del Estado de Puebla*. Tesis de Maestría. U.I.A. México, 1993.

SCHUNK, Dale Autoconcepto y rendimiento escolar en *Psicología Social de la Escuela Primaria*. Paidós. Barcelona, 1992.

S.E.P. Educación Básica. Primaria. Plan y Programas de Estudio. México, 1993

VÁSQUEZ B. Ana, Martínez Isabel. *La socialización en la escuela*. Paidós. Buenos Aires. 1996

WOOLFOLK, Anita F. *Psicología Educativa*. Prentice Hall, 6ª Ed.1996.