

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
SECRETARÍA ACADÉMICA
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

LA VIDA COTIDIANA ESCOLAR: “Naturalidad” y “rupturas”, en secundarias
federalizadas de Cd. Nezahualcóyotl, Estado de México.

Tesis que para obtener el grado de **Doctor en Educación**
Presenta

JUAN MELESIO PÉREZ RODRÍGUEZ

Siendo su tutor el
Dr. LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

Comité tutorial:
Dra. Gloria Evangelina Ornelas Tavarez
Dr. Raúl Enrique Anzaldúa Arce

México, D. F.

Abril, 2008.

ÍNDICE:

Agradecimientos	6
------------------------------	---

INTRODUCCIÓN.

i. <i>Delimitación del objeto de estudio</i>	8
ii. <i>Fundamentación y/o justificación de la investigación</i>	10
iii. <i>Marco teórico, metodológico e instrumental</i>	19
iv. <i>Propuesta de investigación empírica, “holística” y documental realizada</i>	33
v. <i>Sobre la construcción de la parte interpretativa de la investigación</i>	44

Capítulo I. LA RELACIÓN ESCUELA-COMUNIDAD.

1.1 <i>La contextualización múltiple de la secundaria azul.</i>	
1.1.1 Neza, “tierra de migrantes” (sobre la contextualización histórica).....	46
1.2 Sobre algunos aspectos de la relación escuela y contexto socio cultural, económico y político, encontrados en la investigación de campo.	
1.2.1 Escuela y contexto sociocultural.....	52
1.2.2 Escuela y contexto económico.....	54
1.2.3 Escuela y contexto político.....	54
1.3 De la escuela secundaria y los significados compartidos sobre su <i>representación social</i> en la localidad.....	56
1.4 Los padres y madres de familia en la escuela.....	59
1.5 Conclusiones del capítulo: <i>Naturalidad y rupturas</i> en las relaciones escuela-comunidad.....	63

Capítulo II. LA RELACIÓN MAESTRO-ALUMNO.

2.1 <i>Trayectorias de vida, aprendizajes cotidianos y formación de las personalidades escolares</i>	65
2.1.1 <i>Trayectorias de vida y la situación biográficamente determinada, del actor escolar</i>	66

2.1.2	<i>Sobre los aprendizajes y los conocimientos cotidianos en la escuela.....</i>	69
2.1.3	<i>La formación de las personalidades escolares.....</i>	75
2.2	Procesos de aprendizaje y formas de enseñanza, de planeación y de evaluación, en el salón de clases y en diversos espacios educativos, dentro de la escuela.....	81
2.2.1	Sobre los procesos de <i>aprendizaje escolar.....</i>	82
2.2.2	Formas cotidianas de <i>enseñanza escolar.....</i>	86
2.2.3	Concepciones magisteriales sobre <i>la planeación docente.....</i>	90
2.2.4	Concepciones y procesos cotidianos sobre <i>la evaluación escolar.....</i>	91
2.3	<i>Perfiles cotidianos escolares en la relación maestro-alumnos.....</i>	96
2.3.1	<i>Sobre el perfil cotidiano escolar del alumno.....</i>	96
2.3.2	<i>Sobre el perfil cotidiano escolar del maestro.....</i>	98
2.4	Procesos educativo-formativos: más allá de “las rutinas” y “las simulaciones”.....	102
2.4.1	<i>Rutinas y simulaciones escolares.....</i>	102
2.4.2	<i>Procesos educativo-formativos en la escuela secundaria.....</i>	103
2.5	Sobre <i>el currículo escolar cotidiano</i> , desde las prácticas escolares específicas.....	104
2.6	Disciplina escolar y adolescencia.....	106
2.6.1	Reglamentos y disciplina en la secundaria.....	106
2.6.2	Adolescencia y alumnado.....	109
2.7	Conclusiones del capítulo: <i>Actitudes naturales y rupturas educativas</i> , en la relación maestro-alumno.....	110
2.7.1	<i>Sobre las actitudes naturales.....</i>	110
2.7.2	<i>Rupturas educativas.....</i>	115

Capítulo III. LA GESTIÓN ESCOLAR.

3.1	El directivo, su <i>equipo de trabajo y el proyecto escolar cotidiano.....</i>	118
3.1.1	<i>El equipo de trabajo del directivo.....</i>	119
3.1.2	<i>Sobre el proyecto escolar cotidiano.....</i>	121

3.1.3 El consejo técnico escolar.....	123
3.1.4 Delegación sindical y gestión escolar.....	124
3.1.5 Crisis de la autoridad escolar y recomposiciones de la gestión escolar.....	124
3.2 Gestión escolar y profesores.....	125
3.2.1 Las reuniones entre directivos y profesores.....	125
3.2.2 “Las juntas” de academia.....	126
3.2.3 Las jornadas de mantenimiento del edificio escolar y otras comisiones.....	127
3.2.4 Los TGA (Talleres Generales de Actualización).....	129
3.2.5 Sobre <i>el trabajo colegiado</i>	129
3.3 La participación de alumnos y padres de familia, en la organización escolar.....	129
3.3.1 Padres de familia y directivos.....	130
3.3.2 La participación de los alumnos en la organización de la escuela.....	130
3.4 <i>Rupturas y naturalidad</i> , en la gestión escolar.....	132
3.4.1 Formas cotidianas de innovación en la organización escolar.....	132
3.4.2 Tradiciones escolares y gestión escolar.....	133
3.5 Conclusiones del capítulo: <i>La flexibilidad cotidiana</i> , de la normatividad escolar.....	134

Capítulo IV. SOBRE ALGUNOS ASPECTOS DE LA CONSTRUCCIÓN SIMBÓLICA EN LA ESCUELA.

4.1 <i>Circunstancias originarias, concepciones fundacionales y el modelo o proyecto escolar cotidiano</i>	137
4.2 <i>Imaginario compartido, mitos y representaciones sociales, apropiaciones, valores y tradiciones en la cultura escolar (Sobre algunos aspectos de la construcción simbólica en la escuela secundaria)</i>	145

4.2.1	<i>Imaginarios compartidos, mitos y representaciones sociales</i>	146
4.2.2	<i>Apropiaciones</i>	149
4.2.3	<i>Valores escolares</i>	149
4.2.4	<i>Tradiciones escolares</i>	150
4.3	<i>Perfiles cotidianos escolares y la formación práctica de las personalidades escolares</i>	154
4.3.1	<i>Perfiles cotidianos escolares</i>	155
4.3.2	<i>Las personalidades escolares</i>	157
4.4	Conclusiones del capítulo: <i>Naturalidad y rupturas</i> en algunos procesos de la construcción simbólica escolar.....	160
4.4.1	<i>Actitudes naturales</i> y construcción simbólica.....	160
4.4.2	<i>Rupturas</i> en la construcción simbólica escolar.....	161

Capítulo V : LA MICROPOLÍTICA EN LA ESCUELA.

5.1	<i>La construcción cotidiana de la autoridad escolar</i>	164
5.2	<i>Grupos de interés</i> entre los maestros.....	167
5.3	<i>La vida cotidiana política y sindical</i> de los trabajadores de la educación.....	169
5.4	Conclusiones del capítulo: <i>Rupturas</i> y recomposiciones de <i>la naturalidad</i> , en las relaciones micropolíticas escolares: enfrentamientos, desacuerdos, coyunturas y relaciones de poder.....	173

CONCLUSIONES	176
BIBLIOGRAFÍA GENERAL	190
ANEXOS	203

Agradecimientos:

En lo familiar, dedico esta tesis a mi padre y a mi tía Carmelita, que ya no están con nosotros. Por la fortaleza moral y las enseñanzas para la vida que me dejaron.

A mi madre, a mis hermanos (Mario, Demóstenes y Donají) y a mis hijos. Por su cariño y compañía que siempre me han demostrado.

En lo profesional, dedico este trabajo a mi tutor y cotutores, los doctores Luis Eduardo Primero Rivas, Gloria Evangelina Ornelas Tavarez y Raúl Anzaldúa Arce, por la atención que brindaron a mi trabajo y su preocupación por formarme como investigador.

A mis amigos el Doctor Marco Antonio Jiménez García y el Maestro José Antonio Razo Navarro, que me han acompañado intelectualmente, uno desde la licenciatura en la FES-Acatlán (UNAM) y él otro desde la maestría en el ISCEEM (Chalco), brindándome amablemente su asesoría y amistad en diversas ocasiones.

Por último, a los maestros y maestras de educación básica en el Valle de México, por la dedicación a su trabajo, por sus buenas y “necias” intenciones por educar a sus alumnos(as), a pesar de sus limitaciones y el medio social adverso. Son ustedes al interior de la institución donde laboran, uno de los pocos aliados de los sectores subalternos y explotados, en su lucha cotidiana por lograr una mejor vida humana.

INTRODUCCIÓN.

i. Delimitación del objeto de estudio.

El objeto de estudio de nuestra investigación ha sido *la vida cotidiana* (Heller, 1998: p. 19) en la escuela secundaria, a través de sus procesos de *naturalidad* y *rupturas*¹, donde tomamos como espacio de investigación empírica una secundaria general ubicada en el municipio de Nezahualcóyotl, Estado de México, denominada Escuela Secundaria Federalizada “Dr. Jaime Torres Bodet”, con domicilio en la calle Laguna de Tamiahua s/n, colonia Agua Azul, del municipio citado.

Esta investigación fue planeada para considerar un período determinado de la *historia institucional*² de la escuela investigada, que abarcaría desde la llegada de su segundo Director (marzo de 1996) hasta el año 2006 (cuando sucede cambio de directivo e inicia su gestión escolar, una nueva directora), en virtud de que en este periodo de tiempo se han efectuado, desde nuestras primeras consideraciones en investigaciones previas, cambios y reacomodos en las *reglas de juego*, *concepciones de sentido común*, *prácticas escolares cotidianas* y *relaciones de poder*, al interior de dicha institución, así como en su vinculación con la localidad inmediata en la que se inserta la escuela. Este período de tiempo en *la historia institucional* de la que llamaremos *la secundaria azul*, nos dio la oportunidad de apreciar la complejidad de su *vida cotidiana escolar*, en sus aspectos de

¹ Estos conceptos los hemos considerado básicos en nuestra interpretación de *la vida cotidiana escolar*, la cual la entendemos como un proceso en el cual los actores escolares llevan a cabo sus prácticas dentro de concepciones de sentido común de alguna manera consolidadas, a manera de “matrices” orientadoras de sus acciones y que responden sobre todo, a sus propias experiencias de vida, así como a su integración como parte de una comunidad escolar específica, llegando así a una *naturalidad* o *actitud natural*. Por este motivo, los cambios en *la vida cotidiana escolar* en una comunidad escolar específica, se dan a manera de *rupturas*, o sea, donde a partir de ciertas experiencias individuales y colectivas, se inician transformaciones parciales, incompletas, desiguales, entre los mismos actores, tanto en sus prácticas como en sus maneras de entender esas prácticas, dándose sobrevivencias y resistencias, mezcladas con innovaciones en el quehacer escolar cotidiano, hasta el logro del predominio, no absoluto, de nuevas maneras de esa *cotidianidad escolar*. Sobre estos conceptos hemos retomado a Schutz, 1995: pp. 129, 214; Popkewitz, 2000: pp. 41-42; Rodríguez, 2000.

² *La historia institucional* hace referencia no tan sólo al conjunto de acontecimientos específicos que van conformando la cronología de una determinada institución escolar, sino a los significados compartidos (valores, recuerdos, concepciones del ser maestro, etc.) entre los diversos actores de esa institución y que van surgiendo y permanecen en la memoria colectiva, de una específica comunidad escolar. Véase Nicastro, 1998: pp. 39-49; Kotin, y otros, 1993: pp. 111-141.

vinculación con la localidad o comunidad externa, *didáctico-pedagógicos, de gestión escolar, de cultura escolar y micropolíticos*.

Sin embargo, a fin de establecer comparaciones y complementos de nuestras interpretaciones sobre *la cotidianidad* de esta escuela, consideramos viable investigar de forma paralela otras dos secundarias del mismo subsistema educativo, con la finalidad de contrastar y delimitar los alcances de los conceptos utilizados y de las categorías interpretativas que obtuvimos de nuestra investigación base. Son escuelas secundarias ubicadas también en Nezahualcóyotl, fundadas en los mismos años (mediados de los años 60 a principios de la década de los 70 del siglo pasado) y que compartieron y comparten semejantes circunstancias y limitaciones institucionales y del contexto sociocultural y político. Estas secundarias federalizadas son la “Telpochcalli” y la “Xicotencatl”, ubicadas respectivamente en las colonias Benito Juárez y Metropolitana, del citado municipio (las cuales llamaremos *la secundaria verde* a la primera, y *la secundaria roja*, a la segunda).

A partir del interés ya expuesto de nuestra investigación en estas dos últimas escuelas secundarias, dirigimos nuestra indagaciones a períodos donde los *actores escolares* vivieron procesos de cimentación y de cambios en sus concepciones y prácticas cotidianas, modificaciones producidas por diversas causas (llegada de nuevos directivos, movimientos políticos de los maestros, relaciones con la comunidad externa, implementación de reformas educativas oficiales, etc.) .

Por otro lado, debemos aclarar que pretendimos abordar los múltiples aspectos de la cotidianidad escolar a través de determinadas relaciones y prácticas de *los actores escolares*. Desde nuestra perspectiva, *los ejes estructurantes de la vida cotidiana escolar* (relaciones entre los actores que la conforman) que fueron considerados son: a. La relación maestro-alumno, b. La gestión escolar, organización escolar impulsada por el directivo y su *equipo de trabajo* (Ezpeleta, 1996), c. La cultura escolar, d. La relación escuela-comunidad, sobre todo en la participación de las madres y padres de familia con la escuela y e. *La micropolítica*

en la escuela, enfocada a la vida político-sindical de los trabajadores de la educación del establecimiento escolar específico³.

Por último, también pretendimos recuperar y dar continuidad a la investigación realizada en mis estudios de maestría sobre la que llamamos *la secundaria azul*, donde se llegó a construir (con sus conceptos específicos, unidades o espacios a investigar, relaciones destacables, etc.) *una interpretación sobre la vida cotidiana* en las escuelas de educación básica secundaria de los años 70 del siglo pasado, en Nezahualcóyotl, Estado de México; a fin de, recuperando ésta, refinar sus aportes y confrontarlo con renovadas realidades, como: a) Situaciones de cambio educativo-escolar en la misma institución (reformas oficiales, cambios de directivos, movimientos políticos, etc.), y b) realidades de otras escuelas en condiciones similares, tanto en las circunstancias de estabilidad de su cotidianidad escolar, como en situaciones de cambio en su vida institucional y en sus prácticas escolares.

ii. Fundamentación y/o justificación de la investigación.

a. Las razones prácticas de la investigación.

El incremento acelerado e improvisado del servicio escolar en educación básica en el oriente del Estado de México, surgido de las demandas urgentes de una población urbano-popular emigrante, fue uno de los elementos claves en la conformación de las personalidades y la cultura escolar que dio respuesta práctica a dicha demanda educativa, y es una dinámica que también se institucionalizó, moldeando hasta nuestros días buena parte de la vida escolar, con procesos y factores que aún faltan por investigar.

La formación del magisterio mexiquense de educación básica en servicio, ha demostrado carencias muy significativas en sus habilidades docentes y en sus actitudes para superarse pedagógicamente (Primero, 2002: pp. 139,153), a pesar de los diversos intentos oficiales de incorporarlos a procesos de actualización

³ Desde nuestra perspectiva, encontramos referencias de lo que llamamos *aspectos estructurantes de la vida cotidiana escolar* en autores que han trabajado la escuela secundaria (Sandoval, 2000). Existen otros textos de investigadores educativos que destacan más alguno de estos *aspectos* (Ornelas, 2005), que dan luz sobre *la relación escuela-comunidad*, u otros (Piña, y otros, 1998), que le da su importancia a *la cultura escolar*, en instituciones de educación superior.

(talleres generales de actualización, cursos estatales y nacionales, centros de actualización, etc.). Sin embargo, el origen histórico de estas limitaciones en la formación magisterial, por lo menos para las últimas generaciones de mentores mexiquenses de educación secundaria, fue el haber sido incorporados a la labor docente en forma masiva y precipitada, a causa, principalmente, del crecimiento acelerado de la matrícula en primaria y secundaria en el Estado de México en los años setenta del siglo pasado, como resultado de los procesos migratorios característicos de aquellos años y de los resultados del Plan de Once Años (Gov. Edo. Méx., 1981: pp. 286-287).

A fin de dar respuesta práctica y cotidiana a esta situación (aunque el gobierno del Estado y el Federal también construyeron masivamente escuelas y normales), las autoridades administrativas y sindicales asumieron una actitud de pocas exigencias en el perfil académico del magisterio de educación básica que ingresaba al servicio; hecho que se prolongó durante la década de los ochenta y principios de los noventa, a pesar de que la matrícula y demanda del servicio escolar había bajado considerablemente. Ante estas nuevas circunstancias que exigían mayor calidad y menor cantidad en la respuesta educativa a la población de esta entidad, las formas y requisitos para la contratación, promoción y actualización del magisterio de educación básica en el Estado, no se renovaron de manera suficiente.

Es cierto que es poco el tiempo desde que se exigió la licenciatura como requisito indispensable para ser profesor frente a grupo en el Estado (aproximadamente 10 años), lo cual es un elemento a considerar, así como las reformas académicas en las Normales estatales en la segunda mitad de la década de los ochenta. Sin embargo, otro factor clave, tal vez de mayor peso, es la cultura escolar, en sus múltiples aspectos, que llegó a formarse en esas escuelas y en específico, en los propios individuos que conformaron y todavía conforman en buena medida, las comunidades escolares que las integran.

El conjunto de significados compartidos que se traducen en concepciones sobre lo educativo escolar y las prácticas que generan, tiene gran poder orientador sobre el quehacer escolar en esas escuelas (Piña y otros, 2003); no tan sólo porque se

heredan a las nuevas generaciones de profesores que van ingresando, sino porque buena parte de los que laboran actualmente, fueron incorporados al servicio en aquellos años de improvisaciones y pocas exigencias en su preparación didáctico-pedagógica.

Tal parece que los primeros años de servicio en la labor docente, serán determinantes (no de forma absoluta, pero sí con una gran presencia) para la formación de *la actitud natural* (Schutz, 1995) del maestro de educación básica (Pérez, 2003), pues éste construye un núcleo de significados orientadores de sus prácticas cotidianas (producto de sus propias experiencias personales y compartidas como maestro al interior de su comunidad escolar), que son capaces de resistir a diversas propuestas formales de actualización y superación profesional (exámenes de carrera magisterial, cursos nacionales de actualización, titulación masiva, centros de actualización del magisterio en servicio, talleres generales de actualización, pagos por estudios de posgrado, etc.).

Estas resistencias forman identidades y *perfiles escolares cotidianos* (Pérez, 2003) que tienen una fortaleza tal que llegan a perpetuar maneras de relacionarse en lo personal, lo laboral, lo político-sindical (lo cual es aprovechado por los individuos y los grupos con poder al interior de su propia comunidad escolar), así como en las relaciones maestro-alumnos y maestro-padres de familia, en sus múltiples aspectos, no tan sólo el didáctico-pedagógico.

Estas circunstancias propias del magisterio mexiquense al interior de sus comunidades escolares (en especial el que labora en el oriente del Estado de México, que es del sistema federalizado y de escuelas secundarias), nos lleva a considerarlas como razones prácticas que fundamentan la necesidad de investigar su cotidianidad escolar, entendida como sus prácticas escolares orientadas por una "actitud natural" que los limita y condiciona, lo cual da origen a la necesidad de procesos de cambio educativo escolar; ya sea paulatino, lento, o a través de rupturas (Rodríguez, 2000: pp. 6-9), primeramente en los profesores en servicio (tanto maestros frente a grupo como directivos y supervisores), pues son ellos los principales perpetuadores de una cultura escolar fosilizada, cimentada, lo cual

logran por ser los que concentran las decisiones sobre la organización tanto de la escuela como de las formas de trabajo al interior del salón de clases.

Dar cuenta, comprender y si es posible, plantear alternativas, sobre los procesos cotidianos escolares que obstaculizan y que posibilitan situaciones de cambio educativo escolar (ya sea de manera lenta, continua, tendencial o a través de rupturas), fue un objetivo de investigación que la misma necesidad práctica del quehacer didáctico-pedagógico nos exige, mas aún el pertenecer nosotros mismos a ese conglomerado humano del magisterio mexiquense.

b. Las razones científicas de la investigación: La emergencia de los estudios sobre “la construcción simbólica” en la investigación educativa.

- a. La elaboración de un estado de conocimiento sobre el asunto específico de “las construcciones simbólicas” al interior de las prácticas escolares, por parte del COMIE.
- b. La publicación de tesis, ponencias, informes y otros textos sobre la cotidianidad, las identidades, los imaginarios sociales y las representaciones sociales, que caracterizan las prácticas de los actores escolares, en diversos niveles educativos, de manera creciente a lo largo de la década de los años noventa y principios del dos mil.
- c. La participación de investigadores de la UPN en este tipo de trabajos a nivel nacional (sobre todo de la Unidad “Ajusco”), pero casi nula participación en las investigaciones del tema por parte de la Unidad UPN en el Estado de México.
- d. La fundamentación teórica-metodológica de estas investigaciones, en marcos teóricos propios de algunos autores fundamentales considerados en nuestra propia investigación (Alfred Schutz y Ägnes Heller, en especial).
- e. La prioridad que las investigaciones sobre el tema ha dado a los estudios al interior de la institución escolar, siendo este su “contexto tratado” (el 49% en las investigaciones revisadas en el estado de conocimiento del COMIE, sobre “las construcciones simbólicas”).

- f. El ser el nivel educativo investigado con este Proyecto, el de educación media básica o secundaria, un terreno poco investigado, en relación con este tema y en general (9%, según el estado de conocimiento del COMIE).
- g. El hecho de que en las investigaciones sobre el tema se prioricen a los docentes y los alumnos, descuidando otros actores escolares (como madres y padres de familia y directivos).
- h. El manejo de metodologías cualitativas en este tipo de estudio, donde el estudio de caso ocupa un tercer lugar, después de las investigaciones etnográficas e interpretativas.

c. La tesis a exponer: la dinámica de “la naturalidad” y “las rupturas” en la vida cotidiana escolar.

En primer lugar podemos decir que al proponernos investigar sobre *la naturalidad* y sobre *las rupturas* en un conjunto de comunidades escolares de educación básica secundaria, tuvo la intención de investigar sobre la cotidianidad escolar que en esos espacios desarrollan los actores escolares. Desde nuestra perspectiva, *la vida cotidiana escolar* es un proceso *discontinuo, disgregado, desigual y combinado*, caracterizado por una resistencia de *formas de vida escolar, de modelos o proyectos de escuela* que perduran y se van descomponiendo, dando paso, de manera incompleta, “a pedazos” o de formas desiguales, a ritmos diferentes, *a través de rupturas*, a otros tipos de escuela. De esta manera, cuestionamos las representaciones y hasta los imaginarios de los proyectos educativos hegemónicos, que pretenden justificarse en reformas educativas que se proponen cambios “completos y de una vez”, cambios armónicos, según las concepciones y necesidades de los sectores dominantes en el gobierno y en la sociedad.

Nuestra posición teórica comparte la concepción de que las comunidades escolares específicas son capaces de construir, en medio de circunstancias históricas, sociales y culturales locales, así como regidas por políticas educativas hegemónicas, *sus propios proyectos o modelos de escuela*, armonizando, complementando, los aspectos impuestos por sus contextos (locales y de política educativa oficial), con sus propias aspiraciones, imaginarios, concepciones

educativas, trayectorias de vida, alcances pedagógicos y hasta concepciones políticas, que fundamentan sus *formas de hacer lo educativo escolar* en sus respectivos espacios o establecimientos escolares.

Por otro lado, también consideramos que dentro de la vida cotidiana escolar, los procesos de cambio y estabilidad tienen que ver con el concepto de *ruptura* (Popkewitz, 2000: pp. 41-42), en virtud que el cambio educativo se va “deshilachando”, se va “rompiendo en pedacitos”, “desgarrándose”, *rompiéndose* de forma desigual, a diferentes ritmos y en diversos aspectos, nunca de manera ordenada, ni sincronizada. Esta idea del cambio educativa *a través de rupturas*, la pretendimos articular con la caracterización del cambio en las prácticas cotidianas escolares, el cual tiende a ser encubierto muchas veces por las pretensiones político-administrativas de las reformas hegemónicas escolares.

Sobre la *naturalidad o actitud natural*, en la vida cotidiana escolar.

Es un hecho común en nuestras escuelas de educación básica secundaria que las prácticas cotidianas (y concepciones de sentido común que las fundamentan) de profesores, alumnos, padres de familia y directivos (los cuales son los principales actores escolares), se caracterizan por una *naturalidad o actitud natural* (Schutz, 1995: p. 214) que se manifiesta en acciones que desde el exterior dan a entender “simulaciones” y “rutinas” en el quehacer escolar, en virtud de que *los miembros de la comunidad escolar cotidianamente quedan subordinados dentro de una concepción de la realidad que considera a ésta “ya dada”, sin alternativas, ni cuestionamientos radicales, fundamentando sus acciones, principalmente, en sus experiencias logradas dentro de su medio social inmediato, así como en sus herencias culturales, resultado de sus trayectorias o historias de vida, negándose a sí mismos la creencia* (Primero, 2002: pp. 7-8) en sus propias posibilidades como actores protagónicos transformadores de su específica institución escolar.

Esta *naturalidad escolar* es también manifestación de *tradiciones escolares* y de la presencia en el medio escolar específico de una *cultura* que se remite a *la formación* de los diversos *actores escolares* (los cuales comparten y difunden sus diversas concepciones de la vida y de lo que para ellos es educar y educarse,

ejerciendo la autoridad y/o siendo subordinados de ésta, siendo portadores de valores que convierten en prácticas escolares cotidianas, etc.), la cual tienen su origen en buena parte en sus propios procesos de existencia individual y colectivo, de sus vidas familiar, comunitaria y laboral.

Sobre *la ruptura* como cambios o transformaciones en la vida cotidiana escolar.

Sí entendemos que *el ser humano común* se ubica en una vida cotidiana determinada tanto por sus *contextos* (condiciones económicas, culturales, políticas, laborales, personales, etc.), como por *las concepciones de sentido común* que lo orientan de manera práctica para su *adecuación* a esos contextos, se nos plantea el dilema de “por qué?”, “para qué?”, y “de qué manera?” se *transforma* esa cotidianidad, llevándonos a la elaboración de varias hipótesis:

- a) El ser humano particular *cambia* su manera de abordar su cotidianidad en la medida de que se *adecua* a las alteraciones y exigencias que le van imponiendo esos mismos *contextos cotidianos inmediatos* en los cuales vive, que en parte ha heredado y que sostiene, reproduce y *actualiza* a través de sus *prácticas cotidianas*.
- b) Sin embargo, consideramos que la posibilidad de una transformación o *ruptura de la cotidianidad* tiene que ver con un *agotamiento* de sus *concepciones de sentido común* (los cuales le han servido, hasta ese momento, como *ideas guía*, como *matriz* orientador de sus *prácticas cotidianas*) ante los cambios y/o exigencias de sus *contextos inmediatos* de existencia, y la vez, en la *intención* y en la *capacidad de construir* nuevas formas de abordar su realidad. El *querer hacer* y el *poder hacer* nuevas y diferentes maneras de construir sus *concepciones de sentido común* que orienten de otra manera sus *prácticas cotidianas*, son dos *exigencias subjetivas* de la transformación o *ruptura de la cotidianidad*.

El *detonante* del proceso de *ruptura de la cotidianidad* puede ser la asimilación o *apropiación* de: 1. Elementos cognitivos venidos o rescatados de otros contextos de existencia humana, que el ser humano particular vislumbra y *adecua* como *respuestas prácticas* a las exigencias de su propia *cotidianidad*, y 2. La capacidad

intelectual del ser humano específico de *anticipar* las posibilidades o potencialidades de sus propios contextos de existencia cotidiana, que sin estar acabadas, van *abriéndose paso* en la conciencia reflexiva, ante las exigencias y problemáticas de su propia cotidianidad (por eso mismo la “anticipación de sentido” [Gadamer, 1996: 333], los prejuicios, las *interpretaciones* de los *fragmentos de la realidad*, en general, *la actitud hermenéutica* es de gran importancia para la innovación y la búsqueda de alternativas ante la realidad empírica, específica, que puede trascender hacia contextos y necesidades más abarcadoras).

La *ruptura de la cotidianidad* del ser humano específico tendrá que ver también con la voluntad y el poder de *tomar en sus propias manos su vida cotidiana*, con la pretensión no de adaptarse a las *condiciones de existencia*, sino de *querer y poder transformarlas*, fundamentándose en fines específicos y particulares, sean personales y/o propios de la colectividad a la que pertenece, generando la posibilidad de ampliar o extender ese *dominio y aprovechamiento* de sus procesos de *apropiación* sobre *contextos de existencia humana más amplios*.

La conciencia de sus limitaciones y de sus problemáticas del propio *ser humano cotidiano*, y su intención de transformarlas para satisfacerlas y superarlas, llegan a resolverse *a fin de cuentas* en sus *prácticas específicas* (aunque estas *prácticas específicas* no cancelan en su totalidad, sus propias posibilidades reflexivas y transformadoras del individuo).

Sí bien es cierto que en la mayoría de su tiempo de vida *el ser humano específico* (a lo largo de su *trayectoria de vida*), se concentra en una *adecuación, ubicación* a sus *contextos cotidianos de existencia*, la posibilidad de que una *ruptura de la cotidianidad* se convierta en una *necesidad vital* del individuo, responde a un *agotamiento o debilitamiento* (de sus propias concepciones de sentido común a manera de *ideas-guía orientadoras de sus prácticas cotidianas* que buscan adecuarse a aquellos *contextos*), a una *intención (voluntad)* y a una *capacidad (poder hacer)*, cuya *concatenación, articulación, “amarre”,* da origen a una *reestructuración, reacomodo general, renovación,* etc., de sus concepciones, ideas, valores, expectativas, etc., y de *las prácticas cotidianas* que resultan de

estas nuevas maneras de abordar sus condiciones específicas de existencia cotidiana.

En este proceso de *ruptura de la cotidianidad*, queremos destacar la idea de *tomar en sus propias manos su vida cotidiana* (que por otro lado, puede ser de corto tiempo, antes de volver a integrarse a *rutinas y costumbres*, pero de repercusiones duraderas), pues esto permitirá un *avance* en el *dominio o aprovechamiento* que el ser humano común haga de sus *contextos cotidianos* (ya sea sociales y/o naturales), *abriendo la puerta* a un nivel de *apropiación* que *potencialice*, que acreciente sus capacidades y alcances humanos.

Por otro lado, podemos precisar que los seres humanos específicos que viven dentro de un *medio sociocultural determinado*, quedan limitados en las posibilidades que éste les ofrece, porque a la vez que les permite desarrollarse, les marca limitaciones en su concepción del mundo, en sus valores, en una serie de expectativas aceptadas sobre el ser hombre y el ser mujer, en las maneras de solucionar conflictos personales, así como en sus formas de expresar cariño y amor, entre otras cosas.

Podemos concluir que el ser humano específico, cotidiano, vive a semejanza de estar “atrapado dentro de una jaula” de valores, creencias, supuestos, concepciones de vida, etc., que lo limitan en sus prácticas y concepciones cotidianas. Pero también donde existen “puntos extremos”, en un “campo de regularidades” de lo aceptado y lo normado. Los “puntos extremos” pueden significar las posibilidades del cambio o ruptura en su cotidianidad, los cuales pueden ser valorados ante necesidades no satisfechas dentro de las normatividades establecidas. Esas rupturas de la cotidianidad serán producidas por necesidades no satisfechas, no solo de tipo económico, material, sino sobretodo concatenadas, articuladas con otras que podríamos llamar de tipo cultural, simbólicas o de sentido.

iii. Marco teórico, metodológico e instrumental de la investigación.

Presentación:

En este marco teórico, metodológico e instrumental pretendimos recuperar los aportes del estado de conocimiento construido⁴, sobre sus conceptos y categorías, las perspectivas metodológicas y los recursos de investigación de campo encontrados.

También consideramos los elementos al respecto, que hemos ido desarrollando, desde nuestro propio trabajo teórico, a lo largo de los diversos avances de investigación, presentados en nuestros estudios de doctorado.

El significado del marco teórico, metodológico y de instrumentos de investigación de campo, responde a una fundamentación científica que nos permitió abordar una realidad específica que se pretendió dar cuenta, descifrar, desentrañar las razones que le permiten existir.

Haciendo unos breves comentarios sobre esta fundamentación, consideramos que lo científico no puede entenderse de manera *univocista* (Beuchot, 2000, p. 39-44). Esto quiere decir que rechazamos la idea de concebir a la ciencia como una sola versión de la realidad, sino mas bien la entendemos como producto del trabajo intelectual de comunidades de investigadores que se abocan sobre una “parcela” de la realidad social y/o natural, aportando su propia perspectiva interpretativa (Razo, J. A., 2000, pp. 53, 62-67) .

La ciencia, si bien reclama ciertos elementos comunes de rigor teórico, de principios metodológicos, de paradigmas de interpretación de la realidad⁵, responde también a una construcción histórica y específica, desde la labor cotidiana de grupos de intelectuales que van compartiendo, confrontando, reelaborando, construyendo y sancionando específicas perspectivas para abordar la realidad que necesitan y/o les interesa conocer (Primerio, L. E., 2002, pp. 58-62).

⁴ Ver anexos de la tesis.

⁵ Una caracterización sobre *la reflexión y el conocimiento científicos* la podemos encontrar en el texto “precisiones sobre el conocimiento científico” en Primerio, 2002: pp. 99-124. Aunque el autor nos ha comentado que es necesario “matizar” el texto para que sea menos rígido, a la luz del pensamiento científico contemporáneo, consideramos que nos aporta ciertos elementos básicos sobre lo que distingue a la ciencia.

Nos ubicamos dentro de algunas de las más destacadas perspectivas de investigación cualitativa sobre lo educativo, a saber, *la etnografía educativa, la antropología de la educación, la teoría de las representaciones sociales, la perspectiva fenomenológica e interaccionista y la pedagogía de lo cotidiano*. Construimos nuestro marco teórico recuperando varios de sus aportes, que remiten tanto a *lo gnoseológico* como a *lo epistemológico* (Primeró, L. E., 2002, pp. 46-62).

Por otro lado, también consideramos valioso resaltar la necesaria articulación de los tres niveles de lo que llamamos una *red interpretativa* para la investigación social y educativa: lo teórico-conceptual, lo metodológico y lo instrumental. Cada de uno de estos niveles, vistos en una escala de mayor a menor rigor científico, permite fundamentar, servir de base y orientar la elaboración del siguiente nivel.

Pero también, cada nivel permite cuestionar y hacer ver las limitaciones de los otros. La mutua dependencia entre un “deber ser” y un “ser” en la investigación y en la práctica educativa (Pérez, 2005: pp. 190-192), crea un lazo de colaboración entre los diversos niveles del trabajo del investigador social y educativo, desde lo racional, lo meramente teórico, hasta lo empírico, lo instrumental, lo práctico y cotidiano.

Sí bien es necesario reconocer la parcialidad y precariedad de nuestras específicas perspectivas de investigación científica (natural, social y/o educativa) que recreamos, construimos y a fin de cuentas decidimos asumir, es también cierto que al hacer nuestra una manera de abordar la realidad “se nos abren y se nos cierran puertas”. Esto quiere decir que nos posibilitamos dar cuenta de manera más completa ciertos aspectos básicos de esa realidad, oscureciendo o abordando “en hueco” otros, sin dejarlos de considerar para nuestra propia “mirada”.

Otro aspecto que resaltamos, consiste en el reconocer el carácter selectivo y parcial de un marco teórico, metodológico e instrumental, lo que nos lleva a esclarecer sus razones, las cuales tienen su origen en la comunidad de intelectuales en la que nos hemos formado o estamos formándonos como investigadores sociales y educativos. Dentro de esta circunstancia sociológica de

la construcción científica, es necesario dar cuenta de lo que consideramos como *genérico*, o sea, lo que concebimos como generador y ordenador de lo fenoménico y de lo específico de la realidad que pretendemos investigar.

Es así como transitamos desde una manera de concebir la realidad o *lo gnoseológico*, hacia determinados principios de conocerla, de abordarla en lo específico, en una de sus “parcelas”, lo que podríamos llamar *lo epistemológico* (Primero, 2002: pp. 43-62), hasta la selección de instrumentos de recolección de información empírica que permitan recuperar lo fenoménico del objeto de estudio, para una más completa interpretación de sus significados, de sus razones de existencia, desde nuestra perspectiva de investigación.

La construcción de una *red categorial interpretativa o toma de posición teórica, metodológica e instrumental* expresó los aspectos de nuestro objeto de estudio que consideramos fundamentales, genéricos, ordenadores de lo fenoménico, así como la manera en que consideramos se articulan, se conforman, se integran, los elementos de esa realidad que pretendimos desentrañar, así como sus razones y significados.

Marco teórico, conceptual y categorial:

Consideramos comenzar por esclarecer el conjunto de concepciones y principios gnoseológicos y epistemológicos con los que caracterizamos y entendemos la realidad social que investigamos. Al respecto, retomamos primeramente a Carlos Marx sobre su concepto de *lo concreto*, sobre lo cual nos dice: “... lo concreto es concreto, porque es la síntesis de múltiples determinaciones, por lo tanto, unidad de lo diverso. Aparece en el pensamiento como proceso de síntesis, como resultado, no como punto de partida, aunque sea el verdadero punto de partida, y, en consecuencia el punto de partida también de la intuición y de la representación” (Marx, 1971: p. 21).

A partir de lo dicho por Marx, pretendimos en nuestra investigación, caracterizar las prácticas escolares cotidianas como una realidad cargada de “múltiples determinaciones” que le permiten existir como tal. Abordamos esas prácticas y sus respectivas concepciones orientadoras, como productos históricos que expresan en su aspecto fenoménico (aparente, inmediato, empírico) la diversidad de

elementos que las hacen existir, desde las historias o trayectorias de vida de sus protagonistas específicos (donde tienen que ver sus diversas formaciones culturales específicas), hasta los condicionantes culturales, educativos, pedagógicos-didácticos, políticos, ético-morales, de gestión escolar, que conforman los contextos macrosociales, regionales y específicos, de esas prácticas escolares.

Partimos también del concepto de *vida cotidiana* que nos sitúa en el nivel de investigación social que pretende llegar a las circunstancias específicas del individuo en su medio sociocultural inmediato. Ágnes Heller (una de nuestras principales autoras que retomamos) nos dice que *la vida cotidiana* es “la totalidad de las actividades que caracterizan las reproducciones singulares productoras de la posibilidad permanente de la reproducción social” (Heller, 1972: p. 9). Esta definición nos sitúa en las potencialidades, tanto en las que se realizan como en las que pueden realizar, las prácticas cotidianas de los sujetos específicos en la sociedad, puesto que no son caracterizadas éstas como rutinas repetitivas y sin trascendencia más allá de lo inmediato, sino que la vida cotidiana se sitúa como la base o sustento de las estructuras macrosociales que se construyen en toda formación social.

Otro aspecto relevante del concepto de *vida cotidiana* nos lo proporciona Luis Eduardo Primero Rivas, al comentar que la cotidianidad concreta y específica de los individuos tiene que ver con la historicidad tanto del individuo particular como de la sociedad donde existe, siendo la vida cotidiana acumulación de lo pasado y germen del provenir (idea también de Heller) : “El motivo de la vida cotidiana se hace relevante cuando se quiere comprender lo concreto, que en cuanto hecho real se define en el *aquí y ahora*, en el ayer ya pasado y en el futuro que quizá es porvenir” (Primero, 1999: p. 53). Esta característica de la vida cotidiana nos permite abordar a los individuos concretos, específicos, como portadores de una historia personal, condicionada por el medio sociocultural en el que se ha formado y que se materializa en sus prácticas diarias y en las concepciones que las terminan orientando, así como que ese conjunto de prácticas y concepciones

orientadoras encierran posibilidades, tanto para reproducir como para transformar a la misma sociedad en la que existe el ser humano particular.

Sobre el alcance del concepto de vida cotidiana que nos proporcionan los autores mencionados, nos vuelve a decir Primero Rivas, al referirse a la concepción de ciencia de Carlos Marx, lo siguiente: “Desde este modo de concebir pretendemos destacar que la vida cotidiana permite identificar el mundo fenoménico como entrada al universo de las esencias integrantes de la totalidad concreta, y que por tanto es el punto de partida del conocer científico tal como lo entiende Marx; esto es, tanto como construcción de los conceptos que dan la explicación de lo real, como impugnación al mundo fetichizado ocultante de la realidad, que es, según subrayamos con Kosík, el universo de la «pseudoconcreción» “ (Primero, 1999: p. 16).

Entendimos así, que el abordar la realidad social desde el concepto de vida cotidiana nos permitirá superar lo aparente y lo supuesto del objeto de estudio (según concepciones previamente aceptadas de forma acrítica), así también investigar en las prácticas cotidianas escolares no tan sólo lo que sucede cotidianamente en las escuelas, sino articulando lo que encontremos en la investigación empírica específica, con un nivel superior de interpretación, que de cuenta de “las múltiples determinaciones” sociales, históricas, educativas, políticas, pedagógicas, culturales, del mismo objeto de estudio.

A partir de esta concepción de vida cotidiana, recuperamos el concepto de *sujeto concreto*, el cual caracteriza al ser humano como sujeto al interior de *su pequeño mundo cotidiano*, donde desarrolla su vida, trabaja, elabora sentidos y significados que orientan sus prácticas y colabora en la construcción, mantenimiento y transformación de esa vida (Ezpeleta, 1986: p. 4).

Al reconocer la perspectiva de la vida cotidiana en la escuela de educación básica en México, manejamos las categorías de *vida cotidiana escolar* y *sujetos o actores escolares* (maestros(as), alumnos(as), directivos(as), padres y madres de familia), los cuales comparten, confrontan y reelaboran condiciones materiales específicas, concepciones sobre la escuela, propuestas educativas hegemónicas, desde sus

prácticas y concepciones cotidianas, al interior de sus propios establecimientos escolares (Ezpeleta, 1986: pp. 4-6).

Por otro lado, sin desvincularnos de la perspectiva que hemos mencionado, consideramos el concepto de *maestro de la escuela de educación básica*, como aquel que se termina de formar “como maestro” en sus concepciones cotidianas y en el uso de sus habilidades prácticas, de acuerdo a las exigencias y necesidades que le presentan las condiciones específicas de la escuela donde desarrolla sus prácticas escolares, lo cual implicará una cierta manera de concebir y llevar a la práctica una concepción de enseñanza, de aprendizaje, de participación en la organización escolar, etc., adecuándose a las condiciones propias de la comunidad escolar a la que llega a integrarse (Ezpeleta, 1996).

Por otro lado, también compartimos la concepción de los *saberes docentes* como conocimientos que tiene el maestro de educación básica sobre su realidad cotidiana escolar, producto de la solución de problemas de su práctica específica y de su historia profesional, así como de las reflexiones que llega a realizar sobre la misma. Estos saberes docentes incluyen las concepciones y prácticas específicas, a través de las cuales el maestro toma en cuenta la edad, la historia social y personal de sus alumnos, a fin de apoyarlos en su trabajo individual escolar, dando cuenta de los referentes sociales y culturales de los niños y de sus intereses, según su edad (Quiroz, Mercado y Paradise, 1999:pp. 15 y 26).

Destacamos a *la escuela de educación básica* como aquella institución ligada a proyectos educativos del Estado, pero a la vez, como aquella que responde a una conformación histórica a partir de la relación que establece con los sujetos, individuales y colectivos, integrantes del ambiente o medio local donde se inserta. El contexto socio-histórico particular perméa la vida cotidiana escolar.

Por otro lado, también consideramos la existencia de una *heterogeneidad normativa en lo cotidiano escolar* que consiste en adecuar las normatividades oficiales a las condiciones particulares de la escuela, son aspectos propios de la escuela de educación básica, en su relación con la comunidad o localidad en donde se inserta (Rockwell y Mercado, 1999: pp. 86, 87, 89).

Por otro lado, consideraremos también que existe un *conocimiento cultural* que condiciona el aprendizaje de los contenidos académicos escolares, así como la organización en el salón de clases, de su transmisión. Este conocimiento cultural, que se manifiesta en comportamientos y actitudes de un quehacer cotidiano escolar, tiene su origen en las experiencias extraclase de los miembros de la comunidad escolar específica, los cuales comparten el mundo sociocultural cotidiano del grupo étnico y social particular al que pertenecen (Quiroz, Mercado y Paradise, 1999: p. 29).

Sobre el concepto de *representación social*, lo manejamos para dar cuenta de las diversas maneras individuales, subjetivas, a través de las cuales se manifiestan concepciones, ideas, formas de interpretar colectivas, compartidas por un determinado grupo humano (Moscovici, 1979: p. 45; Piña y otros, 2004: pp. 15-54).

Al considerar que los seres humanos particulares *pretenden construir su realidad social* a partir de las *representaciones sociales* que comparten con otros, siendo que estas responden a las condiciones objetivas de existencia de los individuos concretos y que resuelven sus alcances a fin de cuentas en las prácticas cotidianas específicas, se buscó definir y caracterizar las diversas manifestaciones prácticas, específicas y colectivas de procesos simbólicos, que realizan los actores escolares.

Las representaciones son una construcción social, que nos remite a y posibilita *la intersubjetividad*, a través de la cual los sujetos comparten *una forma de ver el mundo*. *Las representaciones* pueden ser elementos práctico-teóricos en todo proceso escolar. Pretenden orientar los roles que se practican, determinar sus contenidos, etc. (Hernández, 2001).

Las representaciones son instrumentos a través de los cuales los sujetos conocen e interactúan con “su mundo”, son medios que posibilitan el consenso sobre el sentido de ciertas acciones colectivas. La educación básica (secundarias técnicas agropecuarias, por ejemplo) es un espacio donde se especifican de manera cotidiana, valores educativos universalmente válidos, fines de las políticas

educativas, así como aspiraciones y expectativas colectivas, a través de expresiones individuales, sobre la educación (López Espinoza, 1998).

Otro concepto clave para nuestra investigación lo retomamos de la perspectiva fenomenológica de Alfred Schutz, el cual nos habla de un *pensamiento de sentido común* propio de los individuos en su cotidianidad. Al hablar al respecto, el maestro austriaco nos dice: “Al analizar las primeras construcciones del pensamiento de sentido común en la vida cotidiana hemos actuado, sin embargo, como si el mundo fuera mi mundo privado y como si estuviéramos autorizados a pasar por alto el hecho de que es, desde el comienzo, un mundo cultural intersubjetivo. Es intersubjetivo porque vivimos en él como hombres entre otros hombres, con quienes nos vinculan influencias y labores comunes, comprendiendo a los demás y siendo comprendidos por ellos. Es un mundo cultural porque, desde el principio, el mundo de la vida cotidiana es un universo de significación para nosotros, vale decir, una textura de sentido que debemos interpretar para orientarnos y conducirnos en él. Pero esta textura de sentido –he aquí lo que diferencia al ámbito de la cultura al ámbito de la naturaleza- se origina en acciones humanas y ha sido instituido por ellas, por las nuestras y las de nuestros semejantes, contemporáneos y predecesores...” (Schutz, 1995: p. 41).

De esta cita tan significativa para entender los aportes de Schutz, tomamos en cuenta que las concepciones e ideas que genera el individuo inmerso en su cotidianidad, no tan sólo tienen el carácter práctico de orientarlo en sus acciones, sino que lo vinculan con otros seres humanos, tanto con aquellos con los que interactúa diariamente, como con otros que le han dejado su “herencia” de significados socioculturales. *La intersubjetividad*, no sólo inmediata sino también histórica, es una característica clave del ser humano en su cotidianidad, y le permite tener la posibilidad de apropiarse (recibiendo lo que otros han construido y elaborando, a partir de esas herencias culturales, de acuerdo a sus nuevas circunstancias de existencia) de un *mundo de la vida* cargado de significaciones humanas, que tanto lo posibilitan a ser como lo limitan, en sus mismas prácticas y concepciones cotidianas.

A partir de *la perspectiva fenomenológica* de Alfred Schutz rescataremos también otros conceptos que se articulan con el citado, pues tienen que ver con esta *historicidad e intersubjetividad* del individuo en su cotidianidad: *situación biográficamente determinada, acervo de conocimiento a mano y trayectoria de vida*, son algunos de los más importantes que pretendemos manejar.

Más cercanos a nuestro objeto de estudio, tenemos otros aspectos de ese mismo *pensamiento de sentido común* del que nos habla Schutz, el cual tiene que ver con una *actitud natural* del individuo cotidiano, y que nos servirán para nuestro marco teórico. Al respecto cito nuevamente al autor: "... es característico de la actitud natural que considere presupuestos el mundo y sus objetos hasta que se establezca una prueba en contrario. En la medida en que funciona el esquema establecido de referencia, el sistema de las experiencias garantizadas de nosotros y de otras personas, en la medida en que las acciones y operaciones efectuadas bajo su guía rinden los resultados anhelados, confiamos en esas experiencias... Puede aventurarse la sugerencia de que el hombre en actitud natural utiliza también una *epojé* específica, por supuesto, muy distinta de la que emplea el fenomenólogo. No suspende la creencia en el mundo externo y sus objetos; por el contrario, suspende la duda en su existencia. Lo que coloca entre paréntesis es la duda de que el mundo y sus objetos puedan ser diferentes de lo que se le parece. Proponemos denominar a esta *epojé*, la *epojé de la actitud natural*" (Schutz, 1995: p. 214).

La *epojé de la actitud natural* del individuo en su cotidianidad nos permite dar cuenta de las concepciones y de las prácticas de este mismo individuo que lo mantienen en una situación de reproducción de esquemas y expectativas presupuestas. En la medida que estas son concebidas como el "techo" o límite de nuestras posibilidades como seres humanos, sirviendo a manera de "trampa" simbólica para mantener la falta de creatividad e innovación, y es aprovechada para cimentar y afianzar una hegemonía política cultural de sectores o individuos privilegiados, se hace necesario proponer, de manera intelectual y práctica, su *ruptura*, su cuestionamiento y posible superación. Schutz nos dice: "...Hace falta una motivación especial, tal como la irrupción de una experiencia *ajena* no

incorporable al acervo de conocimiento a mano o compatible con él para hacernos revisar nuestras anteriores creencias.

La fenomenología nos ha enseñado el concepto de *epojé* fenomenológica, o sea, la suspensión de nuestra creencia en la realidad del mundo como recurso para superar la actitud natural radicalizando el método cartesiano de la duda filosófica” (Schutz, 1995: p. 214).

Así podemos definir *la intersubjetividad* como una condición básica del ser humano común. Consiste en que, desde que nacemos, nos vinculamos con otros seres humanos “como hombres entre otros hombres” a través de influencias y labores comunes, “comprendiendo a los demás y siendo comprendidos por ellos”. Al nivel de la vida cotidiana, de la interrelación personal con otros seres humanos, compartimos un “universo de significación” necesario para orientar nuestras acciones al vivir en sociedad (Schutz, 1995: p. 41).

Este “universo de significaciones” se le denomina *mundo de la vida*, el cual se caracteriza por ser una *cultura*, una “textura de sentido” que tiene su origen en las propias acciones humanas, quedando instituido por la mismas acciones de los seres humanos, tanto por las de nuestros predecesores, por las de nuestros semejantes (que conviven directamente con nosotros), por las de nuestros contemporáneos (que no tienen relación directa con nosotros, pero son de nuestro mismo tiempo) y por las de nosotros mismos. Este *mundo de la vida* cargado de significaciones humanas, tanto posibilitan como limitan al ser humano cotidiano (Schutz, 1995: p. 41).

Dentro de esta perspectiva fenomenológica, consideraremos a *la cultura* como un producto de las actividades de los seres humanos. Este conjunto de significados compartidos no es uno solo, sino que existe una *diversidad de expresiones culturales* que da cuenta de la heterogeneidad de los grupos humanos que, a su manera, dan significado a la vida, estableciendo sus propias reglas, valores, etc. (Berger y Luckmann, 1999). Los discursos legítimos del orden social, son compartidos por distintos grupos sociales y se encuentran legitimados en distintos niveles y sectores sociales.

Por otro lado, también tomamos en cuenta que un *grupo de pertenencia* (Chávez 2002), es aquel en el cual sus integrantes lo conforman al aceptar sus reglas, concibiéndolas como *reglas de juego* (Winch, 1990: p. 34) para sus interacciones. Articulando los conceptos retomados de los autores y perspectivas teóricas e investigativas citadas, compartimos la idea de que *la educación* es concebida como *formación de las personalidades* de los seres humanos específicos a través de procesos de *apropiación*, los cuales son aquellos que permiten al ser humano asimilar de manera exitosa y llegar a dominar de manera “adecuada” los conocimientos, relaciones y objetos materiales que le ofrece su medio social y natural en el que existe (Primerio, 1999: pp. 30-31).

Al proponer *la superación del conocimiento cotidiano* a través del *conocimiento y la reflexión científica*, se hará una distinción entre *lo escolar* y *lo educativo*, puesto que lo primero solo se reduce a las prácticas escolares que permiten obtener calificaciones, certificados y títulos (Primerio, 1999: p. 82). *Lo educativo*, a diferencia, se refiere a la *formación de la personalidad, a través de procesos de apropiación*, lo cual trasciende de lo meramente escolar, aunque lo incluye también (Primerio, 1999: p. 33).

Sobre *la pedagogía de lo cotidiano* (de la cual rescatamos los anteriores conceptos y categorías), tomamos en cuenta sus planteamientos sobre todo por dos razones: nos ayudó a la búsqueda de los procesos escolares de carácter *formativos* que se dan al interior de las prácticas cotidianas en la escuela; nos permitió revalorar las experiencias y los saberes de los miembros de las comunidades escolares de las escuelas secundarias investigadas (principalmente de los profesores, aunque no exclusivamente de ellos, no siendo los únicos que educan), que colaboran, impulsan y limitan, los específicos procesos de *apropiación* (según su *calidad*) que los alumnos construyen desde su escuela.

Metodología:

Ante supuestos “modelos pedagógicos” preestablecidos acríticamente, compartimos la propuesta metodológica de cimentar nuestras interpretaciones, a partir del estudio y reflexión de la misma práctica docente cotidiana (Quiroz, 1987: p. 1).

Esto nos llevó a manejar los referentes conceptuales en interacción y debate con los conocimientos obtenidos de la investigación de campo y la interpretación de sentido de las prácticas en el ámbito escolar cotidiano (Quiroz, Mercado y Paradise, 1999: p. 17).

También retomamos para nuestra investigación la metodología que privilegia *la antropología de la educación*, privilegiando la perspectiva “holística antropológica” que consiste en relacionar todo comportamiento y suceso particular escolar, con su contexto sociocultural más amplio (Paradise, 1996: p. 33). Esto se refiere a que el investigador elabora, como un paso previo a la investigación de campo, un estudio o contextualización histórica, social y cultural de la comunidad o localidad (y/o del grupo étnico) donde se asienta la escuela a investigar. También se hace una identificación de las tradiciones culturales (fiestas, mitos, creencias, etc.) de esa comunidad o grupo étnico y su relación con las prácticas y concepciones cotidianas de los actores escolares (Bertely, 1996: p. 9; Ornelas, 2005: p. 37).

Sin embargo, también consideramos algunos aspectos metodológicos de la perspectiva fenomenológica e interaccionista, siendo los principales los siguientes:

- Buscamos el significado de la experiencia.
- Procuramos apartar nuestra propia experiencia, para resaltar los significados de los actores investigados (lo que Schutz llama *la epojé fenomenológica*).
- Valoramos la intuición y la interpretación, para aprehender la experiencia (pero sin llegar a desligar nuestras reflexiones del contexto social y cultural en el que se inserta nuestro objeto de estudio).
- Suspendimos los juicios sobre los significados y prácticas que investigamos.
- Estudiamos cómo las personas particulares, comunes, experimentan un fenómeno.
- Elaboramos preguntas de investigación para dar cuenta de los significados que las personas confieren a sus experiencias, solicitando que describieran las experiencias vividas cotidianamente.
- Analizamos los datos recuperados de la investigación de campo a través de una reflexión, que pretendió convertir la experiencia vivida en una expresión textual.

-Tomamos en cuenta que, detrás de toda experiencia humana individual, existe una estructura básica subyacente (Para Schutz es *el mundo de la vida*, del cual somos herederos e interactuamos con los otros a partir de este. Para Berger y Luckmann, es *la cultura* particular, específica dentro de la que nos formamos y a partir de la cual interpretamos y actuamos en la sociedad de la que formamos parte).

-Pretendimos entender (comprender, interpretar) lo que para otra persona significa o significó vivir una determinada situación histórica, desde su cotidianidad (Álvarez-Gayou J, 2003: p. 88).

A partir de estas directrices metodológicas nos fue posible articular un enfoque *interpretativo*, el cual centra su interés en el significado humano de la vida social valorando "... los *significados inmediatos y locales de las acciones* desde el punto de vista de los sujetos..." Procurando "...desentrañar los significados y sentidos de las acciones...de los sujetos...". A partir de esta perspectiva, se elaboraron análisis y reflexiones sobre las prácticas escolares observadas, considerando las estructuras de significado que las fundamentan (Anaya, 2004).

Por otro lado, a partir de nuestro marco teórico, interpretamos *la historia institucional* (Nicastro, 1998: pp. 39-49) de las escuelas secundarias investigadas, recuperando *la memoria colectiva* de su respectiva comunidad escolar. Esta memoria colectiva se rescató de los recuerdos y vivencias de los actores escolares involucrados (profesores, alumnos, padres de familia y directivos) que vivieron determinados eventos y procesos cotidianos, en una específica etapa de la existencia de su institución escolar (Pérez, 2003).

Consideramos necesario rescatar y valorar las razones propias de la cotidianidad de los actores escolares, como condición práctica de una auténtica apropiación de toda reforma educativa (Pérez, 2003).

A partir de esta perspectiva fenomenológica, se pudieron construir categorías que se circunscribieron a lo escolar, retomando la importancia de *la trayectoria o historia de vida* de los actores escolares y de su *conocimiento a mano* con el que se integran a una específica comunidad escolar (lo que llamamos *formaciones magisteriales*), así como de otros que den cuenta de *la intersubjetividad* entre sus

miembros o actores (lo que denominamos *perfiles cotidianos escolares, concepciones fundacionales y moral social escolar*) o hasta de su *identidad* a partir de sus condiciones de vida laboral (como la que conceptualizamos como *maestro del medio urbano popular en construcción*) (Pérez, 2003).

Por otro lado, también manejamos el recurso de metodología cualitativa del “estudio de caso”, pero adecuándolo a las pretensiones de teorizar, de elaborar conceptos genéricos, a fin de destacar las articulaciones entre nuestro marco teórico y los casos empíricos investigados, a fin de obtener aspectos comunes significativos con otros posibles casos específicos.

No excluimos el análisis sociohistórico, en virtud que este procedimiento metodológicos nos ayudó para abordar de manera más completa nuestro objeto de estudio. Sin embargo, privilegiamos *el estudio de caso* con una finalidad “instrumental” (Gundermann, 2001: p. 256), esto quiere decir que la obtención de información empírica de los casos específicos que se investigaron, se hizo con la pretensión de obtener generalizaciones que nos permitieran teorizar sobre aspectos que rebasen lo específico o “intrínseco” (Gundermann, 2001: p. 257) de los casos estudiados.

Este planteamiento de la investigación educativa que se realizó, es un procedimiento característico de la perspectiva metodológica de los estudios de caso (Gundermann, 2001: p. 253): Un “caso” (como por ejemplo, una escuela específica) que se estudia en diversas etapas de su existencia, en uno o múltiples aspectos o relaciones a destacar, del cual se construyen generalizaciones o conceptos interpretativos de los aspectos estudiados, los cuales podemos confrontar con otros casos similares, a fin de refinar y profundizar en los conceptos construidos, así como delimitar las posibilidades interpretativas de un “modelo teórico” que se elaboró a partir del marco teórico de la investigación.

Nos ubicamos así, en una perspectiva propiamente de la investigación cualitativa pues pretendimos aproximarnos a la vida cotidiana escolar a través de una construcción teórica que interpreta y obtiene concepciones que tuvieron la finalidad de lograr generalizaciones, partiendo de casos específicos donde se confrontan y donde se demuestran los alcances de las construcciones

conceptuales. Las generalizaciones que se obtienen se volverán a confrontar y enriquecer a la vez, a través de otros casos similares.

Esta perspectiva de investigación de los estudios de caso no tiene que ver con la validez estadística, pero sí permite demostrar la aplicación de un modelo teórico en casos específicos, empíricos, dándonos razones para inferir sus alcances de interpretación de los fenómenos cotidianos escolares.

Instrumentos de investigación de campo:

Entrevistas a los actores escolares, observaciones directas y registros etnográficos, lo cual rescatamos de la etnografía educativa.

En relación a la antropología cultural, destacamos *la observación directa* en el salón de clases y en otros lugares del edificio escolar, así como de las diversas actividades (ceremonias cívicas, jornadas de arreglo del mobiliario escolar, participación de las madres en el mantenimiento de la escuela, etc.) de los actores escolares.

Desde lo fenomenológico privilegiamos el rescate de la memoria colectiva a través de entrevistas en profundidad, en las cuales buscamos rescatar aspectos de sus trayectorias o historias de vida en relación con la escuela investigada (ya sea como antecedentes de su participación en esta, o como parte de su trayectoria profesional al interior de la misma), así también el análisis e interpretación del contenido de documentos escolares, como técnicas para el rescate de los significados compartidos por los actores escolares.

iv. Propuesta de investigación empírica, “holística” y documental realizada.

Aspectos teóricos y metodológicos considerados.

A partir de la reflexión y la valoración de los alcances interpretativos y de obtención de información, que nos aportó nuestra *red conceptual y categorial* (marco teórico, metodológico e instrumental), destacamos, para el trabajo de campo, algunos aspectos que fundamentaron teóricamente, *la propuesta de investigación empírica* construida y aplicada, con sus diversos recursos para el abordaje del objeto de estudio:

La metodología de *la pedagogía de lo cotidiano*: Recuperando el concepto de *las múltiples determinaciones del objeto de estudio* (Marx, 1971: p. 21) así como *el método racional de pensamiento del describir, comprender, valorar* (Primeró, 1999: pp. 87-90), se realizó un análisis y reflexión de la información empírica recogida, en el cual se recurrió a la diversidad de estrategias de registro e investigación del objeto de estudio (observaciones, líneas de tiempo, entrevistas, etc.). Así también, para nuestra comprensión del aprendizaje en la escuela, recurrimos a las concepciones de *la construcción cotidiana del aprendizaje*, tomando en cuenta los diversos espacios de aprendizaje dentro de la escuela, y no tan solo en el aula (Primeró, 1999: pp. 51-75), así como al *concepto amplio de educación*, considerando los diversos actores, situaciones y espacios donde se educa, tomando en cuenta que esto se realiza en una relación *familia-escuela-comunidad* (Beuchot y Primeró, 2003: pp. 72-74).

La perspectiva holística de *la antropología de la educación*: La cual considera indispensable *ubicar al objeto en su contexto social y cultural* (Paradise, 1996: pp. 34), para lo cual se realizó una contextualización sociocultural de las secundarias investigadas (dando mayor relevancia a la que llamamos *secundaria azul* al ser considerada nuestra investigación base) , así como que *los procesos culturales y educativos se dan dentro y fuera del aula, dentro y fuera de la escuela* (Ornelas, 2005). Para esto, las entrevistas realizadas a *los actores escolares* tuvieron que ver con la vida familiar, los años de estudio en otros contextos escolares, la influencia de la comunidad donde ha vivido, la influencia de sus primeros años laborales, etc.).

Aportes de *la perspectiva fenomenológica e interaccionista*: *el rescate de los significados construidos por los actores sociales*, para lo cual se realizaron pláticas informales y la recuperación de anécdotas de vida; *las trayectorias de vida y el conocimiento a mano*, realizándose entrevistas en profundidad de diversos actores sobre las diferentes etapas de su vida personal, así como observaciones directas de clases donde interactúan profesores y alumnos, reuniones de planeación didáctica entre profesores y directivos; *la intersubjetividad y la construcción colectiva y compartida del proceso educativo, en una comunidad escolar*, para lo

cual recurrimos a las observaciones de diversas actividades colectivas escolares, como ceremonias cívicas, Talleres Generales de Actualización, festivales escolares, etc.).

La historia institucional de las escuelas investigadas (sobre todo de nuestra secundaria base), a través de la recuperación de: *la memoria colectiva, cohesionadora de una comunidad en sus recuerdos, anécdotas compartidas, representaciones sociales y mitos, así como en sus concepciones de sentido común, que orientan y delimitan sus prácticas institucionales.* Para esto, recurrimos a la construcción de líneas de tiempo de cada escuela, a la realización de entrevistas “focalizadas” donde a diversos actores entrevistamos sobre un mismo acontecimiento vivido en su escuela, a las pláticas informales, etc; y *los documentos escolares, como registro o huella de significados compartidos, en armonía o en lucha, por una comunidad humana, en un determinado momento de su historia.* Para esto se recolectaron y analizaron diversos documentos, como planes de clase, circulares giradas por la dirección de la escuela, invitaciones impresas para festivales escolares, “cartitas de amor” de alumnas, etc.

A continuación presentamos los diversos recursos instrumentales que aplicamos en el trabajo de campo, para el abordaje del objeto de estudio, y que constituyó nuestra *propuesta de investigación empírica* :

Descripción de los diversos recursos de la investigación empírica aplicados en el trabajo de campo realizado.

A. EL “ESTUDIO DE CASO” COMO RECURSO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: SOBRE LA FINALIDAD DE SU UTILIZACIÓN. Manejamos el recurso de metodología cualitativa conocido como *estudio de caso*, adecuándolo a las pretensiones de teorizar, a fin de destacar las articulaciones entre nuestro marco teórico, metodológico e instrumental y los casos empíricos investigados.

Por otro lado, tuvimos la pretensión de construir categorías y de confrontarlas con otros casos u otras situaciones del mismo caso (como, por ejemplo, dentro de la misma *secundaria azul*, estudiamos situaciones empíricas específicas, pero de otra época de su historia institucional; también, recuperamos parte de la historia institucional de *la secundaria verde* y *la secundaria roja*, que se relacionaba con la

misma secundaria base de nuestra investigación). Esto tuvo el mismo propósito de confrontación y de enriquecimiento de lo teórico a través de lo empírico, buscando un mayor refinamiento y variabilidad de los alcances de las categorías construidas, a fin de calibrar o “poner a prueba” sus posibilidades de interpretación sobre la vida cotidiana escolar.

B. LA “HISTORIA ORAL” COMO MÉTODO PARA LA OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN: SOBRE ALGUNOS APORTES RECUPERADOS EN LA INVESTIGACIÓN.

Nuestra investigación, que pretendió ser una cierta reconstrucción de la historia institucional de una escuela secundaria en uno de sus periodos de existencia (aunque, como ya lo comentamos, se investigó sobre dos secundaria similares más), nos llevó a la búsqueda de algunos aspectos del origen y la formación personal de diversos actores escolares que las han llegado a conformar en sus últimos diez años de existencia, a fin de poder relacionar sus trayectorias o historias de vida con la interpretación de *la cotidianidad escolar* que fuimos construyendo sobre *la secundaria azul*, destacando sus aspectos de *naturalidad y cambio o ruptura* en las formas cotidianas de relacionarse al interior de la escuela. Para esto, recuperamos algunos de los procedimientos manejados por *la historia oral* (Aceves[compilador], 1997; De Garay [coord.], 1997; Sitton, T., Mehaffy, G. & Davis Jr., O. 1989, Taylor, S. & Bogdan, R., 1987), orientado nuestras entrevistas y pláticas informales con los actores escolares, a fin de tomar en cuenta algunos elementos de la “historia de vida temáticas o focales” sobre eventos sobresalientes de la vida escolar, así como de otros aspectos de las “historias de vida cruzadas o múltiples”, que nos permitieron confrontar y complementar opiniones y recuerdos de los diversos actores, realizando “entrevistas en profundidad” con preguntas abiertas, que permitieron a los entrevistados (los cuales han sido protagonistas de los últimos años de existencia de las secundarias investigadas) expresarse con libertad sobre ciertos aspectos de su vida familiar, de sus años de estudio, de sus primeros años de trabajo y de labor docente y de sus vivencias en las secundarias durante el periodo de tiempo que nos interesa, a través de los cuales pretendimos interpretar sus diversas concepciones sobre la

autoridad escolar, el cambio en la escuela, el papel y el compromiso de ser maestro, el ser alumno, el ser padre o madre de familia, entre otros aspectos.

C. SOBRE LA CONTEXTUALIZACIÓN MÚLTIPLE: HISTÓRICA, SOCIAL, CULTURAL Y EDUCATIVA:

Reconocemos que la escuela cotidiana y específica se encuentra siempre insertada en un *contexto local* -pueblo, comunidad étnica, colonia popular, “medio urbano popular en construcción” (Pérez, 2003: pp. 34-35), etc.-, pero también en contextos de otros niveles -de política electoral, de política educativa estatal y federal, de procesos culturales, migratorios, etc., a nivel municipal, estatal, etc.).

Es por esto que, a lo largo de la investigación, ubicamos a las secundarias investigadas (principalmente a *la secundaria azul*) a través de varias contextualizaciones:

- i. Contextualización histórica.
- ii. Contextualización social.
- iii. Contextualización política.

Estas dos primeras contextualizaciones las realizamos desde un trabajo de investigación documental, recurriendo a las diversas fuentes bibliográficas y hemerográficas que nos ofrecieron los centros de documentación del municipio, así como en las entrevistas y observaciones realizadas en el trabajo de campo.

- iv. Contextualización cultural:

Esta contextualización la realizamos a través de una investigación empírica y en parte documental, recurriendo a entrevistas, observaciones, pláticas informales y documentos escolares, donde buscamos manifestaciones sobre *culturas de migrantes* (Pérez, 2003: pp. 23-25), que tengan presencia en la vida cotidiana escolar, a través de la interacción cotidiana de sus actores, en *la secundaria azul* y algunas referencias de las otras secundarias investigadas.

- v. Contextualización educativa:

Ésta contextualización se basó en caracterizar las políticas educativas y las problemáticas del sistema educativo, en relación con *la secundaria azul* y en parte, de manera comparativa, con las otras escuelas tomadas en cuenta, en el periodo

de tiempo a indagado, a través de documentos escolares, entrevistas, pláticas informales y artículos periodísticos.

Éstas contextualizaciones las hicimos en relación con la manera en que sus problemáticas se articulan e influyen con las prácticas y concepciones en la vida cotidiana de nuestra principal secundaria investigada, así como en los aspectos que encontramos comparte con las otras dos secundarias.

D. CUADROS SINÓPTICO DE LAS ETAPAS O PERÍODOS DE TIEMPO A INVESTIGAR: “LÍNEAS DE TIEMPO” DE LAS ESCUELAS SECUNDARIAS INVESTIGADAS:

Como parte de la metodología que nos propone la historia institucional, se recuperaron los registros, recuerdos y anécdotas sobre diversos acontecimientos vividos por la comunidad escolar de cada secundaria (principalmente la de *la secundaria azul*), los cuales han sido transmitidos a lo largo de los años por diferentes actores. Tomamos en cuenta no solo las narraciones “de lo que pasó”, sino también los significados que esos acontecimientos fueron dejando en los actores escolares que los protagonizaron, lo que conforma su respectiva *memoria colectiva*, la cual asume en buena parte, la matriz de enseñanzas, valores, experiencias compartidas, que se heredan a los nuevos integrantes que van integrándose a su comunidad.

Estas etapas o periodos de tiempo de cada escuela que se reconstruyeron, fueron: a. Fundación y sus primeros años, b. Años de la Modernización Educativa, c. Años de gestión escolar del nuevo director, entre otros.

En las líneas de tiempo se registraron acontecimientos sobresalientes de cada año de la existencia de las escuelas investigadas, en los diferentes periodos de tiempo considerados y se relacionaron con diversos aspectos a investigar, para el análisis de la información recopilada. Algunos de estos aspectos a investigar fueron: a. Tradiciones escolares, b. Reglas de juego, c. Conflictos, cambios y “rompimientos” de la “naturalidad”, d. Innovaciones de la cotidianidad escolar, e. Acciones de la autoridad escolar, f. Reconstrucciones de la “naturalidad”, etc.

E. RELACIÓN DE LOS ACTORES ESCOLARES QUE SE INVESTIGARON:

Este recurso de *la propuesta de investigación empírica*, da cuenta de la búsqueda de *las múltiples determinaciones del objeto de estudio* (Marx), puesto que “lanzamos nuestra red” sobre la diversidad de los actores escolares específicos de las escuelas investigadas, desde los que consideramos básicos hasta otros eventuales o accidentales. Pretendimos abordar a los actores escolares a través de observaciones, de pláticas informales y de entrevistas estructuradas, puesto que nuestra intención fue dar cuenta tanto de sus prácticas como de los significados construidos y compartidos que dan a estas. Si bien la entrevista estructurada nos llevó hacia preguntas específicas que hicimos a los actores escolares, la observación y la plática informal nos “dieron luz” sobre concepciones de sentido común, representaciones sociales, valores, etc., que no se dicen de forma directa, sino que son expresados tanto en lo que hacemos como en lo que “no decimos directamente o lo expresamos de forma disimulada”.

Con este recurso clasificamos la relevancia de las diversas entrevistas, observaciones y pláticas informales con los actores escolares, en una diversidad de situaciones de la vida cotidiana escolar.

Los actores escolares los clasificamos en principales o básicos, los secundarios o complementarios, los eventuales o accidentales, por ejemplo: a. Maestros, b. Directivos, c. Alumnos, d. Madres y padres de familia, e. Prefectas, f. Profesoras practicantes, g. Jefes de enseñanza, h. Profesores de escuelas vecinas y similares, entre otras.

F. CUADROS SINÓPTICOS DE ASPECTOS INVESTIGADOS, A TRAVÉS DE LAS ENTREVISTAS A MIEMBROS DE LAS COMUNIDADES ESCOLARES DE LAS ESCUELAS SECUNDARIAS SELECCIONADAS:

Estos cuadros se elaboraron a partir de lo que consideramos adecuado investigar, o sea en relación con las entrevistas a un actor escolar, una serie de aspectos que den cuenta de *su formación como personas, de su conocimiento a mano* referente a lo educativo y a lo escolar, de sus *imaginarios compartidos, mitos o representaciones sociales a través de una memoria colectiva*, así como de las concepciones que conforman su *actitud natural* y su idea del *cambio educativo*,

por ejemplo. Nos sirvieron para organizar la información recopilada. Algunos de los aspectos que consideramos en estos cuadros fueron: a) valores y concepciones de la vida familiar, de los años de estudio y de los primeros años de vida laboral; b) concepciones sobre lo escolar y *perfiles cotidianos escolares*; c) criterios de valoración, valores escolares, *tradiciones escolares*, *reglas de juego e imaginarios colectivos o representaciones*, entre otros aspectos.

G. GUIÓN DE ENTREVISTA A MIEMBROS DE LA COMUNIDAD ESCOLAR, DE ACUERDO A LOS ASPECTOS A INVESTIGAR: Donde las preguntas se ordenaron en los siguientes rubros: a. Lugar de origen y formación (en sentido amplio, no solo escolar), b. Concepciones de sentido común referentes a la escuela, el papel del maestro, sobre la autoridad escolar, c. cotidianidad escolar, entre otros.

Partiendo de la idea de *educación como formación de las personalidades* (que nos propone *la pedagogía de lo cotidiano*) que abarca más allá de la educación escolar (*concepto amplio de educación*), así como de la importancia de *las trayectorias de vida* en la conformación del *conocimiento a mano* de los seres humanos específicos en su cotidianidad (de lo que nos dice *la perspectiva fenomenológica*), consideramos que las entrevistas que realizamos dieron cuenta de la historia personal de los actores escolares, así como de una serie de concepciones de sentido común que han ido elaborando a lo largo de su formación como personas, las cuales consideramos siguen vigentes y delimitan sus acciones a la hora de integrarse a una comunidad escolar donde estudiaran, laboraran o llevan a sus hijos a estudiar. Por otro lado, consideramos, desde *la etnografía de la educación*, que los actores escolares construyen, de forma individual y compartida, diversos significados que les permiten integrarse en su comunidad, orientar sus prácticas, establecer acuerdos implícitos, asimilar tradiciones y herencias culturales, practicas “reglas de juego” internas, etc. Es por eso que una parte de las entrevistas se dirigieron hacia ese *aprendizaje cotidiano* tan indispensable para la sobrevivencia del individuo en un colectivo.

Las preguntas se ordenaron, por ejemplo, en los siguientes rubros: a. Lugar de origen y *formación* (en sentido amplio, o sea, familiar, comunitaria, escolar, de

trabajo, profesional, como docente y/o directivo), b. Concepciones de sentido común, *representaciones sociales e imaginarios* referentes a la escuela, el papel del maestro, sobre la autoridad escolar, sobre el cambio y la tradición en la escuela, en su organización y en los procesos de aprendizaje y enseñanza, sobre los diversos miembros de la comunidad escolar, sobre *las reglas de juego internas*, entre otros.

H. ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD Y ENTREVISTAS FOCALIZADAS: De los miembros o actores de la comunidad escolar de las escuelas secundarias a investigar, que dieron cuenta de: a) sus *trayectorias o historias de vida* (personal y profesional), b) eventos sobresalientes en *la historia institucional* de la escuela, c) concepciones de sentido común compartidas, *representaciones sociales y mitos*, sobre la educación, el aprendizaje de los alumnos, el cambio en la escuela, las tradiciones escolares, la autoridad escolar, la familia, el origen de la escuela, entre otros aspectos. Estas entrevistas fueron orientadas desde la perspectiva metodológica de *la historia oral* (Aceves[copilador], 1997: pp. 29-59; De Garay [coord.], 1997: pp. 5-8; Sitton, T., Mehaffy, G. & Davis Jr., O. 1989: pp. 12 y 168, Taylor, S. & Bogdan, R., 1987: pp. 174-176).

I. LA REVISIÓN DE DOCUMENTOS ESCOLARES:

Los documentos escolares son considerados como elementos ilustrativos tanto de concepciones como de prácticas propias de los diversos actores al interior de la escuela. Nos permiten acercarnos a las acciones que se realizan de manera repetitiva y rutinaria, pero a la vez, a una serie de valores, de tradiciones, de representaciones, de mitos y de concepciones sobre lo educativo, la autoridad, las relaciones entre maestros y alumnos, etc., que en conjunto nos aproximan a la interpretación de la vida cotidiana escolar. El sentido del análisis y reflexión de los documentos escolares consiste en recuperar el significado que a través de ellos los diversos actores escolares le dan al proceso educativo que se realiza al interior de la escuela, aunque también este tiene su relación con los contextos (culturales, políticos, de política educativa, etc.) en el que se inserta cada comunidad escolar específica.

Una referencia bibliográfica que podríamos denominar ya clásica, es la que nos ofrece Peter Woods (Woods, P, 1998: pp. 105-129), la cual nos habla de la importancia del rescate de los documentos escolares en la investigación educativa. Varios de los aspectos que Woods considera rescatables a través de “los materiales escritos” (así los nombra el autor), los hemos considerado en nuestros análisis de los documentos escolares.

Los documentos escolares analizados de las escuelas secundarias a investigar, fueron: a) reglamentos escolares internos elaborados por los directivos, b) circulares y oficios dirigidos a diversos miembros de la comunidad escolar, por los directivos, c) planes de clase, planes de trabajo, informe de labores, informes de excursiones, invitaciones para festivales, elaborados por profesores, d) reglamentos para las escuelas secundarias y organigramas de administración escolar, elaborados por la autoridad oficial de la SEP y de los SEIEM⁶, d) cartas, oficios y demás documentos sobre la conducta de los alumnos y de los profesores, al interior de la escuela, e) “cartitas de amor”, “versitos”, reflexiones personales sobre valores y proyectos de vida, elaborados por alumnos(as), entre otros.

J. OBSERVACIONES, REFLEXIONES Y RECOPIACIÓN DE ANÉCDOTAS DE LA VIDA COTIDIANA ESCOLAR

Las observaciones tuvieron fines comparativos e interpretativos, teniendo que ver con las diversas actividades que realizan los actores escolares. Desde una perspectiva en parte etnográfica, pero más fenomenológica, la cual damos cuenta en nuestro marco teórico, las observaciones de la vida cotidiana escolar nos dieron la oportunidad de avanzar hacia *reflexiones e interpretación* de las prácticas escolares, tomando en cuenta aspectos a investigar o indicadores desarrollados desde nuestra tesis de maestría, pero también contruidos durante nuestra actual investigación.

Las anécdotas y pláticas informales que recopilamos fueron consideradas como “recursos alternos” (pero no secundarios, pues “hay cosas que mejor se dicen platicando y no ante un micrófono de grabadora”, esto lo considero en relación con las diversas maneras en que la persona específica llega a proteger y compartir su

⁶ Servicios Educativos Integrados al Estado de México.

intimidad, la cual pretendemos conocer) para la interpretación de las mismas actividades escolares a observar a partir de los mismos aspectos a investigar, pero también nos fueron útiles para aproximarnos a *representaciones sociales* y *mitos*, ideas cohesionadoras y compartidas, implícitamente aceptadas o negadas (que no se dicen directamente, pero que son parte de una *memoria colectiva*), así como para *ilustrar* algunas concepciones de sentido común (sobre la política, la autoridad, el papel del maestro, etc.), a partir de las condiciones cotidianas de trabajo que comparten con otros actores escolares.

En este recurso investigativo tomamos en cuenta de manera más significativa el *método racional de pensamiento*, que nos sugiere *describir, comprender y valorar* (Primer, 1999: pp. 86-90). *La descripción* consistió en transcribir lo más completamente posible las diversas situaciones y comentarios de los actores escolares observados y con los que se platicó de manera informal. Fue la primera parte de la redacción de cada observación o plática informal transcrita. *La comprensión* consistió en la interpretación de lo que observamos o escuchamos de los actores, en relación con su contexto, con los otros actores y con lo que sepamos de su historia de vida y circunstancias actuales. Fue la segunda parte de la redacción de nuestros registros. *La valoración* fue la tercera parte de la redacción de una observación o de una plática informal, y consistió ya en un *análisis categorial* a partir de nuestros referentes teóricos, donde manejamos conceptos y categorías de nuestro marco teórico, para dar cuenta de lo que observamos, de lo que nos responden o de lo que nos comentan los actores escolares específicos. *El método racional de pensamiento* también lo utilizamos tanto en el análisis de las entrevistas realizadas como en el de las etapas de la historia institucional o líneas de tiempo de cada escuela investigada.

Las observaciones, reflexiones, pláticas y anécdotas que consideraremos giraron en torno a situaciones de la vida cotidiana escolar, como por ejemplo: a) maestro y alumnos durante su clase b) alumnos, maestros y directivos durante el homenaje, c) asesor y padres de familia durante una junta de entrega de calificaciones, d) reunión de academia entre maestros de una misma asignatura, e) director y profesores en reunión de planeación o información, entre otras.

v. Sobre la construcción de la parte interpretativa de la investigación.

LOS ASPECTOS ESTRUCTURANTES DE LA VIDA COTIDIANA ESCOLAR.

Como parte del procesamiento o interpretación de la información empírica recopilada durante la investigación, construimos una categoría para la clasificación y análisis de la información, la cual llamamos *aspectos estructurantes de la vida cotidiana escolar*, la cual hace referencia a *los espacios de relación y articulación de las acciones cotidianas de los actores escolares*, los cuales clasificamos como: a) la relación escuela-comunidad, b) la relación maestro-alumno, c) la gestión escolar, d) la cultura escolar y e) la micropolítica escolar.

Los aspectos estructurantes de la vida cotidiana escolar tienen su origen en el rescate de diversas fuentes: a) nuestra interpretación de la vida cotidiana escolar planteada en nuestra tesis de maestría (Pérez, 2003), b) las diversas líneas de investigación educativa que expusimos en nuestro estado de conocimiento, donde los autores más destacados de cada línea, toman en cuenta algunos de estos aspectos en sus investigaciones, análisis y reflexiones educativas sobre la escuela de educación básica, así como c) los diversos niveles o aspectos de la escuela que las mismas autoridades educativas reconocen para la elaboración de planes de estudio, proyectos de gestión escolar, aspectos a evaluar en Carrera Magisterial, etc., y que van delineando muchas de las actividades escolares.

Sin embargo, sí bien no consideramos todos los espacios de interacción al interior de la escuela, sí queremos dar cuenta de aquellos en que *las prácticas cotidianas escolares se imponen* a lo programado en el documento oficial, así como de las consecuencias no deseadas, tal vez “perversas”, pero al fin de cuentas reales, palpables, “vivas” y cotidianas, de lo que se dispone en el programa, en el proyecto, etc., y por último de las necesidades y problemáticas cotidianas que, “más temprano que tarde”, en la flor del proyecto o del programa educativo, comienza ya a cuestionarlo, a dar cuenta de sus limitaciones, de sus carencias y que reclama una readecuación, una renovación constante de ese proyecto o programa escolar, sino se quiere caer en el burocratismo, en las rutinas vacías o por compromiso, *mientras que los maestros continúan haciendo lo que saben y no lo que les dicen que deben hacer.*

Una referencia bibliográfica donde se toma en cuenta parte de lo que llamamos *aspectos estructurantes de la vida cotidiana escolar* lo encontramos en diversos autores (Sandoval, 2000; Ornelas, 2005, que da luz sobre *la relación escuela-comunidad* en su aspecto cultural; Piña y otros, 1998, que le da su importancia a *la cultura escolar*, en instituciones de educación superior).

“LAS INTERPRETACIONES ESPECÍFICAS” Y “LOS ENSAYOS PRELIMINARES”.

A partir del análisis del material empírico recopilado con nuestra investigación empírica, iniciamos la construcción de un *índice provisional* para cada *aspecto estructurante de la vida cotidiana escolar*, de acuerdo a lo encontrado en dicho material, desde nuestros referentes teóricos.

Con este *índice provisional* llegamos a una *segunda clasificación* más fina y específica de la información de campo, pero ya en un nivel de *comprensión, de análisis*, a fin de resaltar características propias de cada *aspecto estructurante de la vida cotidiana escolar* investigado en las secundarias de estudio. Tomamos en cuenta así, los dos niveles (el teórico y el empírico), en la elaboración de este índice y de las que posteriormente construimos, que dimos el nombre de *interpretaciones específicas* del material empírico.

En *las interpretaciones o reflexiones específicas* sobre las referencias empíricas, trabajamos en el *comprender*, esto quiere decir, analizamos y reflexionamos desde los conceptos y categorías de nuestro marco teórico. Por otro lado, hemos también recuperado otros elementos teóricos y categoriales que fueron surgiendo en el mismo trabajo interpretativo del material.

Posteriormente, comenzamos a construir lo que llamamos *ensayos preliminares* de los subtemas o apartados de cada *aspecto estructurante*, los cuales constituyeron, después de una revisión y articulación adecuada, *la parte interpretativa* de nuestro trabajo de tesis, la cual presentamos en los siguientes capítulos.

Capítulo I. LA RELACIÓN ESCUELA-COMUNIDAD.

La escuela secundaria específica se ubica en el contexto sociocultural, político, educativo y hasta económico que la rodea, en lo local y en lo referente al sistema educativo nacional donde se ubique (Rockwell y Mercado, 1999, pp. 86, 87, 89). Lo que llamamos *contextualización múltiple*¹ de la escuela secundaria específica se manifiesta empíricamente en diversas prácticas y concepciones de sentido común que las orientan, las cuales expondremos a través de la investigación que realizamos principalmente en *la secundaria azul*.

La relación escuela-comunidad se ostenta en las *representaciones sociales* (Piña y otros, 2004, pp. 32-39) que se construyen sobre la función social de la escuela, que ha logrado establecerse entre los miembros de la comunidad o localidad externa. Estas *representaciones* tienen que ver con ciertos *acuerdos fundacionales* (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992, pp. 17-28), que se van estableciendo, de manera abierta y otras veces de forma implícita, entre los directivos y maestros con las familias de la localidad. Tiene que ver con un compromiso escolar colectivo, que irá renovándose a lo largo de *la historia institucional* (Nicastro, 1998, pp. 39-49) de la escuela específica, sufriendo cuestionamientos y un necesario “ponerse al día”, a fin de mantener esa relación de manera satisfactoria, tanto para los actores escolares internos como para los que conforman su medio social local.

Otro aspecto de *la relación escuela-comunidad* se manifiestan en la participación cotidiana de las madres y padres de familia en la escuela secundaria. Su derecho a intervenir en la educación de sus hijos (SEP, 1993, pp. 80-83), se ve muchas veces limitada y llega a enfrentamientos, ante las concepciones escolares educativas de los maestros, prefectas y directivos de la secundaria específica. Esta situación la logramos apreciar en la investigación realizada.

Antes de entrar de lleno sobre los resultados de nuestra investigación respecto a *la relación escuela-comunidad*, iniciaremos con la descripción de diversos

¹ Confrontar con *SOBRE LA CONTEXTUALIZACIÓN MÚLTIPLE: HISTÓRICA, SOCIAL, CULTURAL Y EDUCATIVA*, en **INTRODUCCIÓN** de la tesis (pp. 37-38).

aspectos de *la contextualización múltiple* referente a nuestra escuela investigada, que también tiene que ver en parte con las otras secundarias consideradas.

1.1 La contextualización múltiple de la secundaria azul (algunos elementos a considerar).

1.1.1 Neza, “tierra de migrantes” (sobre la contextualización histórica).

Nezahualcóyotl se caracterizó por ser (desde los años sesenta y hasta los ochenta, del siglo pasado) “tierra de migrantes”: familias provenientes de diversos estados del centro y sur del país que formaron parte del proceso migratorio campo-ciudad que se venía dando en nuestro país desde décadas atrás, fueron conformando la población del municipio (Martínez, 1987, p. 32). Enfrentando las difíciles condiciones de la vida urbano popular, los colonizadores de Neza no solo llegaron con sus necesidades materiales y de servicios públicos (la mayoría eran de un nivel educativo y económico considerado pobre), sino también con sus culturas (sus tradiciones, sus valores, su moral). Como una parte de su cosmovisión o visión del mundo (Ornelas, 2005: pp. 45 a 53), también se encontraban sus concepciones sobre lo escolar (lo que para ellos representaba la escuela, el maestro, la autoridad escolar, etc.). Todo lo cual entró en un proceso de *desterritorialización y reterritorialización* (García, 1990, p. 288), en medio de las nuevas y difíciles condiciones del medio social del municipio.

Condiciones de vida de los pobladores de Neza.

Nezahualcóyotl, municipio 120 del Estado de México, tuvo su origen en las tierras del exVaso del lago de Texcoco, terrenos salitrosos y que originaban grandes tolveneras por el oriente de la ciudad de México. En un principio pertenecientes al antiguo municipio de Chimalhuacán, aquellas tierras inhóspitas empezaron a poblarse a principios de los años cincuenta como consecuencia de la migración campo-ciudad que “...propiciada en la provincia, vino a saturar a la ciudad de México, primero, y a su periferia, después, con una población en crecimiento masivo y constante, con un caudal de problemas” (Martínez, 1987, p. 32).

El desarrollo industrial surgido en el país desde los años cuarenta y cincuenta, se caracterizó por su centralización de fuerza de trabajo en pocas ciudades y su

periferia. Una consecuencia importante fue la conformación de nuevos *medios urbano populares en construcción* (Pérez, 2003, pp. 34, 35), con características de pobreza y marginación social, pero a la vez, con fuerte herencia cultural del lugar de origen de los habitantes.

Como en otros municipios mexiquenses que rodean a la ciudad de México y que por aquellos años se fueron sobrepoblando, los habitantes del exVaso de Texcoco (que sería el futuro Neza) enfrentaron en su principio, el descuido del gobierno de Chimalhuacán que no les proporcionaban los servicios públicos indispensables para la vida urbana (como luz eléctrica, agua entubada, escuelas, etc.).

Al pasar los años en medio de carencias y dificultades, se fue logrando la organización entre los colonos, los comerciantes (casi la única actividad económica que se realizaba entre los habitantes) y otros sectores sociales más pequeños (profesores de educación básica, líderes del PRI y algunos funcionarios del gobierno), para constituir un “Consejo de cooperadores” (que se encargó de reunir fondos económicos necesarios para costear diversos servicios públicos de los que carecían), y posteriormente conformar la organización llamada “Unión de Fuerzas”, la cual gestionó y logró, con el apoyo del gobernador Gustavo Baz y del Congreso del Estado, el reconocimiento para separarse de Chimalhuacán y crear un nuevo municipio. Ésta aspiración se logró con el decreto del 23 de abril de 1963, que dio origen al municipio mexiquense de Nezahualcóyotl. A partir de esa fecha, los habitantes de “Neza” enfrentarían de manera independiente sus múltiples problemas por urbanizar su ciudad, donde el servicio público educativo sería considerado casi exclusivamente, en sus niveles de primaria y secundaria, como consecuencia del nivel cultural de sus habitantes y de sus aspiraciones laborales.

Ubicación geográfica.

Con una superficie de 63.44 kilómetros cuadrados, el municipio de Nezahualcóyotl pertenece al Estado de México y es parte de la área metropolitana de la Ciudad de México, junto con otros municipios mexiquenses de la zona norte y oriente (Ecatepec, Texcoco, Chimalhuacán, La Paz, Chicoloapan, Valle de Chalco,

Chalco, etc.) que rodean al Distrito Federal, por los límites de las delegaciones más pobladas y de dinamismo económico.

Nezahualcóyotl colinda al norte con el municipio de Ecatepec, al sur con el Distrito Federal y el municipio de La Paz, al este con los municipios de Texcoco y Chimalhuacán y al oeste nuevamente con el Distrito Federal.

Población.

Según el Censo General de Población y vivienda de 1990 había en Nezahualcóyotl una población de 1 256 115 habitantes (CIDNE, 1991, p. 1), cantidad inferior al 1 341 230 habitantes reportados en 1980 (Gob. Edo. Méx., 1994, p. 299). Esta caída del aumento poblacional, que se mantiene en la presente década (según datos del INEGI, para el 2007 viven en Neza 1 250 000 habitantes²), se puede entender por una baja en la natalidad, pero sobre todo a consecuencia de "...una fuerte corriente de emigración intermunicipal en el estado..."(Gob. Edo. Méx., 1994, p. 300), llevando enormes contingentes poblacionales hacia el municipio de Valle de Chalco y hacia las faldas del cerro de Chimalhuacán (municipio del mismo nombre), zonas en el Estado de México que durante los años ochenta y los noventa, se convirtiendo en nuevas "ciudades perdidas", sobrepobladas y sin servicios públicos suficientes, semejantes a Neza de sus primeros años (Sin embargo, desde los primeros años del dos mil, inició en esos municipios un acelerado proceso de urbanización, logrando en pocos años lo que a Neza le costo décadas, aunque sin la pavimentación de todas sus calles, como lo logró Neza desde los años noventas).

De la población total del municipio, cabe destacar aquella que se encuentra en edad de estudiar la educación básica en el sistema escolarizado: El total de niños entre 5 y 14 años de edad era en 1990 de 286 387 individuos que vivían en el municipio, constituyendo un 22.8% del total de habitantes de Nezahualcóyotl (CIDNE, 1991, p. 3).

² Entrevista al presidente municipal de Nezahualcóyotl, en el programa "Mesa política de Monitor", del 20 de diciembre del 2007.

Economía.

Las condiciones desfavorables del suelo, que por haber sido asiento del lago de Texcoco, no sirve para la agricultura o la ganadería, así como la poca existencia de industrias al interior del municipio (aunque en la última década han surgido numerosas pequeñas empresas o microempresas, en el ramo de manufacturas sencillas o ligeras y de servicios), han originado que la mayoría de la población trabajadora se desplace al Distrito Federal u otros municipios mexiquenses, a fin de realizar su actividad productiva. Siendo la población económicamente activa de 399 797 personas, únicamente 44 946 trabajan al interior del municipio (Gob. Edo. Méx., 1994, p. 301). Es igualmente consecuencia de la falta de actividades agropecuarias y la escasa industrial, que el comercio sea la principal actividad económica de Neza, ocupando el 53.11% de la población económicamente activa que labora al interior de los límites municipales, seguida por los servicios con el 30.06% y las manufacturas (principalmente pequeños artesanos) con un 16.74%. Es necesario precisar que si bien el comercio (representado principalmente por mercados públicos construidos, “tianguis” o “mercados ambulantes” de una vez a la semana, un gran número de tiendas de abarrotes, de mecánicos y eléctricos para automóviles, de papelerías, de farmacias, puestos de tacos de “carnitas” y de suadero, panaderías, puestos de tamales y “zonas comerciales comunitarias”³) ocupan un papel relevante en la economía municipal y genera un impacto considerable sobre la visión del mundo y sobre las aspiraciones económicas de los nezahualcóyenses, la mayoría de la población económicamente activa trabaja de obrero o empleado, 297 644 personas (CIDNE, 1991, p. 7), constituyendo las tres cuartas partes del total de la población ocupada.

³ A consecuencia del creciente desempleo, los bajos salarios y la carestía de la vida, han ido surgido, alrededor de una panadería o de alguna tienda grande con buen clientela, diversos puestos de alimentos (de papas a la francesa, de postres, de elotes, de hamburguesas, de quezadillas, etc.) y de otros productos (de CDs y DVDs “piratas”, de ropa juvenil “usada”, de aretes y pulseras, de “muñecos de peluche”, etc.), que ponen los mismos vecinos de la calle o manzana, y cuyos clientes son los mismos vecinos “que salen a dar la vuelta”, constituyéndose un espacio de convivencia comunitaria y de autoconsumo, cubriendo en parte ciertas necesidades de entretenimiento y de acceso a recursos económicos, al interior de la colonia o la misma calle donde se vive.

Por otro lado, como consecuencia del proceso de urbanización creciente y por la mejoría de las condiciones económicas de la población, considerada ya de desarrollo medio, en la última década se han desarrollado diversas microempresas de alimentos, de utensilios de cocina, maquiladoras de ropa, etc., así como del sector de servicios, representado por cafés internet, venta de teléfonos celulares, “lotes” de automóviles usados en diversas avenidas principales (a parte del “tianguis de autos” instalado en “el bordo” de Xochiaca, el cual cuenta con agencia del ministerio público y vigilancia), cuatro supermercados y dos “plazas comerciales” (3 Bodega Aurrera, 1 Comercial Mexicana, 1 Chedraui), 2 Multicinemas, consultorios médicos particulares y varios hospitales privados y “torres médicas” o de especialistas, despachos contables o de asesoría fiscal.

Dos aspectos destacan en este contexto económico de Neza: la informalidad en el comercio ambulante, que se manifiesta en que, con excepción de los supermercados, en el municipio solo se pueden comprar películas en DVD o Cds musicales en su versión “pirata”, en la gran cantidad de puestos de estos productos que proliferan en los “tianguis” o cerca de panaderías o farmacias grandes. El caso de los “lotes” de autos usados (de coches “chocados” o de traídos de EU) en diversas avenidas del municipio, es otro ejemplo de esta informalidad característica del comercio de Neza ; Por otro lado, el surgimiento de consultorios médicos particulares (de medicina general, pediatría y odontológicos), muchas veces en la casa del mismo doctor, así como de despachos contables y fiscales, y de cafés internet, nos hablan del crecimiento de estudiantes a nivel superior y profesionistas en el municipio, que enfrentan la falta de oportunidades de empleo en instituciones públicas o empresas privadas, y que se incorporan al mercado laboral a través de pequeñas empresas familiares, donde ponen en práctica sus conocimientos académicos, pero en condiciones precarias, de un subempleo intelectual.

Servicios públicos y salud.

Nezahualcóyotl es ya un municipio urbanizado: la totalidad de sus calles y avenidas están pavimentadas, cuentan con alumbrado público y camiones recolectores de basura, de parte del municipio (también están “los urbina”,

pequeños carritos jalados por caballos o burros, que recogen la basura a diversas horas. Estos pertenecen a una organización del PRI, y que completan el servicio de recolección de basura en el municipio).

Se cuenta con tres hospitales del ISEM (Instituto de Salud del Estado de México), con diversos centros de salud, con una clínica del ISSSTE (a parte de dos hospitales de zona muy cercanos al municipio), con una clínica del IMSS (a parte de un hospital de zona, también colindando con el DF por la avenida Zaragoza), cuatro consultorios odontológicos y de psicología comunitarios, de parte de la UNAM. Recientemente se inauguró el CRIT-Teletón, en el bordo de Xochiaca, el cual brinda ya atención a niños y jóvenes con discapacidades físicas y psicológicas, de Neza y de la región oriente del Valle de México.

En lo que respecta a la educación, el municipio cuenta con gran número de escuelas de preprimaria, primaria (las más abundantes) y secundarias, pertenecientes a los subsistemas federalizado, estatal y municipal. La totalidad de la demanda de este servicio está cubierta, dándose el caso, en el nivel de primaria y secundaria, de cierres de grupos o de turnos vespertinos completos, por la falta de alumnos (En el subsistema federalizado, a nivel secundaria, es necesario que se tengan 30 alumnos mínimo, para que no se cierre el grupo).

A nivel medio superior se cuentan con 5 preparatorias oficiales pertenecientes a la SECYBS (Secretaría de educación, cultura y bienestar social) del Gobierno del Estado de México; Existen 2 Colegios de Bachilleres, 4 CONALEPs, 3 Centros de Estudios Científicos, Tecnológicos y de Servicios (CECYTEM). Por la colindancia con el DF (y por las rutas de transporte colectivo que los comunican), numerosos alumnos destacados de secundaria del municipio, llegan a ingresar en el CCH-Oriente y en las Prepas 2, 3 y 7 de la UNAM (que se ubican en las delegaciones Iztapalapa, Iztacalco y Gustavo A. Madero), así como en los CONALEPs Iztapalapa I e Iztapalapa II.

En el nivel superior, al interior del municipio, en la zona norte, se ubica la FES-Aragón de la UNAM (con carreras en ciencias sociales y humanidades, arquitectura e ingeniería); En el extremo opuesto, o sea en la zona del estadio "Neza 86", se encuentra la Universidad Tecnológica (con carreras de técnico

superior en administración, telemática, alimentos, etc.); Recientemente, en la zona del “bordo” de Xochiaca (que hasta hace poco era el basurero municipal), se ha iniciado un proyecto de urbanización y comercio importante (a semejanza de parte de la zona norte, cercana al municipio de Ecatepec y a “Plaza Aragón”). En el antiguo “bordo” se han instalado y están ya en funciones sucursales o unidades descentralizadas de la UAEM (Universidad Autónoma del Estado de México), la Universidad La Salle y la Universidad del Valle de México.

1.2 Sobre algunos aspectos de la relación escuela y contexto sociocultural, político y económico, encontrados en la investigación de campo.

1.2.1 Escuela y contexto sociocultural.

Las escuelas secundarias específicas tienen una historia institucional ligada al medio sociocultural en el que se insertan, como ya comentamos, por lo menos en sus primeros años de existencia. La preocupación de directivos y profesores por “ganar presencia” en la localidad o municipio (con el propósito, por ejemplo, de obtener alumnos inscritos, para lograr apoyos materiales y reconocimiento oficial por parte de las autoridades locales, para obtener respeto y protección de los vecinos ante actos de delincuencia, etc.)⁴, se manifiesta en prácticas escolares dirigidas hacia la construcción de una relación de la propia institución escolar con su medio social inmediato.

⁴ “...los hijos de los fundadores de Neza, eran otra cosa...Neza se consideraba en aquellos años como suburbio, como *zona roja* del D.F. de aquellos tiempos, de los años 60 y 70...se decía que por cada iglesia había una cantina y que por cada cantina había un prostíbulo,...los jóvenes crecían en un ambiente promiscuo. Con valores familiares muy definidos, pero con un nivel cultural muy bajo. Había mucho robo, pandillerismo,...Pero era cosa de hablar con ella [con *la raza*, los jóvenes de la calle, los pandilleros, *chavos banda*], y se formaban grandes amigos. Mi papá me enseñó, me decía: *acércate con las bujías, con los líderes y así te ganarás su confianza*. Y me acerqué así a ellos, a veces aceptándoles un cigarro, a veces tomándome *un trago* con ellos,...La escuela se formó de esa manera...*La dire* [la directora fundadora] tuvo que andar tocando puerta por puerta, para ver quién quería inscribirse en la escuela...la gente tenía desconfianza de *cómo iba a surgir así una escuela*. *La dire* era tenaz, *luchona*, se metía al Ayuntamiento, al CAPFCE, presionó para que la escuela creciera...Trabajar con esa *raza* era duro, el maestro debía saber *domar esas fieras...*” . Entrevista al profesor “Toño”, profesor de carpintería, que ingresó a *la secundaria azul* en sus primeros años,...5 de enero del 2001 (*Referencia empírica No. 17, de la Relación Escuela-Comunidad*).

Fue el caso de *la secundaria verde*, donde se realizaban las jornadas de “actividades cocurriculares”, en las cuales participaban profesores y profesoras, padres y madres de familia con todo el alumnado, arreglando los camellones y jardines de las avenidas cercanas de su escuela, manifestando así una concepción de escuela preocupada por colaborar en las necesidades de la localidad⁵; En *la secundaria azul*, según nos relata una subdirectora fundadora⁶, era común, “en los años dorados de la escuela” (la década de los años setenta, los primeros años de existencia de esa secundaria), que varios profesores le pedían permiso para impartir clases en el mercado de la colonia con su grupo.

Sin embargo, estas prácticas de “ganar presencia en la localidad” no quedan forzosamente limitadas a los inicios de una escuela, sino que se pueden perpetuar a lo largo de la historia de la institución, en las relaciones entre la escuela y la comunidad o localidad externa. Por ejemplo, encontramos que en *la secundaria roja*, durante los festejos del aniversario, se realiza una carrera atlética de “la salud”⁷ a lo largo de la colonia, con alumnos, profesores y padres de familia, preservando así *la relación escuela-comunidad* tan necesaria para la existencia de

⁵ “...Allá el camellón (la escuela se encuentra ubicada sobre una avenida principal, con dos sentidos y un camellón grande), por ejemplo, salíamos al camellón a barrer, a limpiar, a arreglar, todos los alumnos,...las actividades cocurriculares eran cada ocho días, miércoles y jueves no hacíamos clases por que teníamos actividad cocurricular...Uno de los objetivos de la escuela experimental era el trabajo con el padre de familia y con la comunidad, teníamos que hacer actividades en beneficio de la comunidad, eso caracterizó a la escuela,...”. Entrevista a la Profra. Carmen P., de *la secundaria verde*, 3 de junio del 2006 (*Referencia empírica No. 10, de la Relación Escuela-Comunidad*).

⁶ “...el ser maestro tienes que proyectarte con la comunidad, los maestros anteriormente de ciencias sociales, en concreto civismo, salían a invitar a los del mercado que barrieran toda su área que tenían ahí cerca de una zona escolar...salían los maestros con mucha frecuencia...antes salían constantemente, en sus horas de clase, nada más informaban entregando su plan de clase y decían: *maestra... me toca clase en el mercado...*”. Entrevista a la Profra. “Fundadora”, de *la secundaria azul*, 9 de noviembre del 2006 (*Referencia empírica No. 18, de la Relación Escuela-Comunidad*).

⁷ “...se hace el aniversario, cada año se hace el aniversario de la escuela, y como algo tradicional se ha estado realizando *la carrera de la salud*, de 5 Km. Corren alumnos, maestros, padres de familia, corren en esa *carrera de la salud*, que se hace por el aniversario de la escuela...cuando yo llegué [a laborar en *la secundaria roja*, por los años 92 y 93] ya se realizaba...corremos por todo alrededor de la comunidad...[sobre la participación de las madres y padres de familia] algunos corren, algunos nos ayudan a controlar el tránsito por las avenidas principales que recorreremos, e incluso participan las madres con agua, con *limoncitos*, con *naranjitas*, para los alumnos que ya van *cansaditos*, auxiliando a los muchachos cuando se cansan, padres de familia están pendientes que no se vayan a desmayar, ...participan de todas las edades,...{sobre los vecinos} algunos apoyan, salen a darles agua a los muchachos, se ponen muy contentos al ver a los alumnos de la secundaria correr... . Entrevista al Profesor Trinidad, *secundaria roja...*, 2 de julio del 2006 (*Referencia empírica No. 34, de la Cultura Escolar*).

la institución escolar (Esto cobra mayor importancia en la actualidad, cuando el despoblamiento de Neza, propiciado por la corriente migratoria hacia otros municipios mexiquenses, origina cada ciclo escolar, el cierre de grupos y hasta turnos vespertinos, tanto en secundaria como en primaria, en nuestro municipio).

1.2.2 Escuela y contexto económico.

En *la relación escuela-comunidad* se da una de tipo económico con la localidad o colonia donde se ubica la escuela. Esta se da a través del surgimiento de diversas actividades económicas a su alrededor, como son sitios de taxis y de bicitaxis, papelerías, tiendas de abarrotes, puestos de flores improvisados a la hora de festivales, carritos de dulceros y chicharroneros a la entrada y salida de los alumnos, locales donde se vende el uniforme escolar, locales de “maquinitas de juegos”, cafés Internet, etc. Esta articulación con el contexto económico permite a la escuela específica ganar una presencia en el impulso de la economía de la localidad, tanto la formal como la informal⁸.

1.2.3 Escuela y contexto político.

En *la secundaria azul* logramos observar y dar cuenta que como parte de una tradición, se invita a diversas autoridades municipales, educativas locales y de la sección sindical del SNTE, como invitados “de honor” en los festivales escolares que se realizan a lo largo del ciclo escolar, principalmente en el que celebra “el aniversario de la escuela”. Esta es una manera práctica de mantener su presencia de la escuela en relación con las autoridades (educativas y no educativas), a fin de lograr apoyos de tipo material para la escuela, así como de otro tipo (la relación con la sección sindical es de gran importancia para el directivo, tanto para lograr su apoyo en problemas que tenga con los trabajadores y padres de familia de su

⁸ “Como todos los años se realiza el festival de *clausura de cursos*...Esta celebración tiene impacto en la economía de la localidad. Surgen puestos improvisados en las banquetas de arreglos florales, de paletas y *congeladas*, de obsequios. Los taxis de la esquina tienen mucha demanda, las papelerías y las tiendas venden más cintas *diurex*, papeles lustre, refrescos, frituras y otros productos que se requieren a última hora para terminar de colocar el periódico mural, las mamparas, para comer un botana o beber un refresco, antes del festival...” (*Observación: “la clausura de cursos”, en la secundaria azul, 29 de junio del 2006 (Referencia empírica No. 6, de La relación Escuela-Comunidad).*

escuela, así como por sus aspiraciones de ascensos a supervisores o jefes de enseñanza)⁹.

Por otro lado, observamos que durante las campañas políticas, el magisterio y demás trabajadores de apoyo de la secundaria es tomado en cuenta por los partidos políticos que existen en la comunidad, no solo como votantes. La creación del Partido Nueva Alianza, en la coyuntura electoral del año 2006, y su conformación con miembros destacados de las secciones sindicales del SNTE, originó el manejo del *control* y del *clientelismo* sindical, que existen al interior de cada escuela (ejercido por los directivos y los secretarios generales, sobre el resto de los trabajadores, o por lo menos, sobre la mayoría), y entre la sección sindical y los directivos de las escuelas. La política partidista del SNTE, abandonada en este municipio después de los triunfos del PRD en varios trienios (puesto que antes de 1997, el PRI ganaba en las elecciones municipales y el SNTE pertenecía a ese partido), revivió con el PANAL (Partido Nueva Alianza), pues reactivó los mecanismos de clientelistas sindicales, a través de “llevarse” a varios profesores, prefectas y personal de apoyo de cada escuela, a repartir propaganda y “pegar” carteles (aprovechando el mes de junio, donde en la mayoría de las escuelas de educación básica de Neza, no hubo clases en las últimas semanas, solo se iba a firmar asistencia)¹⁰, para realizar mítines con mayorías de profesores, tener representantes de casillas y de partido, y ocupar candidaturas de diputaciones y senadurías con candidatos magisteriales.

⁹ Observación: “la clausura de cursos”, en *la secundaria azul*, 29 de junio del 2006 (*Referencia empírica No. 6, de la Relación Escuela-Comunidad*); “LA ESCUELA HÉROE NACIONAL Y EL INSPECTOR DE LA ZONA (El inicio de las relaciones con las autoridades locales para “el engrandecimiento de la escuela””, en Pérez, J. M. 2003: 72, 73; Al iniciar el ciclo escolar 2006-2007, y tal parece, en relación con la participación de directivos y profesores de la Sección 36 (Valle de México) del SNTE, a favor del PANAL, se dieron una serie de ascensos y promociones “en cadena”, de profesores a subdirectores, de subdirectores a directores, y de directores a jefes de enseñanza. Dentro de estos, a *la secundaria azul* le correspondió: el ascenso del director “Rizo” a Jefe de enseñanza en Ixtapaluca (Edo.Méx.), la obtención de su nombramiento como directora a “La Dire 2”, el ascenso del profesor “Julito” (que fue secretario general delegacional dos veces) a subdirector en Ecatepec.

¹⁰ “[la profesora]...nos comentó que en la secundaria donde trabaja su esposo [*la secundaria verde*], como ya no estaban dando clases en las últimas semanas de junio, se llevaron a los profesores a hacer campaña para Nueva Alianza, a pegar carteles y a repartir propaganda...” (*Referencia empírica No. 5, de la Relación Escuela-Comunidad*).

La presencia de los partidos políticos al interior de la escuela se da de manera desigual, sobre todo en lo que respecta a la participación de los profesores en la vida política de la comunidad. Los directivos y secretarios generales de la delegación sindical, se convierten en los principales promotores del voto a favor del PANAL (Partido Nueva Alianza), con los apoyos y el poder que les permiten sus puestos administrativos o cargos sindicales (prometiéndoles a los maestros y personal de apoyo que les hagan caso, “ser tomados en cuenta” para futuras propuestas de incremento de horas o para asensos. “Sí quieren que luego se les ayude a conseguir horas, hay que apoyar”, dice un directivo de las escuelas investigadas)¹¹.

Sin embargo, profesores, personal de apoyo (secretarias y trabajadores de limpieza) y algunos directivos simpatizantes de otras opciones políticas, difundían sus propuestas de forma clandestina, pegando o repartiendo propaganda durante las ausencias de los directores(as), solo con amigos o conocidos, padres y madres de familia “de confianza”, al interior de la escuela o en sus cercanías¹².

1.3 De la escuela y los significados compartidos sobre su *representación social* en la localidad.

La escuela es *representada* entre los miembros de la localidad o comunidad en donde se inserta. De la manera “en que se le vea” a la escuela, se le hará coincidir con los valores, aspiraciones e *imaginarios sociales* (Anzaldúa, 2006: 88-93) vigentes en el medio social donde se inserta. De este proceso simbólico

¹¹ “...*Sandy* también nos platicó de las invitaciones reiteradas y hasta amenazas [según nos afirmaba] que la nueva directora realizaba a las prefectas y a las secretarias, sobre asistir a los actos de campaña de *Nueva Alianza: sí quieren que luego se les ayude a conseguir horas, hay que apoyar*, les decía la directora...”. Plática informal: “la participación política de los maestros”, en *la secundaria azul* y fuera de ella, 28 y 29 de junio del 2006 (*Referencia empírica No. 5, de la Relación Escuela-Comunidad*).

¹² “...A las primeras horas de clase, del siguiente día, el profesor A...(conocido como simpatizante del PRD, que dice pertenecer a un comité vecinal del PRD donde vive, aquí en Neza, pero que en *la secundaria azul* nunca a intentado organizar o participar en una organización o acción política contra el sindicato, ni a favor del PRD, de manera abierta), andaba por la plaza cívica con calcamónias de AMLO, repartiéndolas. La subdirectora del turno matutino, con una sonrisa en los labios, le dijo que por órdenes de la directora no se debía pegar ni repartir propaganda de partidos políticos en la escuela...La subdirectora...solo se ríe. Acepta una calcamónia de AMLO y dice que ella va a votar por él. Le dice [al profesor A]: *pues así dijo la directora. Tu se más discreto...*” Observación: “la participación política de los maestros”, en *la secundaria azul* y fuera de ella, 28 y 29 de junio del 2006 (*Referencia empírica No. 5, de la Relación Escuela-Comunidad*).

dependerá la aceptación y apoyo que reciba. *Los acuerdos fundacionales* que se construyen entre la escuela (representada por sus directivos, profesores y personal de apoyo) y la comunidad o localidad (las familias, padres, madres e hijos, que serán alumnos), tienen que ver y son posibles a partir de una *imagen positiva* de la institución escolar, no forzosamente desde la perspectiva de proyectos educativos hegemónicos, sino desde las maneras prácticas aceptadas por la comunidad externa inmediata, respeto a lo escolar (aprecio o no de las formas de enseñanza de los profesores, experiencias personales escolares de padres y madres de familia y exalumnos, valoración de las maneras de trato personal de directivos y profesores, actitud cotidiana de colaboración en actividades de la organización escolar, etc.)¹³.

Sin embargo, una actitud que caracteriza a parte de los padres y madres de familia de *la secundaria azul* en la actualidad, es que al asistir a la escuela ante un reporte de “mala conducta” de su hijo(a), es el reclamo, el cuestionamiento (muchas veces con gestos y miradas, y otras veces de forma airada, “altanera”, “en voz alta”, según palabras de profesores, prefectas y directivos) a las razones

¹³ “...*el día del estudiante*, donde a la llegada tarde de un profesor, con la comida y los refrescos, recibió el apoyo de la presidenta de los padres de familia de su grupo y de sus alumnos asesorados, para organizarse, repartir la comida, los refrescos y poner la grabadora, sin que nada se perdiera, ni se robaran ninguna pizza, a pesar de que en el grupo...había varios alumnos *traviesos*...El equipo de trabajo del directivo...está más allá de los profesores. Madres y padres de familia, así como los mismos alumnos(as), también conforman unos *aliados*, que apoyan y fortalecen un *proyecto o modelo de escuela*...”. Observación y reflexión sobre la vida cotidiana escolar: “el equipo de trabajo y el día del estudiante”, *secundaria azul*, 2 de junio del 2006 (*Referencia empírica No. 1, de la Relación Escuela-Comunidad*); “...Una madre de familia está presente [en una obra de teatro que presentan los alumnos en su salón]. Desde la 1ª hora de clases llegó (es la 5ª hora), le pidió permiso al profesor asesor para venir y ayudar el la escenografía (esta madre de familia es de una alumna destacada en el grupo, que tiene otros hijos ya mayores que pasaron por ésta secundaria y que ahora siguen estudiando a nivel medio superior y superior, es muy estricta con su hija y pide que los profesores seamos exigentes con los alumnos, por que si no, no se apuran)...”. Observación directa: “La obra de teatro, la practicante y la madre de familia”, en el grupo 2º “F”, turno matutino, *secundaria azul*, 24 de mayo del 2006 (*Referencia empírica No. 7, de la Relación Maestro-Alumno*); “...Ésta escuela hace 10 años fue una de las mejores. Un estudiante era mi primo, llegó a esta escuela y tenía un amigo que era de Guadalajara, dice que era la mejor escuela. Después del fallecimiento de *la dire* [la directora fundadora, la primera directora] la escuela bajó 50% de educación, la mayoría ya se vestía con zapatos negros, pero despintados, maltratados, sus *pants* eran rotos, y cuando vivía *la dire* su uniforme era impecable y los cuidaban muy bien, los árboles eran perfectos, no había maldad en la escuela, y ahorita hay mucho graffiti,...es por eso que la directora [la nueva directora, “la dire 2”] llegó a poner el orden, por que no le parece que vistan así, no le parece que la escuela baje mucho su nivel”. Grabación de plática con alumnos, sobre imaginarios sobre la nueva directora, *secundaria azul*, junio 2006 (*Referencia empírica No. 35, de la Cultura Escolar*).

del reporte. “Ponerse a la defensiva”, minimizar o cuestionar el reporte por las faltas de conducta de su hijo(a) (por grafitear los baños, por no haber traído el material de estudio, por ser sorprendido besándose con otro alumno(a), por salirse del salón de clases, por estar jugando en la clase, etc.)¹⁴, expresan un desacuerdo cotidiano no solo con los aspectos formales del reglamento escolar, sino con las prácticas y concepciones cotidianas sobre disciplina escolar que comparten la mayoría de directivos, prefectas y profesores(as) pertenecientes a *la secundaria azul*. Concepciones sobre la disciplina escolar, que orientan las prácticas cotidianas de estos actores escolares. El desacuerdo sobre la disciplina escolar entre padres-madres de familia y directivos-prefectas-profesores, puede expresarnos un *rompimiento cotidiano de los acuerdos fundacionales* (que tratan sobre los compromisos sociales reconocidos por la comunidad escolar en relación con la localidad) que se establecieron, desde sus primeros años, por lo menos en parte de estos¹⁵.

Por otro lado, el festival de “fin de curso escolar” o “clausura de cursos” que se realiza en *la secundaria azul*, es una tradición a través de la cual se realizan diversas prácticas escolares cotidianas que expresan significados compartidos sobre cómo pretende la escuela presentarse, construir y reconstruir su imagen ante la localidad, la comunidad externa: la escuela como ejemplo de “buen vestir”

¹⁴ “...la prefecta le indica a la subdirectora “Fundadora” que el alumno no reprobó ni una materia, pero que tenía una gran acumulación de reportes. El padre [del alumno] comienza a hablar sin que se le de la palabra, diciendo que sí desde el principio le hubieran advertido, le hubieran dicho que su hijo andaba mal en conducta, él hubiera intervenido, que porque hasta ahora estaban señalándole la disciplina de su hijo...Al comentar la subdirectora con la prefecta de segundos (que se quedó con ella sola en la sala de maestros) le dice que *el padre viene muy grosero, muy altanero*. La prefecta de segundos comenta que la mamá de ese alumno *era muy alcahueta, que siempre se le llamaba a la disciplina y ella lo defendía...*”. Grabación y observación: sobre discusiones acerca de la disciplina escolar, en “la sala de maestros”, entre profesores, prefectas, madre y padre de familia y subdirectora, *secundaria azul*, 13 de junio 2006 (*Referencia empírica No. 11, de la Relación Escuela-Comunidad*); “...Los alumnos reclaman que no tienen porque pintar el salón. Sus madres los apoyan, diciendo que ellos no fueron los únicos que *grafitaron* las paredes...los maestros [un maestro de matemáticas y una maestra de formación cívica y ética] dicen que otros alumnos los acusaron, que en otras ocasiones se les ha visto pintando las paredes y rayando las butacas. Un padre de familia, de cola de caballo, reclama que no tienen porque acusar a su hijo sino no es él, el único culpable, que no lo vieron...”. Observación directa: enfrentamiento (discusión) entre profesores, padres y madres de familia y alumnos, afuera de la oficina de trabajo social, *secundaria azul*, turno vespertino, 9 de junio del 2006 (*Referencia empírica No. 2, de la relación escuela-comunidad*).

¹⁵ Confrontar con *c. La tesis a exponer: la dinámica de “la naturalidad” y “las rupturas” en la vida cotidiana escolar* de **LA INTRODUCCIÓN** de la tesis (pp. 14-18).

(“...los profesores y demás personal de la escuela tiene la costumbre de ‘venir de gala’, ‘se ponen un buen vestido’ y ‘se pintan’ las secretarias, prefectas y maestras, los profesores vienen de traje y corbata...”¹⁶), la escuela que cumple su misión de educar y egresar alumnos(as), los profesores como guía y apoyo de la formación de sus alumnos(as) (“...se hace una “entrega simbólica”, “para la foto”, de los certificados de secundaria, en fóliders adornados con listones dorados [que solo contienen hojas blancas en su interior], los cuales se entregan durante el festival de clausura, a cada grupo, pasando al presidium el o la jefa de cada grupo de 3er grado, acompañado(a) de su respetivo asesor”¹⁷), etc.

1.4 Los padres y las madres de familia en la escuela.

El equipo de trabajo (Ezpeleta, 1996), conformado por profesores y demás trabajadores de apoyo¹⁸ que logra integrar el directivo de una escuela, para la realización de su gestión escolar, no es suficiente para el buen funcionamiento de ésta. Se hace necesario una serie de *acuerdos fundacionales* con los padres y madres de las familias a las que pertenecen los alumnos de su institución. Estos acuerdos tienen que ver con una aceptación y apoyo al *proyecto escolar cotidiano*¹⁹ que los directivos y profesores “ofrecen” realizar, ante la comunidad donde se inserta la escuela específica. En la realización de las diversas actividades escolares, se hace presente y necesario esta aceptación, que se demuestra en colaboraciones de diversos tipos, que van desde que se les compre el uniforme y los materiales de estudio a los alumnos (muchas veces vendidos en la propia escuela o de forma particular por diversos profesores)²⁰, hasta la participación en el mantenimiento del edificio escolar, de las maneras prácticas

¹⁶ Observación y reflexión sobre “la clausura de cursos y la economía que genera la escuela en la comunidad”, en “secundaria azul”, 28 de junio 2006, 9:30 hrs. (*Referencia empírica No. 12, de La relación escuela-comunidad*).

¹⁷ *Referencia empírica No. 12, de La relación escuela-comunidad*.

¹⁸ Subdirectores (as), secretarias(os), trabajadores de limpieza, encargados de laboratorios, de la sala de medios, chofer, velador.

¹⁹ Esta es una categoría que fuimos construyendo a lo largo de la investigación, y que más adelante la expondremos de manera más completa. *El proyecto escolar cotidiano* tiene que ver con un tipo específico de escuela que se construye por una comunidad escolar, en un periodo de su historia institucional, que contiene formas concretas de gestión escolar, formas de enseñanza aceptadas y conservadas por los maestros de esa escuela, valores y tradiciones escolares que se practican de forma cotidiana, entre otros aspectos que lo caracterizan.

²⁰ En *la secundaria verde* se instala un puesto de lámina al interior de la escuela, para la venta del uniforme escolar, en *la secundaria azul* se cambió el uniforme al inicio del ciclo escolar 2007-2008, vendiéndose en la biblioteca de la escuela, y adquiriéndolo en su totalidad los alumnos, al inicio del mes de octubre.

que se han perpetuado en la cotidianidad de la escuela, a manera de tradiciones escolares²¹.

Sin embargo, nos fue posible observar que *los acuerdos fundacionales* entre padres y madres de familia, con los profesores y directivos de una escuela específica, no permanecen inmutables, son puestos a prueba de manera cotidiana. La disciplina escolar, que se manifiesta a la hora del castigo o sanción a las faltas o fallas de algún alumno (como por ejemplo, el *grafitiar* la pared de algún salón o baño), es un punto de conflicto y desacuerdos entre los padres y .madres de familia con los profesores y prefectas, los cuales quieren practicar “sanciones ejemplares” con alumnos de conducta indisciplinada reiterada²². Los padres-madres consideran, muchas veces: “que prefectas y profesores abusan de su autoridad, que sus hijos no son los únicos que cometieron la falta”²³. Es durante el proceso cotidiano escolar, durante situaciones específicas de desacuerdos con profesores-prefectas-directivos, cuando los padres-madres recomponen sus *concepciones y acuerdos* con la escuela, superando o volviendo a cimentar, sus apoyos y valoración hacia la escuela, rehaciendo *su imagen o representación social* (Piña y otros, 2004, pp. 15-54) de la institución escolar donde estudian sus hijos(as).

Por otra parte, la presencia de los padres y madres de familia en la escuela secundaria específica, se caracteriza también por su asistencia: a las juntas bimestrales de entrega de calificaciones (donde predominan las madres de familia, en una relación muchas veces de 6 madres por un padres que asiste a la

²¹ “...La subdirectora me platica: *era mejor como antes, que cada alumno pintaba su butaca y así se hacían responsables de lo que hicieran con su butaca. Yo le dije a “Heri”...que los mismos alumnos pinten su butaca. “Heri” no entregó boletas a los que no habían pintado su butaca, pero no les pidió dinero. Las alumnas con sus madres vinieron a pintar sus butacas en presencia de la profesora...La profesora “Heri” les dice a las madres que están pintando, mientras ella ayuda a desmanchar otras butacas y les arrima un bote de tiner, pero sin ensuciarse, sin manchar su vestido limpio y bien planchado, pero ya viejo y pasado de moda, del modelo que siempre luce cuando asiste a clases: va a ver que entrando a clases luego luego van a rayar las butacas, y van a decir muchos alumnos que al fin que mis papás pagan luego para que las pinten...las madres asienten con una sonrisa y continúan pintando”*(Observación directa en la secundaria azul, referencia empírica No. 7, de *La relación escuela-comunidad*).

²² “Los alumnos reclaman que no tienen por que pintar el salón. Sus madres los apoyan, diciendo que ellos no fueron los únicos que “grafitieron” las paredes...los maestros señalan que otros alumnos los acusaron, que en otras ocasiones se les ha visto pintando paredes y rayando butacas... (Observación directa en la secundaria azul, referencia empírica No. 2, de *La relación escuela-comunidad*).

²³ Observación directa en la secundaria azul (*Referencia empírica No. 2, de La relación escuela-comunidad*).

reunión)²⁴, a la oficina de trabajo social para firmar de enterado sobre algún reporte de “mala conducta” de su hijo(a), para entregar alguna aportación al mantenimiento de la escuela (plantas, tierras para jardines, comida para alguna kermes, etc.), presentándose en alguna reunión con el asesor sobre el rendimiento escolar de sus hijos(as), etc.

En las juntas bimestrales de entrega de calificaciones y en otras participaciones en la escuela de madres y padres de familia, su presencia en la escuela está orientada con una preocupación por lograr la calificación aprobatoria y “la más alta posible”, en una determinada asignatura, pero no en la comprobación del desarrollo de conocimientos y habilidades en sus hijos(as). Los reclamos hacia los (las) profesores(as), son sobre todo en relación a la manera en que evalúan a sus hijos, sí las calificaciones “son justas”, “las merece” él o la alumna, así como por que se respete al alumno(a), que no se le sancione injustamente²⁵.

La escuela es concebida por muchos padres y madres de familia como “un lugar seguro donde dejar a sus hijos en su ausencia”. Los directivos y profesores comparten esta concepción y pretenden asumir esa responsabilidad, a pesar de que es común la queja contra los padres y madres de familia que ven a la escuela “como guardería”, pues muchos de ellos se desentienden de “la mala conducta” y el bajo aprovechamiento de sus hijos(as), a pesar de los reportes que se les envían o se les entregan en las juntas de entrega de calificaciones. Esta situación

²⁴ “Como en la mayoría de las reuniones de este tipo, predominan las madres de familia, aunque cerca de un 10% son padres...”(*Observación participante: Reunión de entrega de calificaciones a madres y padres de familia, en secundaria azul,...Referencia empírica No. 16, de La relación escuela-comunidad*); “...Asisten 24 madres de familia y 4 padres de familia...” (*Observación participante: “junta de padres de familia”, secundaria azul,...Referencia empírica No. 8, de La relación escuela-comunidad*).

²⁵ “...Comentan sobre el profesor de Física que no asistió el día del examen bimestral por que estaba enfermo, que a unos alumnos les hizo examen, pero les hizo examen en su clase y les dio 15 minutos, que les rebajó un punto por haber hecho el examen a destiempo, que una alumna sacó 7 pero le puso 6 en la boleta, ahora el padre de familia no acepta el 6, quiere el 8...” (*Observación participante: “junta con padres de familia”, secundaria azul,...referencia empírica No. 8, de La relación escuela-comunidad*); “...ya ahorita los padres de familia pues, lamentablemente, a veces, no todos, pero vienen, ya casi, casi, *sacando las uñas* por sus hijos, ¿no?, algún mal, algo que hubieran hecho en la escuela,...en cuanto algún mobiliario rayado, pintado, etc.,...al igual que los padres de familia, luego dicen nada más vamos a sacar a los alumnos, bueno a sus hijos, que terminen la secundaria y hasta ahí...como requisito, ya no les interesa sí van a la preparatoria, menos a la universidad o algún equivalente y desafortunadamente no hay empleo para ellos...” Entrevista a la Profra. Araceli, de *la secundaria azul*, 28 de junio del 2006 (*Referencia empírica No. 25, de la relación maestro-alumno*).

(así como otras, ejemplo, la exigencia de profesores(as) por que los alumnos compren materiales para la clase o asistan a obras de teatro²⁶ o visiten ciertos lugares turísticos o arqueológicos, etc.), propicia tensiones, discusiones, enfrentamientos y reclamos, entre padres y madres y familia y los profesores. En últimas fechas han surgido “tomas de escuelas”, manifestaciones públicas²⁷ y hasta nuevas disposiciones oficiales (como la que dice que ningún maestro puede dar y recibir besos en la mejilla a las alumnas(os), ni quedarse solos con un alumno(a), al interior del salón de clases²⁸), que responden a un cuestionamiento y reelaboración cotidiana de *los acuerdos fundacionales* y de *la representación social* sobre la escuela específica, de parte de la comunidad o localidad externa.

A pesar de todo esto, subsisten en la memoria colectiva, *imaginarios sociales* (Anzaldúa, 2006, pp. 88-94) referentes a la escuela específica, en relación con algún profesor y directivo que la caracteriza, entre miembros de una comunidad escolar, que se difunden entre diversas generaciones de las familias que han enviado a sus hijos(as) a una escuela secundaria específica²⁹. La representación social de un tipo de director fundador o que llegó a ser muy apreciado, por ejemplo, se convierte en un imaginario social que transita y sobrevive entre generaciones de padres-madres de familia y alumnos(as) y exalumnos(as) de una escuela específica, convirtiéndose en parte de su memoria colectiva y de su *acervo de conocimiento a mano* (Schutz, 1995: 39), al cual recurren para

²⁶ “...Un padre de familia (profesor del Colegio de Bachilleres) cuestiona la manera de evaluar en la secundaria, que por asistir a una obra de teatro les dan un punto y los aprueban...” (*Referencia empírica No. 8, de La relación escuela-comunidad*).

²⁷ En el ciclo escolar 2006-2007 se dieron en el municipio, tres casos de protestas de padres y madres de familia contra profesores, trabajadores de apoyo y directivos de escuelas de educación básica, por maltrato y abuso de menores, llegando a cerrarse escuelas, a que la policía encarcelara a una directora y fueran cesados de sus empleos un profesor y un trabajador de limpieza.

²⁸ Señalado en una circular de los SEIEM, comunicado por la directora de *la secundaria azul* a todo el personal, en el mes de marzo del 2007.

²⁹ “...Existe un imaginario compartido entre miembros de la comunidad escolar y familiares de alumnos, donde se recuerda y se valora a la primera directora fundadora, sobre todo su carácter estricto, disciplinario, autoritario. Una alumna del 1º “J” (turno vespertino) me comenta de manera libre, de manera no forzada, que la nueva directora, se parece mucho a la primera directora que tuvo la escuela, dice: *¡esa sí deberas ponía orden!*. Al preguntarle por que decía eso, quién le había comentado (pues la alumna no conoció a la directora fundadora), me contestó que son sus hermanos mayores que estudiaron aquí, le platicaron como era la directora fundadora y que era una persona de mucha valía...(Grabación de plática con alumnos,...secundaria azul,...Referencia empírica No. 35, de La cultura escolar).

enfrentarse y/o adaptarse ante la llegada de un nuevo directivo y sus primeras acciones de gestión escolar³⁰.

1.5 Conclusiones del capítulo: *Naturalidad y rupturas* en las relaciones escuela-comunidad.

Las problemáticas y expectativas por las que atraviesa la comunidad externa en la que se inserta la escuela secundaria específica (las condiciones sociales y culturales de un “medio urbano popular en construcción”, la existencia de delincuencia y “pandillerismo”, la existencia de imaginarios sociales sobre la escuela “como medio de superación personal y social”, etc.), llega a manifestarse en *las relaciones escuela-comunidad*, a través de las actitudes y colaboraciones de las madres y padres de familia, en el grado de *apropiación* de la cultura y normatividad escolar por parte de las y los alumnos, en la aceptación, tolerancia o rechazo al tipo de profesor característico de la escuela específica, etc.

En las juntas de entrega de calificaciones bimestrales, se llegan a escuchar participaciones de los padres y madres de familia en el siguiente sentido: “...que el mismo profesor los ofende a los alumnos, les contesta molesto cuando algo le preguntan,...una alumna siente miedo al preguntarle y teme participar en clase por las actitudes del profesor,...dice un padre “por eso a los profesores los golpean fuera de la escuela”...).

La representación social así como el mantenimiento de ciertos acuerdos fundacionales entre escuela y comunidad externa, son de suma importancia para el buen funcionamiento interno de la institución (apoyos materiales y humanos, relaciones favorables con las autoridades locales, reconocimiento de sus concepciones sobre la gestión escolar del directivo en turno, aceptación sobre sus concepciones prácticas escolares, como la disciplina de los alumnos, etc.)

Estos son elementos de una *naturalidad* que muchas veces se ve amenazada por *las rupturas* que se originan por las problemáticas del contexto social (desacuerdos sobre la disciplina escolar , pobreza y subempleo, movimientos

³⁰ “...Entrevistador: ¿Cómo ves tu a la nueva director? Exalumno: Yo la veo que es, ¿cómo se dice?, se ve estricta, pero lo hace por el bien de los alumnos, por que no quiere que ésta escuela baje más su nivel, quiere que suba...la directora llegó a poner el orden, porque no le parece que vistan así [con pantalones “cholos”, con tenis negros], no le parece que la escuela baje mucho su nivel” (*Plática con exalumnos,...secundaria azul,...Referencia empírica No. 35-A, de La cultura escolar*).

políticos en la localidad, migraciones intermunicipales que van despoblando a Neza, etc.), así como de origen interescolar (casos de profesores y trabajadores de apoyo que abusan o violan a alumnas, falta de compromiso cotidiano de directivos y profesores hacia los propios *acuerdos fundacionales*, desacuerdos y enfrentamientos entre profesores y prefectas con padres y madres de familia en relación con las indisciplinas de sus hijos(as), etc.).

Capítulo II. LA RELACIÓN MAESTRO-ALUMNO:

Desde nuestra perspectiva, la relación fundamental en la escuela secundaria es la establecida entre el maestro(a) y sus alumnos(as). Es a partir de esta relación entre los dos principales actores que se justifican y tienen sentido la existencia y participación en el espacio escolar, de los otros actores escolares¹.

Nuestra investigación se concentró en mayor medida en este aspecto de la vida cotidiana escolar, tomando en cuenta que está forzosamente articulado con otros², los cuales también han sido investigados.

En *la secundaria azul* (así como en algunos aspectos de las otras dos consideradas de manera comparativa y complementaria), vislumbramos diversas características de *la relación maestro-alumno*, que tienen que ver con la importancia de *lo cotidiano en la formación de la persona* (Primeró, 1999: p. 33) a través de las interacciones que se dan entre los alumnos y sus maestros, que incluyen, aparte de lo didáctico, otros aspectos culturales (Schutz, 1995: p. 41), así como las posibilidades de superación de *actitudes naturales* (Schutz, 1995: p. 214).

2.1 Trayectorias de vida, aprendizajes cotidianos y formación de las personalidades escolares.

En este primer apartado trataremos la importancia que tienen *las trayectorias o historias de vida* (Pérez, 2003: pp. 56-57) de los profesores de *la secundaria azul*, que no sólo están constituidas por su formación académica, sino que se integran con todo lo que han sido a lo largo de su vida, lo cual termina por repercutir en su manera de enseñar y relacionarse con sus alumnos. También daremos cuenta del *aprendizaje cotidiano* (Primeró, 1999: pp. 51-75) que realizan los alumnos y profesores en la escuela, de acuerdo a las circunstancias diarias en las que

¹ Esto no quiere decir que sea la única que se establece en el espacio escolar, ni que sea siempre, a lo largo de las diversas coyunturas de la historia institucional de la escuela específica, la principal. Pretendemos dejar en claro que en este capítulo, y desde nuestra posición de profesor, reconocemos la primacía de la relación maestro-alumno en el proceso educativo escolar.

² Los que llamamos *aspectos estructurantes de la vida cotidiana escolar*, los cuales describimos en la introducción.

conviven, y mostraremos cómo esto termina por tener un carácter de lo que definimos como *formación de personalidades escolares*.

2.1.1 Trayectorias de vida y la situación biográficamente determinada, del actor escolar.

En nuestra investigación hemos encontrado que los maestros de *la secundaria azul*, poseen diversas formaciones académicas y personales (no tan solo por impartir diferentes asignaturas, sino como producto de su *situación biográficamente determinada*³), pero esto no impide que coincidan por lo regular, en recurrir a un *acervo de conocimiento a mano* (Schutz, 1995: p. 39) compartido, a parte del exclusivamente suyo, para *comprender y valorar* (Primero, 1999: pp. 88-90) propuestas de reforma educativa hegemónicas. Este fue el caso del examen tipo PISA, que al ser presentado y analizado en un TGA (Taller General de Actualización) en *la secundaria azul*, el conjunto de los docentes solo vieron en él la comprensión lectora como habilidad cognitiva que exige este tipo examen⁴.

Ese acervo de conocimiento a mano es, desde nuestra perspectiva, producto de sus específicas trayectorias o historias de vida, a través de las cuales los profesores específicos, afrontan desde su escuela donde laboran, “los nuevos paradigmas en educación”, que contienen reformas educativas hegemónicas, como la que se vive actualmente en la secundaria. Esto se manifiesta también en los ejemplos que algunos directivos considerados “viejos” (o sea, ya con más de 30 años de servicios) comentan a los profesores, a la hora de pedirles que no

³ “En cualquier momento de su vida diaria, el hombre se encuentra en una situación biográficamente determinada, vale decir, en un medio físico y sociocultural que él define y dentro del cual ocupa una posición, no solo en términos de espacio físico y tiempo exterior, o de su estatus y su rol dentro del sistema social, sino también una posición moral e ideológica. Decir que esta definición de la situación está biográficamente determinada equivale a decir que tiene su historia; es la sedimentación de todas las experiencias previas del hombre, organizada en el patrimonio corriente de su acervo de conocimiento a mano,...” (Schutz, 1995: p. 40). Retomamos este concepto de Schutz, pero con un sentido de colectivo, considerando que el ser humano específico conforma sus saberes, producto de sus diversas experiencias de vida, con recursos culturales compartidos, los cuales llega a apropiarse desde su propia perspectiva y trayectoria de vida específica.

⁴ Observación participante: reunión de evaluación del 4º bimestre y revisión de documentos y preguntas PISA, con personal docente del turno matutino (y de los que laboran en ambos turnos), en “la sala de audiovisual” (pequeño auditorio escolar), en *la secundaria azul*, 9 de mayo del 2006 (*Referencia empírica No. 1, de la relación maestro-alumno*).

sean agresivos con sus alumnos, como la subdirectora “Fundadora”⁵ que les dice: “...ya no podemos llenarle la boca de harina a los alumnos para que no estén platicando en clase...”⁶, medida disciplinaria que recuerda de sus primeros años como profesora, a principios de los años 60 en una escuela rural de Michoacán.

Sin embargo, con los procesos de actualización y superación profesional promovidos recientemente por la SEP, encontramos varios profesores que reconstruyen su *perfil cotidiano escolar* (Pérez, 2003: p. 56) a partir de una formación académica reciente (validado con un título de licenciado en educación media) obtenida en el CAMEM⁷. Sin embargo, al observarlo en su trabajo docente con sus alumnos, sigue recurriendo a lo que le ofrece su *formación magisterial*⁸ (la cual caracterizamos como sus experiencias prácticas como profesor y sus experiencias como persona, que recupera para afrontar su labor docente), producto de su propia situación biográficamente determinada.

Otra manifestación de las concepciones educativas escolares heredadas de sus respectivas trayectorias o historias de vida, de los profesores de *la secundaria azul*, la encontramos en profesores y directivos en servicio que son llamados “los fundadores” de la escuela (aquellos que fueron los primeros en enseñar y dirigir la

⁵ A fin de cuidar la identidad de los actores escolares que amablemente colaboraron con la investigación, brindándome información diversa, decidí cuidar sus identidades personales, a través del uso de seudónimos, los cuales sin embargo, tienen relación con algún aspecto de la personalidad del actor específico, así como con el lugar que ha ocupado o ocupa en la escuela investigada. La subdirectora “Fundadora” fue la primera profesora de Español de esta secundaria y desde los años ochenta, es subdirectora del turno matutino. Tiene 43 años de servicio y a fines del 2007 se rumora que está por pedir su permiso prejubilatario, ante el temor de que la reforma del ISSSTE le haga perder su pensión.

⁶ Observación participante: reunión del 4º bimestre y...(referencia empírica No. 1, de la relación maestro-alumno).

⁷ Centro de Actualización del Magisterio del Estado de México. Institución perteneciente al Gobierno del Estado de México, a donde asisten profesores de secundaria que no han terminado sus estudios de licenciatura, a fin de egresar, en cursos sabatinos y de vacaciones, como licenciados en educación media, en la especialidad que dan clases.

⁸ “...El profesor de 52 años, les dice que va a tomar asistencia, que se deben sentar en sus butacas...pues sino les bajará puntos...Después del pase de lista, el maestro anota en el *pintarrón* [pizarrón blanco] una serie de preguntas, de instrucciones a los alumnos de lo que tienen que hacer. Los alumnos empiezan a copear, permanecen en su gran mayoría en sus butacas...El profesor explica, lee lo que escribió en el *pintarrón*. La mayoría de los alumnos observan las preguntas, toman nota...El profesor se ocupa en volver a leer las preguntas en voz alta...Una alumna pregunta que si no les va a dar las respuestas, como en otras ocasiones...” Observación: “la clase con un grupo difícil”, 4 de mayo del 2006, 16:00 a 16:35 hrs., grupo 1º “I”, clase de historia con el Profr. “Sucio”, con 20 años de servicio, pero actual estudiante del 9º semestre del CAMEM...(Referencia empírica No. 3, de la relación maestro-alumno).

secundaria investigada, en sus primeros años, pues ésta tienen más de 36 años). Los profesores “fundadores”, al dar cuenta de sus concepciones sobre lo escolar, dicen que se debe “trabajar con los alumnos con los recursos que se tengan”, recordando así las carencias materiales que vivieron en los primeros años de su vida laboral (respuesta ante las peticiones de maestros jóvenes que pedían tener los más modernos y nuevos recursos didácticos)⁹.

Sin embargo, esta recuperación de su pasado para enfrentar su presente, no es únicamente un recuerdo de “profesores viejos”. En muchos casos que investigamos, varios profesores frente a grupo de *la secundaria azul* no tienen el perfil académico o la preparación profesional, de acuerdo a la asignatura que imparten, pero tienen que dar clases en materias o asignaturas “a fines” o parcialmente relacionadas con su preparación académica, o francamente diferentes a ésta¹⁰. Problemas laborales (como pleitos con directores de su escuela de origen¹¹, “hacer méritos” para obtener incremento y horas-clase¹², etc.), donde por lo regular interviene apoyos del sindicato, llevan al profesor(a) a integrarse como trabajador a una escuela y a una o varias asignaturas o materias, no siendo su preparación académica los únicos recursos con los que cuenta para ser maestro(a). Sus *saberes docentes* (Quiroz, Mercado y Paradise, 1999: pp. 15 y 26), aquellos con los que de forma práctica, afronte cotidianamente su labor como profesores ante sus alumnos, recupera su historia o trayectoria de vida.

Es así que consideramos que los profesores de ésta secundaria tienen una trayectoria o historia de vida *más allá de lo estrictamente académico, siendo toda ésta, en su conjunto, la base de experiencias sobre el que se fundamenta su*

⁹ Observación participante: directivos y profesores en Taller General de Actualización (TGA), en “sala de medios” y en “sala de maestros”, *secundaria azul*, 23 de mayo del 2006, 9 a 14 hrs. (*Referencia empírica No. 6, de la relación maestro-alumno*).

¹⁰ El profe “Mele” es sociólogo e imparte la asignatura de Español; los profesores “Gabi” y “Eze” son licenciados en turismo e imparten clases de inglés; La profesora “Alqui” es profesora de educación primaria e imparte la asignatura de taquimecanografía, entre otros.

¹¹ El caso del profesor M, quién llegó hace tres años a la escuela a impartir clases de Español (teniendo estudios de inglés), a través del apoyo del sindicato, pues había golpeado a su director en la secundaria donde laboraba, en Tlanepantla.

¹² El caso de la prefecta S y la trabajadora social A, la primera licenciada en sociología en educación y la segunda en relaciones comerciales, que con la promesa de que les dieran horas-clase, han llegado a impartir clases de Español, de Matemáticas y de Geografía, a lo largo de 3 años.

acervo de conocimiento a mano que convierten en sus saberes magisteriales o saberes docentes. Estos tienen que ver, desde nuestra perspectiva, con su vida familiar y comunitaria, sus años de estudio y sus primeros años de vida laboral, como trabajador y como maestro (Pérez, 2003: pp. 49-55). Todo esto contribuye en la formación de su *personalidad escolar* específica (aquellos aspectos apropiados, que constituyen su formación como persona, y que caracterizan su manera de ser maestro, más allá de los requerimientos inmediatos de la escuela donde labora, pero que no están desligada de éstos), con la cual se relaciona con sus alumnos, en la escuela y grupo escolar donde trabaja.

Por otro lado, también observamos la trayectoria de vida personal y profesional del directivo (la cual como dijimos, tiene que ver con su formación como persona, así como trabajador de la educación), lo prepara y lo limita, para su trato con los alumnos. Este es el caso de “La dire 2”, la directora nueva de *la secundaria azul*, que proviene de un medio sociocultural diferente a Neza (del municipio de Tlalmanalco, Edo. Méx.). Al llamar la atención, regañar a los alumnos durante un homenaje de los lunes recibe una rechifla y varias “mentadas de madre” de parte de los alumnos del 3er grado, no acostumbrados a estos tratos¹³. Con su *acervo de conocimiento a mano*, tanto el directivo como los alumnos, comienzan un *aprendizaje cotidiano*¹⁴, en un proceso de interrelación que les permitirá una reconstrucción de sus respectivos perfiles cotidianos escolares, así como de sus personalidades escolares.

2.1.2 Sobre los aprendizajes y conocimientos cotidianos en la escuela.

El profesor de la asignatura de inglés (Conocido como “Cheques” porque días antes de cada quincena, acostumbraba engañar a varios profesores diciendo “¡ya pagaron!”, enseñando un cheque atrasado que no se había cobrado. Esto da lugar

¹³ Observación directa: honores a la bandera del lunes en *secundaria azul*, 29 de mayo del 2006 (*Referencia empírica No. 9, de la relación maestro-alumno*).

¹⁴ “...Se define al aprendizaje como la apropiación (o asimilación) que los participantes del proceso educativo hacen del mismo, entonces esta subjetivación...estará determinada y condicionada por los variados elementos que confluyen en el contexto específico (o cotidiano) donde se efectúa el proceso educativo...”, en Primero, 1999: 61. Con este concepto pretendemos dar cuenta que en la escuela como en otros espacios de convivencia social (familia, comunidad, trabajo), se aprende no solo de los programas de estudio, sino a través de la interacción con los otros, en las interrelaciones cotidianas que se establecen entre los diversos actores escolares, aunque no forzosamente lográndose una formación o educación adecuada.

a reclamamos al pagador de la escuela por parte de los ingenuos, así como a risas y burlas de otros maestros que ya sabían la broma) da cuenta de un conocimiento cotidiano de los alumnos que demuestra limitaciones en su educación (“...alumnos que leen y no comprenden...”), y describe o manifiesta un rasgo de su perfil cotidiano escolar (“...ayudarlos a leer...”¹⁵), o posiblemente de su personalidad magisterial. Lo que nos importaría destacar aquí es que el aprendizaje cotidiano que los alumnos realizan en la escuela no siempre tiene una *calidad formativa* (Primero, 1999: p. 32), o podríamos decir, muchas veces “lo forma” en actitudes viciadas, repetitivas, acríticas. La relación que establezca con el profesor les permitirá a los alumnos, se supone, alcanzar esa calidad formativa. Sin embargo, también el propio profesor está, en su relación con el alumnado, en un proceso formativo o educativo, de superación de un conocimiento cotidiano a otro formativo, pasando por varios niveles o etapas, en la construcción de su propia personalidad como profesor, lo cual repercute a fin de cuentas, en los logros educativos de sus alumnos.

También nos fue posible observar, que los alumnos realizan un aprendizaje cotidiano que se caracteriza por un sometimiento a las maneras de aplicar disciplina por parte del profesor, sobre todo los del 3er grado, y los alumnos de alto promedio de aprovechamiento; la formación del alumno “aplicado” tiene una trayectoria de vida escolar, donde es requerido (exigido) a participar en diversas actividades extra-clase de la escuela (donde se espera de él o ella, que destaque, “que cumpla bien”. Estas actividades tienen que ver con concursos de recitación, conducción de ceremonias cívicas, participación en exposiciones de fin de cursos¹⁶, etc.).

¹⁵ “...*Cheques* (pasante de turismo, profe de inglés) dice que el texto tiene palabras que los alumnos no pueden comprender, que será necesario ayudarlos a leer, que hay muchos alumnos que lee y no comprenden, que el hecho educativo requiere que el alumno tenga un conflicto, para que piensen, solo así aprenderán...” (Observación participante: reunión de evaluación del 4º bimestre y revisión de documento y preguntas PISA, con personal docente del turno matutino (y de los que laboran en ambos turnos),...(*Referencia empírica No. 1, de la relación maestro-alumno*).

¹⁶ “...Se ha encargado a alumnas y alumnos con buena dicción (que por lo regular son alumnos con alto promedios de aprovechamiento y de buena conducta) para la exposición oral de un tema ante las autoridades de la escuela, a la hora de la inauguración de la exposición de ciencias sociales...comienzan a exponer “de memoria”...no se usa el material didáctico, aunque hay muchas láminas, mapas, carteles...” Observación participante: la exposición de ciencias sociales, en “sala

A partir de esta situación cotidiana en *la secundaria azul*, llegamos a interpretar que el profesor posee un acervo de conocimiento a mano, que a la vez responde a una *formación magisterial*, que le posibilita una *concepción educativa o de formación del ser humano* (Primero, 1999: pp. 24-26), que aplica sobre sus alumnos, en su relación maestro-alumno, la cual implica dar prioridad a una formación práctica de sus alumnos, así como a la idea de que sólo la disciplina permite que el alumno aprenda mejor sus enseñanzas¹⁷. Sin embargo, esa formación práctica no se articula de forma integral con los programas de estudio (no se da, de forma cotidiana, una vinculación entre las participaciones de los alumnos en concursos, etc., con la profundización en temas de los diversos programas de estudio), así como la disciplina que aplica el profesor, incluye aspectos que va más allá de las normatividades oficiales vigentes (la trabajadora social de *la secundaria azul* nos comenta que varios profesores dejan fuera del salón de clases a los alumnos “que llegan después del profesor”, mandan hacerles “reportes” por que se besen los alumnos(as) en la boca, “quitarles la mochila” a los alumnos hasta que terminen la ecuación o problema que el maestro dictó en clase, etc)¹⁸.

Sobre los procesos de aprendizaje y conocimiento cotidiano entre los profesores (as), podemos decir que en su mayoría, tratan con sinceridad, defienden sus ideas con pasión, sus concepciones educativas, las cuales las manifiestan a *nivel de sentido común* y con una *actitud natural* (Schutz, 1995: pp. 41, 214). Regularmente confrontan sus *saberes magisteriales*, contruidos desde sus experiencias personales y de sus experiencias como profesores (Quiroz, Mercado

de audiovisual”, *secundaria azul*, 31 de mayo del 2006 (*Referencia empírica No. 10, de la relación maestro-alumno*). Entre los profesores de esta escuela se dice que son “los caballitos de batalla”.

¹⁷ “De las participaciones y comentarios de los profesores podemos deducir la importancia que le dan a la disciplina como requisito para “el buen” aprendizaje de los alumnos. Un “buen maestro”, un “maestro de trabajo” sigue siendo considerado él que tiene como principio básico de su didáctica, el control del grupo al que le imparten clases.

Los maestros más están preocupados en valores morales (puntualidad, disciplina en el grupo, etc.), como medios para lograr un mejor aprendizaje...” Reflexión sobre VCE: “la moral y las concepciones pedagógicas de los maestros”, a partir de la participación en un Taller General de Actualización, *secundaria azul*, 22 de abril del 2004 (*Referencia empírica No. 30, de la relación maestro-alumno*).

¹⁸ Plática informal con la trabajadora social de *la secundaria azul* (*Referencia empírica No. 43, de la relación maestro-alumno*).

y Paradise, 1999: 15 y 26), ante las ideas y propuestas pedagógicas y didácticas que se les difunden en los TGA (Talleres Generales de Actualización) que se realizan con todos los profesores de su escuela o con los de la asignatura que imparten, en su zona escolar¹⁹.

Por otro lado, también observamos que los directivos de la escuela (que desde hace varios ciclos escolares, aproximadamente 4 o 5 años, se les ha comisionado ser los expositores y coordinadores de varios TGAs que se realizan en su propia establecimiento escolar), apuran, marcan tiempos, presionan a los profesores para que se termine de ver todo o la mayoría de los temas programados para la sesión del Taller, piden y recogen preguntas sobre el tema del TGA contestadas por los profesores²⁰. El aprendizaje cotidiano que se da en estos TGAs, posiblemente, no responde al tiempo requerido para *apropiaciones* (Primero, 1999: pp. 29-33) adecuadas, suficientes, de los contenidos tratados (que podrían convertirse en elementos formativos de las personalidades magisteriales), que se traducirían en nuevas y diferentes prácticas de enseñanza. La falta de seguimientos de lo que los profesores hacen con lo que en los TGA estudian y se pretende que hayan aprendido, puede ser una de las causas de estas limitaciones.

Otra característica del aprendizaje y el conocimiento cotidiano que manifiestan profesores de *la secundaria azul*, la cual se va integrando a sus personalidades escolares, es tomar a los TGAs “como requisito”, necesario para evitarse les

¹⁹ “...Entre los profesores de ciencias sociales...se comentan las preguntas, unos con poca seriedad, en parte en broma (profesor A). Otros se preocupa por que se contesten y se comenten las preguntas...Al ir discutiendo las preguntas no se ponen de acuerdo en las respuestas,...el profesor M va preguntando a varios *profes* de la academia sobre sus respuestas, unos le contestan apasionadamente sus puntos de vista, otros confrontan esos puntos de vista con sus propias ideas sobre la enseñanza escolar...”. Observación participante: directivos y profesores en Taller General de Actualización (TGA), en “sala de medios” y en “sala de maestros”, *secundaria azul*, 23 de mayo del 2006, 9 a 14 hrs. (*Referencia empírica No. 6, de la relación maestro-alumno*); Observación participante: curso de inducción sobre el nuevo programa de “Geografía de México y el mundo”, del 14 al 18 de agosto del 2006, en *la secundaria verde*, con profesores de diversas secundarias generales y técnicas de la zona (*Referencia empírica No.32, de la relación maestro-alumno*).

²⁰ “...Comenta que existen compañeros profesores que dicen que los TGA no sirven para nada...(es comentario común entre los profesores que, en los TGA, se contestan preguntas escritas, se elaboran formatos y proyectos, se sintetizan comentarios y se entregan a los directivos coordinadores del TGA, y luego no se devuelven, y no se vuelve a saber de esos escritos)...” Observación participante: directivos y profesores en Taller General de Actualización...(Referencia empírica No. 6, de la relación maestro-alumno).

descuento en su sueldo por inasistencias²¹. De la observación realizada, nos fue posible darnos cuenta que se toman más tiempo de lo acordado a “la hora del almuerzo” para platicar de aspectos de su vida privada (en la cual, sin embargo, están incluidos “los chismes” más recientes de la vida escolar), al acercarse la hora señalada para terminar el TGA, se hace un “acuerdo implícito” entre los profesores para no hacer preguntas o comentarios extensos, para no alargar la reunión, etc ²². Podemos entender también estas actitudes de los profesores, como un alejamiento del *apostolado* como *imaginario social* (Anzaldúa, 2004: pp. 98-104) y que pretendía dar identidad al maestro. Nosotros encontramos que los procesos de aprendizaje y construcción de conocimiento cotidianos de los profesores de ésta secundaria, que se manifiestan en sus maneras prácticas de resolver su propia cotidianidad, al irse cimentando a lo largo de sus historias o trayectorias de vida, terminan por moldear sus personalidades escolares.

Otra manifestación del peso del conocimiento cotidiano se presenta entre profesores “viejos” que se actualizan (a través de programas de actualización, programas de titulaciones de profesores en servicio, estudios de maestría, en instituciones de educación superior de gobierno y privadas), que en muchas ocasiones mantienen carencias y limitaciones propias de sus formaciones

²¹ Es común que en *la secundaria azul* y en las otras escuelas investigadas, solicitarles a los profesores, constancias escritas y firmadas de haber asistido al TGA, o la firma del libro de asistencias, en las horas de clase que corresponderían cubrir en ese tiempo. Sin embargo, podría ser más formativo, por lo menos para los maestros que participan en el programa de Carrera Magisterial, tomar en cuenta su participación para el factor “Desempeño profesional” (con valor de 10 puntos), no tan solo por su asistencia, sino por su participación oral y escrita, así como por la aplicación de los contenidos estudiados, en sus clases respectivas, a través de un seguimiento por parte de los directivos.

²² “...Se empieza a decir en voz baja que ya es hora del almuerzo, la “Dire 2” [la nueva directora] dice que les faltan más actividades, que sí quieren seguir trabajando o sí se dan 20 minutos para almorzar (es costumbre entre los profesores de esta escuela y en cursos donde participan a nivel zona, tomarse más tiempo del programado para almorzar, quedando en un tiempo “de palabra”, pero tardándose cerca de lo doble del tiempo acordado), a lo que muchos (principalmente los hombres) contestan gritando que nos vayamos al almuerzo, y se empiezan a salir. La “Dire 2” les dice que se dará media hora, pero que sean puntuales para regresar. Únicamente los profesores de la academia de ciencias naturales [profesores(as) que imparten las asignaturas de ciencias 1, biología, química, física] continúan trabajando, mientras los demás salen...” Observación participante: directivos y profesores en Taller General de Actualización (TGA), en “sala de medios” y en “sala de maestros”, *secundaria azul*, 23 de mayo del 2006, 9 a 14 hrs. (*referencia empírica No. 6, de la relación maestro-alumno*).

magisteriales anteriores (“...lee en voz alta con dificultad, se burlan y le corrigen...”²³). No construyen apropiaciones más completas (o tardan en elaborarlas) de sus nuevos aprendizajes académicos (por ejemplo, el no desarrollo del hábito de lectura especializada).

Sin embargo, también se dan aprendizajes y conocimientos cotidianos que pueden constituir rupturas en la relación maestro-alumno, permitiendo el logro de apropiaciones o procesos educativos de mejor calidad: el profesor “Güicho”, perteneciente a *la secundaria azul*, pretende entrar al *mundo de la vida* (Schutz, 1995: pp. 16, 17) del adolescente alumno(a), a través de prácticas docentes que recurren a un conocimiento cotidiano que contiene rasgos de aficionado del *América*, que se viste de playeras, trae escudos en su automóvil, hace apuestas y “retos” antes de los partidos de fútbol de “su” equipo²⁴. El mismo profesor promueve entre las alumnas, vestirse con ropa “atractiva” (minifalda, escotadas, pintadas) desde el punto de vista de las adolescentes, al comisionarlas como edecanes en la exposición de fin de año de las asignaturas de ciencias sociales²⁵. Sin embargo, ésta estrategia del maestro para identificarse con sus alumnos, reconociendo sus gustos y aficiones (lo que le ha permitido ser un profesor muy apreciado entre el alumnado, con alto rendimiento académico en sus grupos, así como estar en el nivel “D” del programa de Carrera Magisterial), generó críticas de otros profesores, profesoras y prefectas, al considerar una imposición por parte del profesor de sus propias preferencias, aparte de ser calificado como una falta de respeto a las madres y padres de familia.

²³ “...La directora va dando la palabra a varios profesores de forma salteada, para que continúen la lectura en voz alta. El profesor S (estudiante en el CAMEM, en el 9º semestre, casi por terminar la licenciatura en educación media, profesor de historia, con más de 25 años de servicio) lee con fallas, varios le corrigen las palabras en voz alta, de forma festiva, con risas...” (*referencia empírica No. 6, de la relación maestro-alumno*).

²⁴ “...Hay varias alumnas inflando globos de color azul y amarillo (el profesor encargado del adorno con globos y profesor de estas alumnas, se distingue por ser un aficionado del “América”, que cuando gana o pierde partidos importantes se viste con ropa deportiva de ese club de futbol)...” Observación participante: la exposición de ciencias sociales,...(*referencia empírica No. 10, de la relación maestro-alumno*).

²⁵ “...El *profe Güicho* pone las “edecanes” [alumnas del 3er grado de sus grupos donde imparte clases], que entregan paletas a los visitantes...están con ropa de calle, minifalda, aretes, pintadas. Algunos profesores comentan en voz baja que parecen meseras de la “sircasiana”, un bar cercano a la escuela. Al día siguiente se oyeron muchas críticas entre el personal de la escuela...” Observación participante: la exposición de ciencias sociales, en “sala de audiovisual”, *secundaria azul*, 31 de mayo del 2006 (*referencia empírica No. 10, de la relación maestro-alumno*).

2.1.3 La formación de las personalidades escolares.

El profesor, a pesar de los valores y concepciones producto de su formación magisterial a lo largo de su historia o trayectoria de vida (la cual tiene que ver con su vida familiar, comunitaria, de sus años de estudio y primeros de vida laboral), responde a *las reglas de juego* (Winch, 1990: p. 34) de la escuela específica donde trabaja, asumiendo un perfil cotidiano escolar (el cual es el conjunto de concepciones y prácticas a través de las cuales se relaciona e interactúa con los demás miembros de la comunidad escolar específica), adecuando su formación anterior con las circunstancias actuales en las que vive, reconstruyéndose en parte, pero no desapareciendo o renovando en su totalidad, su personalidad escolar.

Ésta interpretación la hacemos a partir de la reflexión sobre la trayectoria o historia de vida del profesor “Güicho”, el cual siendo “disidente” en sus años de trabajar en la sección IX del DF, ahora en *la secundaria azul*, no participa en ningún movimiento político de oposición, evitando cualquier trato con la sección sindical. Sin embargo, hace periódicos murales con fotos de profesores guerrilleros (Lucio Cabañas, Genaro Vázquez), pega cartelitos del PRD y del *América* en la sala de maestros, intercala “spots” en los homenajes de los lunes que organizan sus alumnos asesorados, con frases del “che” Guevara y de Marx²⁶. Por otro lado, un aspecto de *la personalidad escolar* del maestro característico de *la secundaria azul*, reconocida y apreciada por sus alumnos(as) y padres y madres de familia, es su carácter estricto, “disciplinador”, exigente y controlador del grupo²⁷. Pero esto tiene sus límites. Otros factores pueden convertir “la virtud en vicio”, en protestas e inconformidades²⁸.

²⁶ “...*Güicho* (geógrafo, profesor de geografía e identidad estatal, que trabajó antes de entrar a la escuela en la sección XI del DF, que manifiesta continuamente una ideología “disidente”, pero en la práctica es conservador, negociando “en privado” con el director, permisos y ganancias económicas de las excursiones que cada mes se le permiten hacer con diversos grupos, pero no se considera “del grupo” del directivo) dice que hay que ver este tipo de examen desde diferentes ángulos, que sí un maestro en el examen de carrera magisterial contesta como se le pide en este tipo de preguntas, lo reprueban...” Observación participante: reunión de evaluación del 4º bimestre y revisión de documento y preguntas PISA,...” (*referencia empírica No. 1, de la relación maestro-alumno*).

²⁷ “...(ésta madre de familia es de una alumna destacada en aprovechamiento en el grupo, que tiene otros hijos ya mayores que pasaron por ésta secundaria y que ahora siguen estudiando a nivel medio superior y superior, es muy estricta con su hija y exige, en las juntas de entrega de

Respecto a la personalidad escolar del alumno de ésta secundaria se va formando a través de sus experiencias de vida, fuera y dentro de la escuela. Su formación como persona se relaciona con diversos ámbitos de convivencia (familia, grupo de amigos, comunidad), siendo uno de los principales, pero no el único, el escolar²⁹. En la escuela, el alumno asume un perfil cotidiano escolar para interactuar con sus profesores(as), con sus compañeros(as) y demás miembros de su comunidad escolar³⁰. Sin embargo el perfil cotidiano que asume también lo va formando como persona. Uno de los aspectos formadores de su personalidad escolar, que puede inhibir el desarrollo de su *autonomía* (Jiménez, 2007: pp. 169-196), pero que reconoce al maestro como *ícono* para el alumno (Beuchot y Primero, 2003: p. 17), se manifiesta a través de la exigencia de ser evaluado por su profesor, en sus

calificaciones, que los profesores seamos exigentes y estrictos con los alumnos, por que sí no, no se apuran)...” Observación directa: “La obra de teatro, la practicante y la madre de familia”...(referencia empírica No. 7, de la relación maestro-alumno); “...el maestro S (mencionado en nuestros relatos..., maestro de Química, Normalista, que deja parados a los alumnos que no responden preguntas, que es crítico con la autoridad escolar, pero a la vez, es autoritario con sus alumnos) ya que se clase es muy dinámica y tiene otras expectativas sobre la materia, te hace participar,...también es muy intransigente, y eso es lo que a mí me gusta,...son de los pocos aspectos que yo admiro de él...” Entrevista a la presidenta de la sociedad de alumnos de “la secundaria azul”,...(referencia empírica No. 24, de la relación maestro-alumno).

²⁸ “...Comentan sobre el profesor de física...que el mismo profesor ofende a los alumnos, les contesta molesto cuando algo le preguntan,...que actitud poco ética del profesor, que una alumna siente miedo al preguntarle y teme participar en clase por las actitudes del profesor,...dice un padre: *por eso a los profesores los golpean fuera de la escuela*...que el profesor de geografía usa palabras obscenas, *les mienta la madre* a los alumnos “latosos”...Observación participante: “junta con padres de familia”, *secundaria azul*, salón del 2º “F”, turno matutino, 27 de abril del 2006 (referencia empírica No. 20, de la relación maestro-alumno).

²⁹ Aquí recuperamos *el concepto amplio de educación* de Primero Rivas (Beuchot y Primero, 2003: pp. 72-77).

³⁰ “...el estudio...es la base para un progreso de uno. Lo veo como algo necesario en la vida , para poder sobresalir y progresar, pues en éste tiempo, sino tienes la oportunidad de estudiar, pues no tienes bases para sobresalir en la vida...(sobre los alumnos de la secundaria)...pues en ambos sexos son jóvenes, somos alumnos, controvertidos, poco rebeldes, entusiastas, somos nobles,...en esta etapa es difícil definir al alumno, pues cambia su personalidad, su forma de ser,...no analizan más allá de sus problemas , se van a lo fácil,...(sobre la participación de los alumnos en las actividades de la escuela)...pues una de las formas de participar cuando hay eventos externos, como los concursos, su participación es estudiar y dar lo mejor de sí en cualquier evento de cualquier materia, los alumnos somos muy participativos...” Entrevista a la presidenta de la sociedad de alumnos de “la secundaria azul”, frente de la cooperativa escolar, a la hora del refrigerio (10:40 a 11:00 hrs.), el 21 de junio del 2006 (referencia empírica No. 24, de la relación maestro-alumno).

tareas y demás actividades escolares, así como pretender ser evaluados únicamente en lo que su maestro le halla enseñado personalmente³¹.

Retomando la reflexión sobre las prácticas de los profesores durante los TGAs en *la secundaria azul*, llegamos a interpretar que las personalidades escolares de los profesores, se van formando, construyendo, no con un imaginario de apostolado o con una concepción de sentido común de *maestro de trabajo* (Pérez, 2003:pp. 58, 59), donde predomine la idea de aprovechar el tiempo de receso de clases, para mejorar sus formas de enseñanza, sino que intervienen necesidades y motivaciones de su vida privada, individual, no comprometida con una “misión” social³². Por ejemplo, en *la secundaria azul*, cuando había reuniones de TGA que únicamente se realizaban en el turno matutino, pero se suspendían clases en los dos, los profesores “aprovechaban la tarde” para reunirse con amigos y amigas. Esto nos puede hablar de que la formación cotidiana de las personalidades magisteriales en escuelas como ésta, ha implicado un proceso de *desmitificación*, de *abandono o superación de ciertos imaginarios* del ser maestro (Anzaldúa, 2004: pp. 98-104), que supuestamente le daban identidad.

Otra característica que se le atribuye a la personalidad escolar de los profesores, es la de su puntualidad como “buena reputación”, propia de un “maestro de trabajo”, ser “el cumplido”³³. Sin embargo, logramos observar que “el ser faltista” o

³¹ “...Se me acerca un trío de alumnos a preguntarme si voy a calificar las tareas de la semana. Les digo que están en clase con la profesora practicante, que le presten atención. No muy de acuerdo regresan a sus butacas...” Observación: profesora practicante, perteneciente a la Normal estatal No. 4 de Neza, con alumnos de 2º “F”,...en *la secundaria azul*, 23 de mayo del 2006 (*referencia empírica No. 5, de la relación maestro-alumno*); “...Se le insistió que otro profesor o profesora también había sido “malos maestros”, y contestó que el de formación cívica y ética, *que preguntaba en el examen cosas que no había enseñando, solo nos dejaba actividades del libro...*” Plática informal: “mis maestros buenos y los malos”, plática con una alumna de 2º grado,...de *la secundaria verde*,...(referencia empírica No. 4, de la relación maestro-alumno).

³² “...Unos profesores que se sentaron hasta atrás, cerca de la puerta, comentan que les hubieran dicho a los jefes de enseñanza que no se prolongaran en sus pláticas [el TGA inició con dos pláticas introductorias de parte de los Jefes de enseñanza de Español y Geografía]. Dicen en voz baja: *como ellos ya se fueron, que les preocupa, se retrazaron las actividades del TGA y posiblemente terminemos más tarde* (es común que los profesores de tiempo completo, aprovechen los TGA para “tomarse la tarde libre”, irse a tomar con sus amigos o “salir a pasear” con alguna amiga(o), pues solo se asiste en la mañana, suspendiéndose las clases en los turnos matutino y vespertino)...” Observación participante: directivos y profesores en Taller...(referencia empírica No. 6, de la relación maestro-alumno).

³³ Tanto así que se otorga un estímulo económico cada ciclo escolar a un profesor o profesora “por puntualidad”, lo cual es gestionado por el sindicato.

llegar reiteradamente retardado a clases, es también, en *la secundaria azul*, un rasgo de su personalidad como maestros, al menos en buena parte de los profesores³⁴.

Por otro lado, la personalidad escolar de los profesores, en muchos de ellos, respecto a la planeación de clases, se manifiesta en que presentan su planeación de clase para cumplir, como requisito, como trámite burocrático, como “papeleo”, que se debe entregar a los directivos. Es común que se repitan los mismos cada ciclo escolar (ahora “en computadora”³⁵), demostrando ante los directivos poca innovación o cambios en sus didácticas cotidianas³⁶.

Un antecedente que explica la personalidad escolar y el perfil cotidiano del profesor(a) estricto, “duro”, y de la prioridad que se le da a la disciplina en la escuela y el salón de clase de *la secundaria azul*, es el hecho que muchos profesores frente a grupo iniciaron como prefectos(as), en la misma secundaria, siendo portadores de un acervo de conocimiento a mano y de unos saberes magisteriales, que les facilita y condiciona los procesos de enseñanza que imparten, articulados con la necesidad del control del grupo de alumnos que se les asignen atender³⁷.

³⁴ En las relaciones de faltas y retardos que se envían cada mes a la dirección de educación 1, se reportan de 35 a 50 profesores, para su descuento correspondiente (en esta secundaria se tienen 80 profesores).

³⁵ “...Después del almuerzo, continúa el TGA. La directora toma la palabra, comenta de la importancia de la planeación didáctica, que debe tener mayor validez, porque está hecha por nosotros mismos, que hagamos revisión de nuestra planeación y reestructuremos nuestros planes de clase, pues venimos haciendo nuestra planeación desde hace años, que aunque ahora la hacemos en computadora es la misma desde hace años, que solo la hacemos para entregar a principios del año, o porque me van a evaluar en Carrera Magisterial...” Observación participante: directivos y profesores en Taller General de Actualización...(referencia empírica No. 6, de la relación maestro-alumno).

³⁶ “...Para el profesor Reinaldo Altamirano el maestro sigue siendo el mismo en el salón de clases. El cambio de directivos o las reformas educativas no lo ha cambiado...seguimos siendo conductistas, y eso cuando se quiere trabajar. Muchas veces nada más se llega al salón y se deja algún trabajo para cubrir el tiempo, y vámonos ya... Mencionó que entre los maestros de matemáticas que visita (en las escuelas secundarias generales federalizadas de Neza), es común que no traigan su plan de clases...” Entrevista y reflexión sobre la VCE: Plática informal y breve con el Profesor Reinaldo Altamirano, Jefe de Enseñanza de Matemáticas del Sector VIII,... (referencia empírica No. 35, de la relación maestro-alumno).

³⁷ “Toño”, actual profesor de carpintería; “Heri”, profesora de biología (ciencias 1); “Sandy”, profesora de geografía; “Julito”, profesor de química (ciencias 2); “Mago”, profesora de español; “Melita”, profesora de ciencias 2; Arvizu, profesor de historia, entre otros.

Los profesores de secundaria forman su personalidad escolar, principalmente, a través de su relación cotidiana con su trabajo en la escuela (Ezpeleta, 1996), a pesar de no tener el perfil académico correspondiente o de sus titulaciones tardías y de sus estudios de maestría (En *la secundaria azul* se tienen varios casos: una profesora de inglés, con más de 20 años de servicio, que estudió para licenciada en turismo, titulada hace 5 años; otro profesor de español, con 25 años de servicio, con estudios de inglés; otra profesora, recientemente jubilada, que fue profesora de taquimecanografía, con título de profesora de primaria; otra profesora, odontóloga, que estudia la maestría, que ha impartido biología desde hace 20 años, entre otros).

En relación con lo anterior, la formación de las personalidades escolares se desarrolla a través de la práctica de un perfil cotidiano escolar, que se manifiesta en la actitud del actor escolar que, a pesar de limitaciones y obstáculos que su contexto le impone, resuelve sus prácticas cotidianas concentrando sus esfuerzos en algunas o en parte de las exigencias del proceso escolar específico, o sea, en la concepción de escuela que se concibe y que se practica en la institución específica donde labora, donde estudia o donde participa.

Podríamos ilustrar esta afirmación con el caso de un profesor de historia cuya trayectoria de vida lo ha llevado a ir construyendo su personalidad escolar a través de asumir de manera cotidiana un perfil cotidiano escolar ante sus alumnos, como “duro”, estricto, controlador del grupo, que hace juntas con madres de familia de los alumnos reprobados para exhortarlos en que se ocupen más de sus hijos (lo cual logra en muchos casos), etc. Este perfil cotidiano docente es muy aceptado en la escuela donde labora (*la secundaria azul*), es sinónimo del “maestro de trabajo”, concepción reconocida por la comunidad escolar como la deseable y valorada (Pérez, 2003: p. 58-61).

Sin embargo, dentro de su propia trayectoria de vida profesional, el profesor a enfrentado y enfrenta diversas limitaciones y obstáculos(no haber terminado sus estudios de licenciatura, no competir en carrera magisterial, burlas de compañeros profesores que lo tachan de homosexual, rumores sobre la autenticidad de sus documentos de preparación académica, críticas de los profesores del área de

ciencias sociales de que no participa en actividades colegiadas³⁸). De este ejemplo cotidiano, llegamos a interpretar que la construcción de la personalidad escolar supone un proceso complejo, desnivelado o a través de rupturas, donde el actor escolar específico es capaz de apropiaciones y saberes que responden de forma adecuada a las exigencias de su contexto escolar, pero también, nos demuestra carencias, agresiones y problemas personales que limitan todo su potencial.

Las personalidades escolares se van formando a través de las prácticas cotidianas en la escuela específica (perfiles cotidianos escolares), pero también en su relación con otros contextos socioculturales a los que pertenece el actor escolar específico (Quiroz, Mercado y Paradise, 1999: p. 29). Por ejemplo, la creciente participación y reconocimiento de la mujer en la sociedad, se manifiesta como un rasgo del perfil cotidiano escolar de las alumnas de *la secundaria azul*, a través de una mayor participación en procesos escolares cotidianos, al obtener los primeros lugares en aprovechamiento académico, participación en concursos escolares, integración en su mayoría o totalidad de la escolta de la escuela, así como son ellas, casi siempre, las protagonistas de “las peleas” o pleitos dentro y a la salida de la escuela³⁹.

Por otro lado, precisando un rasgo de la personalidad escolar del profesor frente a grupo en la escuela investigada, ya mencionado, es su “ausentismo”, faltar a varias clases a la semana, “llegar tarde” a impartir su clase con sus grupos. Consideramos que “El ausentismo” va más allá del perfil cotidiano escolar del

³⁸ “...R (profesor de fce, que se dice que sus documentos académicos “son chuecos”, que no termina de estudiar la licenciatura, pero que no va al CAMEM, que se dice que es homosexual, fumador empedernido y se distingue por ser estricto con sus alumnos, pero que no participa en las actividades de la escuela) dice que no podemos ir muchas veces contra lo establecido, pero podemos ser coherentes con lo que hacemos, para así modificar las cosas, que se habla de la planeación, pero nos costará trabajo adecuarnos, que los jefes de enseñanza dijeron que no estamos acostumbrados a trabajar en colectivo, pero que esto tiene que ver con la institución en la que trabajamos y nos formamos...” Observación participante: directivos y profesores en Taller General de Actualización...(referencia empírica No. 6, de la relación maestro-alumno).

³⁹ “Alumnos que se estén peleando en la calle, serán remitidos al ministerio público, dice La dire 2 (la nueva directora) al término del homenaje de los lunes...lo que comentó La dire 2 fue porque el viernes, al término del turno vespertino, hubo una pelea entre alumnas en frente de la escuela. Actualmente, son las alumnas las que por lo regular se pelean, dentro o fuera de la escuela...” Observación directa: honores a la bandera del lunes en *secundaria azul*, 29 de mayo del 2006 (referencia empírica No. 9, de la relación maestro-alumno).

profesor específico de esta secundaria, pues se manifiesta en los cursos estatales de carrera magisterial, en las reuniones de tipo sindical, en las reuniones de planeación con el directivo de la escuela, etc⁴⁰.

Podemos concluir que las trayectorias o historias de vida de los profesores y alumnos de *la secundaria azul* condicionan sus prácticas escolares, la manera en que se relacionan con los diversos actores escolares, llegando a delimitar formas de convivencia, lo aceptado y lo no aceptado dentro de la escuela, entre otras cosas. El conocimiento cotidiano es muchas veces más fuerte (en comparación con el conocimiento académico), de mayor impacto en la formación de las personalidades escolares, que dejan huella en sus formaciones como personas.

2.2 Procesos de aprendizaje, formas de enseñanza, concepciones de planeación y de evaluación, en el salón de clases y en diversos espacios educativos, dentro de la escuela cotidiana.

Desde la perspectiva de *la vida cotidiana escolar* (Heller, 1972; Primero, 1999), revisamos los procesos de enseñanza y de aprendizaje observados, así como las concepciones sobre la evaluación y la planeación didáctica de los profesores de *la*

⁴⁰ "...A mi pregunta sobre ¿qué se debería hacer ante esta situación?, me contestó que lo primero era que los maestros no faltaran, que "cumplieran" con sus clases...Siguió comentando que en nuestras escuelas hay mucho ausentismo de los maestros, pero que esta "medida" (el que los padres de familia vigilen y sancionen la asistencia de los profesores a su salón de clases) no se puede hacer..." Entrevista y reflexión sobre la VCE: Plática informal y breve con el Profesor Reinaldo Altamirano, Jefe de Enseñanza...(referencia empírica No. 35, de la relación maestro-alumno); "Es una reunión sobre la organización de las últimas actividades a realizar en el ciclo escolar que está terminando...El director de la escuela reúne a los profesores y les comunica la propuesta de las compañeras del SAE (Servicios de Apoyo Educativo, que son las prefectas, las trabajadoras sociales y las orientadoras de la secundaria). La propuesta consiste en "adelantar" la aplicación de los exámenes extraordinarios a los alumnos del "curso de regularización" para "reprobados"...Algunos argumentos que apoyan la propuesta de las compañeras del SAE es que varios profesores no imparten el curso de regularización, llegan tarde a las clases con los alumnos reprobados o no cubren la mayoría del tiempo..." Anécdota [Observación participante] y reflexión de la VCE: 15 de junio del 2005, 9 am, en la sala de maestros de ...[*la secundaria azul*]. Participa el director de la escuela, ...los profesores del turno matutino,...la subdirectora del turno,...las prefectas de los tres grados (turno matutino),..." (referencia empírica No. 36, de la relación maestro-alumno);"Se había citado a los participantes a las 8:30 hrs., pero a consecuencia de la poca asistencia de los maestros a esa hora, se cambió la cita hasta las 10 am. En la plaza cívica de la escuela se organizó un gran templete..." Observación participante: ...fase municipal del IV Congreso Nacional de Educación, organizado por el SNTE, Sección 36 (Valle de México)...(referencia empírica No. 34, de la relación maestro-alumno).

secundaria azul, dando cuenta de cómo las concepciones y prácticas escolares cotidianas limitan las pretensiones del currículo oficial (Ezpeleta, 1996).

2.2.1 Sobre los procesos de aprendizaje escolar.

Una primera observación y reflexión que realizamos tiene que ver con la posibilidad del uso de la computadora como facilitadora de procesos de aprendizaje del alumno, por el gusto, la identificación, que tienen los adolescentes hacia la computadora personal. Ésta posibilidad (que consideramos de ruptura, para un más completo proceso de aprendizaje) se ve obstaculizada por un temor, una desconfianza, hacia el cambio que manifiestan los profesores de *la secundaria azul*, a manera de una actitud natural de resistencia a las innovaciones, dándose así apropiaciones diferenciadas entre alumnos y profesores, respecto a la computadora⁴¹.

También logramos registrar concepciones sobre el aprendizaje desde la perspectiva del profesor: el profesor de inglés “Cheques”, de la misma secundaria, comenta que “...el hecho educativo requiere que el alumno tenga un conflicto, para que piensen, solo así aprenderán...”⁴².

Sin embargo, a pesar de esta afirmación, consideramos que la simulación del aprendizaje o la existencia de procesos de aprendizaje a manera de una

⁴¹ “...El uso de la computadora (la cual corrige ortografía, puntuación, entre otros aspectos de la redacción) es mal vista por los profesores de Español, la descalifican para el aprendizaje de la redacción por parte de los alumnos. Hay una idea de que *lo moderno pervierte la formación de los alumnos...*” Reflexión sobre VCE: “la moral y las concepciones pedagógicas de los maestros”, a partir de la participación en un Taller General de Actualización, *secundaria azul*, 22 de abril del 2004 (*referencia empírica No. 30, de la relación maestro-alumno*); “...El director le pide a un profesor que lea un texto que aparece en el proyector de acetatos, es del autor Philip W. Jackson. El profesor lee todo y luego calla. El director sigue hablando sobre el miedo al cambio, de la actitud de desconfianza y hasta de rechazo de los profesores ante la computadora, pero que los alumnos trabajan con gusto al usarla...” Observación participante: reunión de evaluación del 4º bimestre y revisión de documentos y preguntas PISA,...” (*referencia empírica No. 1, de la relación maestro-alumno*). Sobre este asunto, dos observaciones recientes: en el Centro de Maestro 1 de Nezahualcóyotl, se pide a los profesores que asisten a consultas o a inscribirse a cursos nacionales, que se registren en un libro, en el cual se pide, entre otros datos, su correo electrónico. De la revisión que realizamos de este libro (junio del 2007), encontramos que menos del 10% registró su correo, algunos le anotaban en ese rubro, su teléfono celular o su homoclave; Al platicar con el profesor *Fede* (diciembre del 2007), encargado de “la sala de medios” en *la secundaria azul* (la cual tiene más de 4 años), nos comentó que solo 3 profesores del turno matutino asisten con sus grupos a impartir clases con el uso del internet o solo con el programa Word. El total de profesores de esta secundaria es de 80, y se tienen 36 grupos (considerando los dos turnos, matutino y vespertino).

⁴² Observación participante: reunión del 4º bimestre y revisión de documentos PISA,... (*referencia empírica No. 1, de la relación maestro-alumno*).

simulación de apropiación (Quiroz, 1987: p. 10) (muchas veces manifestado por el hecho que los alumnos se copian las mismas respuestas o comentarios⁴³), se dan regularmente a consecuencia de evaluaciones cotidianas que realizan los profesores(as) de las secundarias investigadas, consistentes en dictados, explicaciones breves sobre temas complejos, la revisión de cuestionarios, de resúmenes y de actividades del libro de texto⁴⁴. A pesar de esto, “el alumno aplicado” es quién sí cumple las reglas de juego impuestas por el profesor, o sea, que de manera sincera, sin buscar simular, es aquel quién responde las preguntas por sí mismo(a), elabora los comentarios sin copiar lo que dice el libro, etc.⁴⁵ Este alumno(a) es quien de manera más completa, se va identificando con su profesor(a), ajustándose al perfil cotidiano escolar esperado por el maestro(a). Por otro lado, nos fue posible dar cuenta que los procesos de aprendizaje de los alumnos, se pretenden se realicen en diversos espacios del edificio escolar, no tan

⁴³ “...Otra alumna con gesto molesto, le reclama al maestro que no entiende su letra [el profesor anotó en el pizarrón blanco una serie de preguntas del libro de texto]...Otros alumnos se pasan las hojas con las preguntas contestadas...” Observación: “la clase con un grupo difícil”...(*referencia empírica No. 3, de la relación maestro-alumno*).

⁴⁴ ...Se le preguntó que cuales fueron sus malos maestros, a lo que comentó (de forma algo airada, como enojada) que *la maestra de historia dejaba puros cuestionarios del libro, y luego como terminó antes el programa, ya no hacíamos nada y nos decía que debíamos estar en nuestro lugar y sin hablar...el de formación cívica y ética que preguntaba en el examen cosas que no había enseñado, sólo nos dejaba actividades del libro.* Plática informal: “mis maestros buenos y malos”, plática con una alumna de 2º grado,...*secundaria verde*, el 23 de julio del 2006...(*referencia empírica No. 4, de la relación maestro-alumno*); “...Un exalumno, alumno mío cuando estudió el 1er grado, me cuenta: *haber sí ahora sí les enseñan bien en 3er grado, porque el maestro de historia de 2º grado solo se la pasaba dictando...el de matemáticas...Solo explicaba el tema una sola vez y así no se le aprende, así no se puede.* Plática informal: con un alumno de 3er grado, sobre su valoración de sus profesores, *secundaria azul*, 24 de agosto del 2005 (*referencia empírica No. 31, de la relación maestro-alumno*).

⁴⁵ “...Otros alumnos “se pasan” las hojas con las preguntas contestadas...Otro alumno, uno de los de mejor promedio, se levanta de su asiento y entrega su hoja al maestro. Dos alumnos de las butacas de atrás del salón, juegan con una alumna, la abrazan, la corretean, el profesor les grita que se sienten...” Observación: “la clase con un grupo difícil”... (*referencia empírica No. 3, de la relación maestro-alumno*); “...Para mí todo el magisterio es importante ya que cada materia la dan con muchas expectativas y dan lo mejor de sí, ...El maestro S (mencionado en nuestros relatos como “Santitos”, maestro de Química, normalista, que deja parados a los alumnos que no responden preguntas, que es crítico con la autoridad escolar, pero a la vez, es autoritario con los alumnos) ya que su clase es muy dinámica y tiene otras expectativas sobre la materia, te hace participar,...también es muy intransigente, y eso es lo que a mi me gusta...” Entrevista a la presidenta de alumnos de *la secundaria azul*,...(*referencia empírica No. 24, de la relación maestro-alumno*); “...Se le preguntó a la alumna con cuales profesores de los que tuvo en el ciclo escolar que había terminado había sentido haber aprendido mejor, a lo que ella contestó que con la profesora de química, que *era estricta y exigente, pero sí enseñaba...*” Plática informal: “mis maestros buenos y los malos”, plática con una alumna de 2º grado, de promedio sobresaliente,...” (*referencia empírica No.4, de la relación maestro-alumno*).

sólo en el salón de clases, según la asignatura (a laboratorios, a la biblioteca escolar, a la plaza cívica, a las canchas deportivas, a la sala de medios o de computación, etc.⁴⁶). Sin embargo, otras actividades realizadas en espacios escolares, por parte de los alumnos (elaboración y pega del periódico mural, participación en concursos de poesía coral, barrer y lavar la banqueta de la entrada de la escuela, regar jardines y sembrar plantas, etc.), que podrían convertirse en *situaciones u oportunidades cotidianas de aprendizaje formativo*⁴⁷, no son desarrolladas, quedan como aprendizajes cotidianos no reflexionados ni relacionados con los contenidos de los programas de estudio y sin articularse dentro de un proceso de *formación integral de la personalidad* (Primerio, 1999: p. 33) de los propios educandos.

También nos fue posible comprender que los alumnos manifiestan una actitud natural, cuando esperan que la maestra explique, anote en el pizarrón, etc. Están acostumbrados a que el profesor enseñe, para después, iniciar sus procesos de aprendizaje escolar. Éste es uno de los rasgos del perfil cotidiano del alumno de *la secundaria azul* (Tal parece que así se desarrollan los procesos de aprendizaje que se generan en un grupo de 2º grado del turno matutino, de la secundaria investigada, donde la mayoría de los alumnos “resisten” a la situación de aprender de otros compañeros que contestan y colaboran con la profesora en el proceso de enseñanza del tema. Esperan a que la maestra explique el tema, para prestar atención y anotar en su libreta⁴⁸).

⁴⁶ “...Se le preguntó que sí aparte de las actividades en el aula había realizado algunas fuera de ella, y la alumna nos dijo que salían al laboratorio para realizar *prácticas* de química, a la biblioteca para leer libros, a la plaza cívica para los homenajes y a educación física...” Plática informal: “mis maestros buenos y los malos”...(*referencia empírica No. 4, de la relación maestro-alumno*).

⁴⁷ Esta categoría la construimos en relación con el hecho que el ser humano específico, cotidiano, construye y se construye en su medio sociocultural inmediato (Ezpeleta, 1986: p. 4), dándose así la posibilidad de rupturas en su naturalidad que le permitan superar limitaciones y desarrollar potencialidades propias de su personalidad. Esta posibilidad se da en diferentes situaciones cotidianas del ser humano, no forzosamente en las actividades escolares que establecen los planes y programas de estudio oficiales, sino que los incluye y los trasciende. El maestro, como un colaborador sobresaliente en la formación de la persona, puede aprovechar las situaciones cotidianas que se presenten como oportunidades de apropiaciones de calidad y efectivas (Primerio, 1999: pp. 30-31).

⁴⁸ Observación de una profesora de español en *secundaria azul* (*referencia empírica No. 5, de la relación maestro-alumno*).

Esta concepción del aprendizaje de los alumnos, lo refuerza un Jefe de enseñanza (que da una plática en el TGA realizado en *la secundaria azul*), afirma que el aprendizaje escolar del alumno, no es responsabilidad exclusiva o principalmente del mismo alumno, que el cambio en la relación maestro-alumno es necesario que venga del profesor (sin embargo, no hay discusión, no polémica, silencio entre los profesores)⁴⁹.

Sin dejar de reconocer lo anterior, también consideramos que los procesos de aprendizaje en el salón de clase no requieren forzosamente del “control del grupo” (a la manera de “...siéntense en su lugar, permanezcan callados,...queda estrictamente prohibido que los alumnos se pongan de pie en el salón de clases...”⁵⁰), o tal vez, solo de un mínimo. Se dan entre los alumnos de un grupo de manera cotidiana, bromas, risas, pláticas, abrazos (ejemplo, en la obra de teatro que presentan alumnos a su grupo, con una profesora practicante⁵¹). A partir de lo observado, interpretamos que las y los alumnos pueden aprenden contenidos de los programas de estudio, así como otros aprendizajes que requieren, tanto del maestro como entre ellos, unos de otros, desde su propia manera de ser estudiante, desde sus propios significados, la cual se expresa de manera cotidiana, con una actitud festiva, propia del adolescente alumno(a), lo cual sucede no tan solo en nuestras secundarias investigadas (Sandoval, E., 2001: pp. 226-234).

Desde nuestra perspectiva, éstas prácticas expresa características de una personalidad escolar específica, lo que va cuestionando y forzando una reelaboración del perfil cotidiano del alumno esperado y deseado por el profesor, el que le facilitaría su trabajo de enseñanza.

Por último, respecto al aprendizaje escolar, llegamos a observar que, en los “cursos estatales” de Carrera Magisterial, los profesores (ahora como alumnos)

⁴⁹ Observación participante: directivos y profesores en Taller General de Actualización (TGA), en “sala de medios” y en “sala de maestros”, *secundaria azul*, 23 de mayo del 2006, 9 a 14 hrs. (*referencia empírica No. 6, de la relación maestro-alumno*).

⁵⁰ Comentarios a los alumnos y parte de una circular dirigida a profesores, de parte de un directivo de las escuelas investigadas, enero del 2008.

⁵¹ “...Los alumnos dicen sus diálogos y actúan, al cerrarse el telón (hecho de cortinas caseras), después de la 1ª escena, no cierra todo, se dan risas y bromas entre el público (el grupo). Los alumnos-actores desarrollan sus diálogos, sí memorizan, no se cohíben, los alumnos del público permanecen atentos, ...” Observación directa: “la obra de teatro,...”(referencia empírica No. 7, de la *relación maestro-alumno*).

realizan prácticas de aprendizaje que podemos llamar simuladas, no formativas educativas (estas se caracterizan por que se copian controles de lectura, fotocopian trabajos de otros y los presentan como propios, etc.⁵²).

2.2.2 Formas cotidianas de enseñanza escolar.

Los procesos de enseñanza que llevan a cabo diversos profesores de las secundarias investigadas, se vuelven rutinarios, repetitivos, como parte de su acervo de conocimiento a mano, de la actitud natural que construye con base en sus experiencias personales, más que a una reflexión crítica de sus prácticas cotidianas escolares.

Un ejemplo de esta afirmación es la aplicación de cuestionarios “sacados” del libro de texto como actividad de aprendizaje exigida por el maestro, lo cual es mal visto por alumnos de alto rendimiento académico⁵³. También los alumnos cuestionan otras exigencias del profesor, respeto a la disciplina en el salón de clases “...estar en nuestro lugar y no hablar”⁵⁴.

De esta manera, el profesor llega a exigir un perfil cotidiano escolar del alumno (“sentados, callados”), para lograr, según su perspectiva, procesos de aprendizaje escolar (como en la presentación de una obra de teatro, por un equipo de alumnos⁵⁵).

Estos aspectos de las formas de enseñanza, se traducen en procesos de aprendizaje en los alumnos, principalmente en los considerados “aplicados”, las cuales se relacionan con actitudes autoritarias, dominantes, controladoras de parte del profesor (“...era estricta y exigente, pero sí enseñaba”⁵⁶, nos dice la alumna de la

⁵² “...A los alumnos los regañamos por copiar y nosotros nos pasamos las fotocopias de los trabajos de otros (se refiere a los cursos estatales de Carrera Magisterial, donde se pide que se elaboren controles de lectura, comentarios y hasta proyectos escolares, pero donde es costumbre que los profesores los asuman con una actitud de “cubrir como requisito”, elaborando sus tareas “de forma colectiva”)... Plática informal: con *el tigre (me dicen el tigre porque siempre vengo con las mismas garras)*, profesor de fce, en *secundaria verde*, 27 de mayo del 2006 (*referencia empírica No. 8, de la relación maestro-alumno*).

⁵³ Plática informal: “mis maestros buenos y malos”, plática con una alumna de 2º grado, de promedio sobresaliente,...(*referencia empírica 4, de la relación maestro-alumno*).

⁵⁴ *Referencia empírica no. 4, de la relación maestro-alumno.*

⁵⁵ Observación directa: “La obra de teatro, la practicante y la madre de familia”,...(*referencia empírica No. 7, de la relación maestro-alumno*).

⁵⁶ Plática informal: “mis maestros buenos y los malos”,... (*referencia empírica no. 4, de la relación maestro-alumno*).

secundaria verde). Se construye y se consolida una aceptación por parte del alumno (a), de un tipo de profesor autoritario. Esto lo podemos ubicar dentro de la naturalidad escolar.

Sin embargo, también nos fue posible dar cuenta de formas de enseñanza que pudieran constituir rupturas de esa naturalidad: la profesora practicante (en el grupo de 2º grado de *la secundaria azul*⁵⁷) inicia su clase con la recuperación de lo que considera un conocimiento a mano de los alumnos (como lo que saben de la entrevista). El uso de material escrito impreso, para elaborar ejercicios sobre el tema de aprendizaje, el pasar al frente a los alumnos más participativos o aplicados para contestar preguntas en el pizarrón blanco, son algunos recursos usados en sus formas de enseñanza escolar, que por otro lado, reconocen y aprovechan *la heterogeneidad en el aprendizaje* (Pérez, 2004: pp. 194-200).

La actitud no agresiva, no represora, se logró observar, como perfil cotidiano docente de la profesora practicante. Esta actitud en su forma de enseñanza, permitió la integración de los alumnos, por propia voluntad, en actividades de aprendizaje propuestas por la profesora. Se deja de tarea un ejercicio práctico del uso del conocimiento escolar, a partir de un modelo preestablecido por la docente (realizar una entrevista a un adulto, con el mismo tipo de preguntas que se usaron en las entrevistas vistas en clase).

Sin embargo, algunos recursos usados en las formas de enseñanza escolar que caracterizan a la mayoría de los profesores de *la secundaria azul* (así como parte de la didáctica de la profesora practicante), no articulan la vida cotidiana del alumno con los temas académicos, no buscan el rescate de las diversas apropiaciones del alumno, se concentran en lo cognitivo, y no en el desarrollo teórico de lo práctico: “lluvia de ideas”, “participación oral en clase”, lectura de textos, ejemplos sobre el tema de enseñanza, contestar cuestionarios sobre el tema⁵⁸.

⁵⁷ Observación: profesora practicante, perteneciente a la Normal No. 4 de Neza, ...(*referencia empírica No. 5, de la relación maestro-alumno*).

⁵⁸ Plática informal: con un alumno de 3er grado, sobre su valoración de sus profesores, *secundaria azul*, 24 de agosto del 2005 (*referencia empírica No. 31, de la relación maestro-alumno*); Observación: “la clase con un grupo difícil”, 4 de mayo del 2006, 16:00 a 16:35 hrs., grupo 1º “I”, clase de historia del Profr. “Sucio”, ...(*referencia empírica No. 3, de la relación maestro-alumno*);

Por otro lado, logramos dar cuenta que en los procesos de enseñanza escolar, el marcar tiempos fijos, no flexibles, para la realización de las actividades de aprendizaje, a fin de abordar lo programado, limita la efectividad de apropiaciones o de su calidad (Primero, 1999: p. 32). Pero sí da resultados, “evidencias de aprendizaje” (cuestionarios contestadas, comentarios escritos y orales, láminas, etc.), que al no darse un seguimiento en las prácticas de enseñanza de los docentes, no se garantiza la generación de *procesos educativos formativos*⁵⁹ de los maestros frente a grupo⁶⁰.

Esto se ve reforzado por el hecho de que, en virtud de ciertos condicionantes (como por ejemplo, preparar a sus alumnos para el examen de Carrera Magisterial, tener una concepción educativa donde se da prioridad al programa de estudio, considerar que se tiene un tiempo limitado para impartir su asignatura, etc.), los profesores de estas secundarias, dan poca importancia al desarrollo de procesos de aprendizaje no exigidos por el programa oficial, o no requeridos por la organización de la escuela⁶¹. Esto nos lleva a considerar que el profesor de estas

Entrevista a la presidenta de la sociedad de alumnos de *la secundaria azul*, ...21 de junio del 2006 (*referencia empírica No. 24, de la relación maestro-alumno*); Plática informal: “mis maestros buenos y malos”, plática con una alumna de 2º grado...*secundaria verde*, el 23 de julio del 2006...(referencia empírica No. 4, de la relación maestro-alumno); Observación: profesora practicante, perteneciente a la normal estatal No. 4 de Neza, con alumnos del 2º “F”,...*secundaria azul*, 23 de mayo del 2006 (*referencia empírica No. 5, de la relación maestro-alumno*).

⁵⁹ Ver apartado 2.4.2, del mismo capítulo.

⁶⁰ “...El director presenta el libro de PISA, dice que va a hacer una presentación sintética, que nos dará unas copeas de reactivos. Dice que el maestro deberá bajar esta experiencia a sus exámenes extraordinarios que deben entregar en junio, para aplicarse a un grupo homogéneo, que no esté integrado con muchos alumnos. Sin embargo, varios profesores hacen comentarios críticos, diciendo que este tipo de preguntas tienen limitaciones, son superficiales, pero no se continúa la discusión, el director da la palabra al subdirector del turno vespertino, para continuar la exposición del libro de PISA...Al regresar de las reuniones por equipos [donde se intentó hacer reactivos según el libro PISA], el profesor “Gücho” dice que hace falta más tiempo para asimilar mejor el examen tipo PISA (una característica de las innovaciones escolares venidas “desde arriba”, es su urgencia, a veces imponiendo tiempos y ritmos, que terminan siendo más formales y “de requisito”, en vez de verdaderos procesos de apropiación por parte de los docentes)... Observación participante: reunión de evaluación del 4º bimestre y revisión de documento y preguntas PISA,...*secundaria azul*, 9 de mayo de 2006 (*referencia empírica No. 1, de la relación maestro-alumno*).

⁶¹ Esto no quiere decir que consideremos que los maestros de secundarias solo enseñan lo que dice el programa de estudio oficial. De hecho, nuestra investigación está orientada al reconocimiento de sus enseñanzas más allá de éste. Sin embargo, encontramos una actitud, una intención de varios profesores por “cumplir” con el programa de estudio (por diversas causas). Otros profesores, sin embargo, sin dejar de enseñar los contenidos del programa de estudio respectivo, se distinguían por enseñar y organizar a sus alumnos para su participación en la organización de la escuela (arreglo de butacas y salones, bailables y porras, concursos escolares,

secundarias valora y lleva a sus prácticas de enseñanza, la prioridad de los conocimientos escolares (contenidos de los programas de estudio y saberes prácticos para la participación en la organización escolar, principalmente), que no son precisamente los más o únicos formativos que se requieren para la vida presente y futura de los alumnos.

Sin embargo, se dan situaciones en la vida cotidiana escolar de *la secundaria azul*, en las que profesores y directivos proponen e intentan procesos de enseñanza desde la escuela hacia la comunidad externa, hacia la calle, a través de amenazas (“la directora advierte en homenaje, de remitir al ministerio público a los alumnos que se peleen a fuera de la escuela”⁶²), no forzosamente significativos para los alumnos, pero que pretende limitar el comportamiento escolar del alumnado fuera de la institución.

Un rasgo de las formas de enseñanza del profesor frente a grupo en estas secundarias, sobre todo del que ya tiene años de servicio, es la de resistir con formas de enseñanza “conductistas”, y hasta improvisadas, “para cubrir el tiempo” de la clase⁶³. Muchas veces esto se ve reforzado, por la escasa supervisión de los

etc.). Como ejemplos presentamos las siguientes referencias empíricas: “...El profesor se ocupa en volver a leerles las preguntas en voz alta. Son 10 preguntas. Una alumna pregunta que sí no les va a dar las respuestas...El profesor le dice que las tienen que investigar en su libro. Les aclara que sí no les da tiempo de contestarlas en la clase, las terminen en la siguiente clase...” (*referencia empírica No. 3, de la relación maestro-alumno*); “...*El Tigre*, profesor de formación cívica y ética,...nos comenta: *yo siempre me chingo enseñando, trabajando el programa todo el año, y por eso a estas alturas (fines del mes de mayo) ya lo terminé, ya solo estoy evaluando. Por eso yo no pierdo el tiempo en saludos, presentaciones, cursos propedéuticos,...yo me centro en el programa y avanzo, por eso yo ya terminé de ver el programa...*” Plática informal: con *el tigre* (“me dicen el tigre por que siempre vengo con las mismas garras”), profesor de fce, de tiempo completo, en el nivel “D” de Carrera Magisterial, en *secundaria verde*, 27 de mayo del 2006 (*referencia empírica No. 8, de la relación maestro-alumno*); “Esta es una actividad donde interactúan el profesor asesor y los alumnos de un grupo, sus asesorados. Los alumnos hacen el trabajo, pero el asesor dirige, organiza, practica ciertas habilidades de enseñanza...debe saber hacer que todos los alumnos colaboren, o que una comisión se encargue de “toda la talacha”. Es necesario “tener el carácter” para controlar a los alumnos...en esta actividad...” Observación participante y reflexión: “las jornadas de arreglo del salón”, *secundaria azul*, 8 de abril del 2006, turno matutino (*referencia empírica No. 42, de la relación maestro-alumno*).

⁶² Observación directa: honores a la bandera del lunes en *secundaria azul*, 29 de mayo del 2006 (*referencia empírica No. 9, de la relación maestro-alumno*).

⁶³ “...Para el profesor Altamirano el maestro sigue siendo el mismo en el salón de clases. El cambio de directivos o las reformas educativas no lo han cambiado en la manera de llevar la clase con los alumnos: *seguimos siendo conductistas, y eso cuando se quiere trabajar. Muchas veces nada más se llega al salón y se deja algún trabajo para cubrir el tiempo, y vámonos ya...*” Entrevista y reflexión sobre la VCE: Plática informal y breve con el Profesor Reinaldo Altamirano, Jefe de

directivos y de los jefes de enseñanza (en *la secundaria azul* los directivos no visitan a los profesores en su salón de clases y los jefes de enseñanza una vez al año o cada dos años), dejando, por lo regular, solo al profesor a la hora de trabajar con sus alumnos.

2.2.3 Concepciones magisteriales sobre la planeación docente.

Durante la investigación, nos fue posible dar cuenta de diversas concepciones sobre la planeación docente, que directivos y profesores de *la secundaria azul* dicen practicar. Aunque no fue posible hacer una revisión de sus planes de clase y de cómo las llevan a la práctica en todos ellos(as), el registro de sus afirmaciones nos permite interpretar los límites de lo que para ellos es la planeación: *rutinización* en su elaboración, apego al conocimiento escolar académico, cierto rescate de los conocimientos previos del alumno (de acuerdo al plan de estudios de la asignatura) y *simulación* de una educación en valores. Ésta interpretación la hicimos a partir de las siguientes observaciones y reflexiones:

La directora propone una reconstrucción cotidiana de la planeación didáctica (más bien de su registro, pues esto se hace, pero a nivel intuitivo, práctico), anotando en el plan de clases del profesor sus ideas, ocurrencias, correcciones, a partir de su aplicación en sus clases diarias. Acusa que los profesores, por lo común, entregan los mismos planes de clase por años, como actitud natural, pero ahora lo hacen “en computadora”, como una innovación aparente⁶⁴.

Por otro lado, un profesor de física, reconoce su apego al conocimiento escolar más que al aprendizaje cotidiano (“...en la planeación didáctica, y en la evaluación, se sigue el programa de estudios oficial de la asignatura...”). Sin embargo, reconoce que “...la planeación necesita ser dinámica”⁶⁵.

Los profesores de tecnología de ésta secundaria, comentan que la planeación didáctica debe usar una diversidad de métodos, tomar en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, a fin de lograr una evaluación permanente

Enseñanza de Matemáticas del Sector VIII,...el 8 de febrero del 2006,...” (*referencia empírica No. 35, de la relación maestro-alumno*).

⁶⁴ Observación participante: directivos y profesores en Taller General de Actualización (TGA), en “sala de medios” y en “sala de maestros”, *secundaria azul*, 23 de mayo del 2006, 9 a 14 hrs. (*referencia empírica No. 6, de la relación maestro-alumno*).

⁶⁵ Observación participante en un TGA, en *la secundaria azul* (*referencia empírica No. 17, de la relación maestro-alumno*).

y continua⁶⁶ (sin embargo, solo se mencionan conceptos y no se explica cómo se aplican en las prácticas docentes cotidianas).

Por último, los profesores de matemáticas nos hablan de que la formación de habilidades debe ir articulada con la formación de valores, según el artículo 3º constitucional, en la planeación didáctica⁶⁷. A pesar de estar de acuerdo con esta afirmación, entendemos que, por las características de la asignatura, se da un ocultamiento de las concepciones y prácticas sobre la planeación didáctica, de las maneras cotidianas de llevar a la práctica esa planeación, consideramos se da una simulación, como los alumnos simulan aprender ante su maestro.

2.2.4 Concepciones y procesos cotidianos sobre *la evaluación escolar*.

Existe una tendencia, en las escuelas secundarias de la zona escolar, a donde pertenece *la secundaria azul*, de mejora del promedio de aprovechamiento académico de los alumnos, en los últimos bimestres de cada ciclo escolar, así como en el último grado de secundaria⁶⁸.

Por ejemplo, en asignaturas que se caracterizan por estar alejadas de la cotidianidad del alumno (posiblemente, por las formas de enseñanzas que se practican en ellas⁶⁹), como introducción a la física-química, química, física, biología, inglés, matemáticas, se reporta un porcentaje de alumnos reprobados elevado (Ésta información se presenta durante las reuniones de evaluación bimestrales implementadas por el director de *la secundaria azul*, siendo éstas reuniones una innovación de su gestión escolar); Sin embargo, en asignaturas más prácticas, en las que se pide al profesor apreciación del trabajo del alumno (como en educación física, tecnologías, educación artística, formación cívica y

⁶⁶ Referencia empírica No. 6, de la relación maestro-alumno.

⁶⁷ TGA en *la secundaria azul*, de mayo del 2006.

⁶⁸ "...El director hace comparaciones entre las varias secundarias y entre sus turnos matutinos y vespertinos, de la misma zona escolar a la que pertenece *la secundaria azul*. Presenta otro cuadro con el título *informe de reprobación*, con las mismas escuelas y las mismas entradas, pero con número de alumnos reprobados, así como otro cuadro *informe de aprovechamiento* de 2º y 3er grado.

El director nos comenta que *hay como ustedes saben...una tendencia a mejorar el promedio en el 4º bimestre, así como en el 3er grado...* Observación participante: reunión de evaluación del 4º bimestre...en *la secundaria azul* (referencia empírica No. 1, de la relación maestro-alumno).

⁶⁹ "...Sí le enseñó bien la maestra de física, la de química, pero el de matemáticas no: *solo explicaba el tema una sola vez, y así no se le aprendía, así no se puede...*" Plática informal : con un alumno de 3er grado sobre su valoración de sus profesores, *secundaria azul*, 24 de agosto del 2005 (referencia empírica No. 31, de la relación maestro-alumno).

ética), donde se rescata y valora un concepto amplio de educación (donde se evalúa lo aprendido fuera de la escuela, que se recupera en los contenidos académicos de los respectivos programas de estudio), se dan menos reprobados⁷⁰.

La evaluación del aprendizaje escolar (no forzosamente de apropiaciones que podrían considerarse formativas de la persona, de manera integral) son registradas y medidas por calificaciones numéricas, las que interesan y preocupan a los directivos de *la secundaria azul*, en su afán de disminuir el número de reprobados en su escuela⁷¹. Llegan a elaborar “proyectos escolares” que buscan menos reprobados a través de elevar el promedio de calificación, despreocupándose por procesos de aprendizaje cotidiano, que podrían desarrollar habilidades específicas, que formen al alumno de manera práctica, no tan sólo académica (Éste fue el caso del proyecto “7 como mínimo” del director “Rizo” en *la secundaria azul*, que pretendió que la calificación mínima aprobatoria ya no fuera 6 sino 7, lo cual terminaba elevando el promedio de calificación del grupo, sin que hubiera evidencias de que se mejorara ni siquiera sus aprendizajes escolares⁷²).

Si bien las innovaciones escolares quedan “encerradas” en concepciones de evaluación (como el caso anterior), también logramos apreciar cómo las concepciones de los profesores, terminan por limitar las propuestas evaluativas venidas de fuera de su medio escolar inmediato: los profesores de diversas asignaturas (y de diversas formaciones magisteriales) de la secundaria

⁷⁰ Observación participante: reunión de evaluación del 4º bimestre...en *la secundaria azul*,... (referencia empírica No. 1, de la relación maestro-alumno).

⁷¹ “...La subdirectora dice...no debemos simular las calificaciones, alterar calificaciones para competir con otros (es un comentario común entre profesores del 3er grado, que los subdirectores los presionan y les piden que aprueben a tal o cual alumno, argumentándoles que ya es su última asignatura, que ya se portará mejor en conducta, que ya lo aceptaron en alguna escuela de educación media superior, etc.)...” (referencia empírica No. 1, de la relación maestro-alumno). Recientemente, en *la secundaria verde*, se llamó a varios profesores a la dirección de la escuela, para que explicaran el por que del número de alumnos reprobados en el 3er bimestre. Se le sugirió que, para el siguiente bimestre, no excedieran del 10 al 15% de reprobados por grupo.

⁷² “...Al presentar una gráfica donde se aprecia el promedio de evaluación entre todas las asignaturas, con bajo promedio, dice que es necesario: *hacer un salto en la evaluación* (Sin embargo, fue acuerdo desde finales del ciclo escolar 2003-2004, que se debía alcanzar un promedio de aprovechamiento por grupo de 7.9. El mismo director propuso en un proyecto escolar que fue polémico, que el 7 fuera la calificación mínima. Se le cuestionó, por parte de la mayoría de los maestros, que no se respetaba el “Acuerdo 200” que rige la evaluación en la educación básica. Éste proyecto escolar solo fue aplicado con varios profesores, de los conocidos del “equipo “ del director...” (referencia empírica No. 1, de la relación maestro-alumno).

investigada, aprecian en el examen tipo PISA, una forma de evaluación que se centra únicamente en la comprensión lectora⁷³. Esto lo hace desde sus propios *saberes como maestros* (Quiroz, Mercado y Paradise, 1999: 15 y 26).

Otros de estos saberes magisteriales sobre la evaluación nos lo manifiestan dos profesores de formación cívica y ética y la subdirectora “Fundadora”, al comentarnos cómo se podría disminuir el número de alumnos reprobados: multiplicar las evaluaciones y dar más tiempo de entregar “trabajos” a los alumnos, “apretarles” desde el inicio del ciclo escolar para que “aprendan a cumplir”, tratarlos “de manera humana” y motivarlos para que “cumplan” con sus tareas⁷⁴. Esto nos demuestra cierta heterogeneidad en el pensamiento de sentido común de los maestros de esta escuela, en relación con la manera de evaluar los aprendizajes de sus alumnos, aunque mantienen determinados principios unificadores (como es la prioridad de lo escolar y lo académico).

Por otro lado, la existencia y reproducción de formas de evaluación, tiene que ver y se sustenta también en los propios alumnos, al existir en su mayoría una actitud natural del alumno hacia la evaluación de sus tareas y demás actividades de aprendizaje, consistente en considerar a su profesor (a) como la persona indicada y casi única que puede calificar su rendimiento o aprovechamiento en la escuela⁷⁵. También logramos observar que la evaluación escolar (consistente en calificaciones numéricas, “puntos extra”, tareas revisadas de actividades del libro de texto, etc.) es un recurso del docente que cotidianamente, y sobre todo al

⁷³ “...el director reparte fotocopias sobre ejemplos de preguntas tipo PISA, que viene en el libro para docentes editado por el Instituto de Evaluación Educativa. Nos da 10 minutos para leerlas e intentar contestarlas...Al término de 15 minutos, el director pregunta a varios profesores y estos contestan: “Tiburón” (profesor de matemáticas) dice que en este tipo de preguntas solo se pide al alumno demuestre habilidad lectora;...”Santitos” (normalista, profesor de física) comenta la importancia de la habilidad lectora; “Magui” (normalista, profesora y coordinadora de español) dice que se ve la habilidad lectora para reflexionar un texto...” (referencia empírica No. 1, de la relación maestro-alumno).

⁷⁴ Anécdota y reflexión sobre la VCE: plática “rápida” sobre como evitar tantos reprobados, 14 de marzo del 2006, en la dirección de la escuela (*secundaria azul*), ...Participan la profesora “Fundadora”, subdirectora del turno matutino, los profesores *R* y *M* de formación cívica y ética, en el momento de firmar el libro de asistencia...(referencia empírica No. 41, de la relación maestro-alumno).

⁷⁵ “...Se me acerca un alumno a preguntarme si voy a calificar tareas. Le digo que están en clase con la profesora practicante, que le preste atención. No muy de acuerdo regresa a su butaca en el salón, prometiéndole que yo evaluaría su participación en la clase de la practicante...” (referencia empírica No. 5, de la relación maestro-alumno).

término o al inicio de cada bimestre o periodo del ciclo escolar, utiliza para el control o disciplina en el salón de clases ⁷⁶.

Otro aspecto de la evaluación, desde la perspectiva del alumno, es su exigencia de ser evaluado de acuerdo a lo enseñado por el profesor, respecto a un conocimiento escolar que le fue transmitido. Aunque no lo expresa directamente a su profesor, el alumno (sobre todo el considerado “estudioso”) critica, se disgusta ante ciertas prácticas de evaluación del profesor que demuestran poco compromiso y atención del profesor con sus alumnos: “...solo (nos evaluaba) con actividades del libro, que no vimos en clase”⁷⁷.

Al expresar los alumnos la inquietud, la necesidad de ser evaluados en sus tareas, se va construyendo a través de la evaluación escolar cotidiana, que los alumnos se identifiquen con su maestro, con el que mantienen una relación constante y estrecha en los días de clase. Una manifestación de esta identificación se da cuando al llamado “profesor titular” (al que le asignan desde comienzos del ciclo escolar) se le reconoce la autoridad de calificar, a quien le prestan atención en las clases, dando un valor a sus enseñanzas (a diferencias de los profesores “practicantes” u de otro profesor que de forma casual le da alguna clase al grupo). En las escuelas secundarias investigadas, el salón de clases es el espacio cotidiano privilegiado donde se realiza la evaluación de los alumnos, respecto al conocimiento escolar. No es frecuente que se evalúe en otros espacios de la escuela (“las salidas” a “la sala de medios”, a la biblioteca y a los laboratorios son esporádicas y pocas)⁷⁸. El profesor titular debe estar ahí, para que se consideren válidos, sea apreciados y evaluados los aprendizajes de sus alumnos (mas bien, las diversas actividades que realice el alumno para demostrar estos). Este es un

⁷⁶ “...El profesor, de 52 años, les dice que va a tomar asistencia, que se deben sentar en sus butacas...Le hacen caso entre risas, bromeando y algunas alumnas reclamando. Después del pase de lista, el maestro anota en el “pizarrón blanco” una serie de preguntas, de instrucciones a los alumnos de lo que tienen que hacer. Los alumnos empiezan a copiar, permanecen en su gran mayoría en sus butacas...(es un trabajo en clase que se maneja por el profesor para controlar la disciplina del grupo)...” (*referencia empírica no. 3, de la relación maestro-alumno*).

⁷⁷ Plática informal: “mis maestros buenos y los malos”,...(referencia empírica No. 4, de la relación maestro-alumno).

⁷⁸ En *la secundaria azul*, según revisión que realizamos del libro de asistencia de grupos a “la sala de medios” (donde se ubican las computadoras personales para el uso de los alumnos), únicamente tres profesores asisten regularmente a trabajar con sus alumnos, de un total de 80 maestros frente a grupo.

supuesto en el pensamiento de sentido común de los alumnos, propio de la relación maestro-alumnos.

Sin embargo, también nos fue posible apreciar en la secundaria investigada, que el control del grupo, la disciplina exigida a los alumnos es considerada por parte del profesor, para evaluar procesos de aprendizaje⁷⁹. Esto manifiesta una concepción sobre la educación que justifica y condiciona la existencia de determinadas reglas de juego en la relación cotidiana entre maestro y alumnos, así como genera la práctica de ciertos valores escolares al interior del salón de clases.

Por otro lado, en las exposiciones de asignaturas de fin de cursos, la naturalidad de una evaluación poco formativa, se da a través de la demostración de aprendizajes escolares de los alumnos. Es una práctica cotidiana la elaboración de materiales didácticos “tradicionales” (maquetas, resúmenes en láminas de pliegos de papel bond, globos terráqueos, etc.), pero no a través de aplicaciones prácticas en problemas cotidianos de la vida de los adolescentes. Abunda el conocimiento escolar, enciclopédico, académico, “la buena presentación” (la letra bien formada, sin faltas de ortografía, los mapas bien delineados e iluminados, etc.), pero no la demostración de apropiaciones prácticas de los alumnos, siendo evaluados estos más bien en lo escolar, y no en la adquisición del manejo de habilidades que demuestren estarlos formando de manera integral y práctica⁸⁰.

Por ejemplo, en las exposiciones de fin de cursos, se evalúa el aprendizaje del alumno a través de que “recite de memoria” textos de un tema, escritos en hojas en fóliders, donde ni siquiera usa el material didáctico tradicional elaborado y pegado en las paredes del auditorio o salón donde se realiza la exposición.

⁷⁹ “...la maestra de historia dejaba puros cuestionarios del libro, y luego como terminó antes el programa, ya no hacíamos nada y nos decía que debíamos estar en nuestro lugar y sin hablar...” Plática informal: “mis maestros buenos y malos”, plática con una alumna de 2º grado,...secundaria verde,... (referencia empírica No. 4, de la relación maestro-alumno); “...Atenea, alumna de la escolta...me dice que se quemaron las manos porque el profesor de educación física...los puso a “hacer carretillas” en el piso caliente de las canchas de básquetbol. La otra alumna dice que el profesor dijo que era un castigo, pues somos un grupo muy indisciplinado. Me dice que todo el grupo se quemó las manos, la otra alumna dice que solo 20 alumnos...” Plática informal: “los alumnos hablan sobre su maestro”,...en la secundaria azul,... (referencia empírica No. 2, de la relación maestro-alumno).

⁸⁰ Observación participante: la exposición de ciencias sociales, en “sala de audiovisual”, secundaria azul, 31 de mayo del 2006 (referencia empírica No. 10, de la relación maestro-alumno).

2.3 Perfiles cotidianos escolares en la relación maestro-alumnos.

Los perfiles cotidianos (Pérez, 2003: p. 56) de maestros y alumnos, son la actitud práctica con la que abordan su participación en la escuela y la relación entre ellos. Estos permiten su convivencia e integración en el salón de clases y en otros espacios de su escuela.

A continuación exponemos diversos rasgos de estos perfiles cotidianos escolares, encontrados en las prácticas y concepciones de sentido común, de alumnos y profesores de *la secundaria azul* y de las otras secundarias investigadas.

2.3.1 Sobre el perfil cotidiano escolar del alumno.

En la relación maestro-alumno, el maestro espera y necesita para ejercer como maestro, un perfil cotidiano escolar del alumno que practique una conducta que demuestre, o por lo menos simule, prestar atención, aprender de sus enseñanzas⁸¹. Este perfil cotidiano del alumno es característico del alumno en las escuelas investigadas, pero, desde nuestro punto de vista, no garantiza que los alumnos se apropien de las enseñanzas de sus profesores, aunque para los maestros de estas secundarias exista la creencia que sí.

Otros rasgos del perfil cotidiano escolar del alumno, se caracteriza por la aceptación de las prácticas disciplinarias del profesor, por el orden que impone en las diversas actividades colectivas del grupo, pero bajo la amenaza del regaño, del “citatorio”, del “reporte” o que no sea calificado en sus tareas escolares⁸²; Por otro lado, la participación en diversas actividades escolares extraclase (en concursos de ortografía, en “la pintada” de butacas, en la colaboración en homenajes, periódicos murales, exposiciones, etc.⁸³) es característico del “buen

⁸¹ “...Una maestra de 20 años de servicio, de la asignatura de tecnología, comenta que ha tenido problemas con la conducta de los alumnos, que esto le dificulta impartir su clase; sin embargo, el director que la deja hablar, no hace eco a su comentario, y continúa mostrando otras gráficas...” (*referencia empírica No. 1, de la relación maestro-alumno*).

⁸² Las principales causas de “los reportes” a los alumnos y “citatorios” a padres de familia, en *la secundaria azul*, son por motivos de “mala conducta” y “no traer la tarea”. Plática informal con la trabajadora social de *la secundaria azul* (*referencia empírica No. 43, de la relación maestro-alumno*).

⁸³ Entrevista a la presidenta de la sociedad de alumnos de *la secundaria azul*, enfrente de la cooperativa escolar, a la hora de refrigerio (10:40 a 11:00 hrs.), el 21 de junio del 2006 (*referencia empírica No. 24, de la relación maestro-alumno*); Observación participante y reflexión: “las jornadas de arreglo del salón”, *secundaria azul*, 8 de abril del 2006, turno matutino (*referencia empírica No. 42, de la relación maestro-alumno*); Observación directa: comunidad escolar en homenaje de los

alumno”, “el aplicado”, quién mejor se apropia de estos rasgos del perfil cotidiano (lo que tiene que ver también y es producto de su formación familiar y de su trayectoria de vida escolar y extra escolar [Schutz, 1995: p. 40; Pérez, 2003: pp. 56-57]), pero en su trato con los profesores estos rasgos son exigidos, a diferentes niveles, a todos los alumnos.

Si bien el alumno se apropia de su perfil cotidiano en diversas actividades realizadas en el salón de clases, como por ejemplo, la acción de “anotar” la actividad de aprendizaje o “las preguntas” escritas en el pizarrón por el profesor⁸⁴, esto propicia que los alumnos respondan “saboteando” (a manera de una *estrategia de sobrevivencia* [Nieva, 1999]) la práctica de enseñanza del profesor, con el copiar e intentar responder las preguntas, no todas, no siempre con el libro, pero sí con su *acervo de conocimiento a mano* (Schutz, 1995: p. 39) con sus experiencias personales y sus propias palabras. Sin embargo, estas son *regla de juego* (Winch, 1990: p. 34) que van moldeando la relación maestro-alumno y que caracterizan a éste último. Los alumnos, a pesar de sus indisciplinas (risas, abrazos, platicar o corretear en clase), terminan por apropiarse de lo que les corresponde hacer en la clase, y procuran colaborar, en su mayoría, desde su manera de ser y sus conocimientos a mano, que se realice el proceso de enseñanza en el salón (“el alumno latoso” que le intenta arrebatar la hoja de preguntas con respuestas a otro, que le grita a un distraído “son preguntas para que las contestes, güey”⁸⁵), más como simulación y rutina y como aprendizaje cotidiano, que como formación en los contenidos del currículo escolar oficial.

Por último diremos que, en la relación maestro-alumno, algunos de los comportamientos esperados y exigidos por parte del profesor, es que el alumno “se calle, no hable, no platique”, a la hora de iniciar la clase (que le presten atención, como ya lo comentamos). Sin embargo, esto depende de *la actitud*

lunes, en *secundaria azul*, del 24 de abril de 2006 (*referencia empírica no. 2, de la gestión escolar*); Observación participante: la exposición de ciencias sociales, en “sala de audiovisual”, *secundaria azul*, 31 de mayo del 2006 (*referencia empírica No. 10, de la relación maestro-alumno*); Observación directa: “festival del día del maestro”, *secundaria azul*, 12 de mayo del 2006 (*referencia empírica No. 21, de la relación maestro-alumno*).

⁸⁴ Observación: “la clase con un grupo difícil”...(referencia empírica No. 3, de la relación maestro-alumno).

⁸⁵ Observación: “la clase con un grupo difícil”...(referencia empírica No. 3, de la relación maestro-alumno).

construida cotidianamente de los alumnos con cada uno de sus profesores, de cómo se relacionan diariamente con el docente⁸⁶. A pesar de esto, consideramos que el sometimiento a la autoridad del profesor, a su manera de “controlar al grupo”, por parte de los alumnos, no origina forzosamente procesos de aprendizaje *formativo-educativos*⁸⁷.

2.3.2 Sobre el perfil cotidiano escolar del maestro.

Un rasgo del perfil cotidiano escolar del maestro de *la secundaria azul*, consiste en que ayuda a sus alumnos, reconociéndolos como seres humanos con carencias y limitaciones, que requieren del maestro⁸⁸. Esto no quiere decir que siempre lo manifieste, o que se lo haya apropiado éste rasgo al interior de su personalidad escolar de manera completa y adecuada, de acuerdo a las necesidades formativas de sus alumnos. Pero sí se expresa en la orientación de sus prácticas escolares docentes, en sus relaciones con sus alumnos y con los otros sujetos o actores escolares (Ezpeleta, 1986: pp. 4-6), como son los directivos, padres y madres de familia, prefectas, etc. (Pérez, 2003: pp. 58-61).

Otro rasgo del perfil cotidiano escolar del profesor es su concepción educativa y su práctica cotidiana por “controlar a su grupo, imponerles una disciplina de trabajo escolar, de conducta “adecuada” en el salón de clases. Esto lo caracteriza entre la comunidad escolar no siempre como “buen maestro”⁸⁹.

⁸⁶ A pesar de que cada grupo conserva ciertas actitudes comunes ante todos sus profesores, sí reserva determinado comportamiento para cada uno. Como por ejemplo, en *la secundaria azul*, el grupo 2º “G” del ciclo escolar 2007-2008, se comporta de diferente manera con cada uno de sus profesores: Con el de fce la mayoría sale y entra del salón, se preocupan de entregar tareas hasta fines del bimestre, unos se copean otros las realizan por su cuenta, pero la mayoría las entrega; con la de ciencias II, se quedan sentados en sus butacas, platicando en voz baja, solo los más latosos desertan (la profesora no los deja entrar en su clase), unos contestan actividades del libro y otros hacen otras tareas o solo platican; con el profesor de español se quedan sentados en su butaca y oyen lo que platica el profesor, también son excluidos los más traviesos e inquietos; con el profesor de historia, se salen casi todos del salón, a la hora de examen escritos se quedan en el salón, pero todos colaboran en copearse las respuestas, insultan y “retan” al profesor, por ejemplo.

⁸⁷ Sobre las características de lo que llamamos aprendizajes formativos-educativos, ver la página 102, apartado 2.4.2.

⁸⁸ “...*Cheques* (pasante de turismo, profesor de inglés) dice que el texto tiene palabras que los alumnos no pueden comprender, que será necesario ayudarlos a leer, que hay muchos alumnos que leen y no comprenden...” Observación participante: reunión de evaluación del 4º bimestre...(referencia empírica No. 1, de la relación maestro-alumno).

⁸⁹ “...Que el profesor de física usa palabras obscenas, *les mienta la madre* a los alumnos inquietos, usa *presión psicológica* al hacer competir a los alumnos destacados entre ellos mismos para ganar un punto...que cambie de actitud, que cambien de forma de evaluación, pues a los que no contestan sus preguntas los deja parados durante todas las clases...” Observación participante:

En relación con las actividades extraclase, pero también en relación con sus alumnos, el perfil cotidiano del profesor se caracteriza por la organización y preparación de sus alumnos para su participación en homenajes y festivales (de los lunes, de academia, del “día del maestro”⁹⁰, etc.), en concursos (de ortografía, de “porras”, de poesía coral, etc.), en jornadas de mantenimiento del edificio escolar⁹¹, etc. El directivo valora más a ese profesor que ayuda así en la organización y mantenimiento de la escuela, a pesar de sus fallas o limitaciones en sus formas de enseñanza y evaluación de los alumnos⁹². Esto nos demuestra que el contexto escolar, las exigencias de la escuela específica en estos aspectos, moldean al maestro, *construyen al maestro de esa escuela*, limitándolo en determinadas habilidades docentes, por priorizar otras del tipo de organización escolar (Ezpeleta, 1996).

Sin embargo, se va dando una ruptura en determinadas prácticas docentes. A consecuencia de los estímulos ofrecidos y los programas oficiales de actualización y superación del magisterio en servicio, el perfil cotidiano escolar de profesores egresados del CAMEM⁹³ que laboran en *la secundaria azul*, se distinguen por no ser agresivos ni autoritarios, permite confianzas a los alumnos, cercanía con sus alumnos, aunque continúan con ciertas “rutinas” aprendidas de manera cotidiana en la escuela donde laboran (pase de lista, anotar preguntas en pintarrón, gritan para que se sienten en sus butacas los alumnos⁹⁴, etc.).

“junta con padres de familia”, *secundaria azul*, salón del 2º “F”, turno matutino, 27 de abril del 2006 (referencia empírica no. 20, de la relación maestro-alumno).

⁹⁰ Observación directa: “festival del día del maestro”, *secundaria azul*, 12 de mayo del 2006 (referencia empírica No. 21, de la relación maestro-alumno).

⁹¹ Observación participante y reflexión: “las jornadas de arreglo del salón”, *secundaria azul*, 8 de abril del 2006, turno matutino (referencia empírica No. 42, de la relación maestro alumno).

⁹² “...Atenea, alumna de la escolta que ganó un concurso...me dice que se quemaron las manos porque el profesor de educación física (...que ha destacado en preparar escoltas para concursos fuera de la escuela...) los puso a “hacer carretillas” en el piso caliente de las canchas de básquetbol. La otra alumna dice que el profesor dijo que era un castigo, pues somos un grupo muy indisciplinado...” Plática informal: “los alumnos hablan sobre su maestro”, a la hora del refrigerio, fuera del salón de clases, ...*secundaria azul*, 17 de mayo del 2006 (referencia empírica No. 2, de la relación maestro-alumno).

⁹³ Centro de Actualización del Magisterio del Estado de México, que lleva una década impartiendo la licenciatura en educación media a profesores en servicio que no tenían la licenciatura terminada.

⁹⁴ Observación: “la clase con un grupo difícil”, 4 de mayo del 2006, 16:00 a 16:35 hrs., grupo del 1º “I”, clase de historia con el Profesor S, con 20 años de servicio, pero actual estudiante del 9º semestre del CAMEM (Centro de Actualización del Magisterio del Estado de México)...*secundaria azul* (referencia empírica No. 3, de la relación maestro-alumno).

Por otro lado, en la conformación del perfil cotidiano escolar *del* maestro, influyen las relaciones que se establecen con los otros actores escolares, manifestándose así *la intersubjetividad* (Schutz, 1995: p. 41) escolar, a través de la cual los valores, las expectativas, las prácticas cotidianas, etc., se construyen colectivamente. Logramos observar esto, cuando los alumnos esperan y llegan a exigir del profesor su atención, respuestas a sus dudas, instrucciones para sus actividades de aprendizaje, ser calificados, poder participar en la clase⁹⁵; si no consiguen esto de su maestro, hay molestia, frustración, rebeldía, actitudes de desesperación, por parte de los alumnos⁹⁶.

A partir de nuestras observaciones, llegamos a considerar que un elemento que posibilitaría una ruptura en las prácticas cotidianas que caracterizan el perfil cotidiano escolar del maestro de *la secundaria azul*, que no supera la *epojé de su actitud natural* (Schutz, 1995: p. 214), es la presencia de profesores practicantes (alumnos de Normales que realizan su práctica docente varias semanas a lo largo del ciclo escolar, con un mismo grupo), los cuales en sus prácticas de enseñanza toleran el no cumplimiento de reglas de juego establecidas entre los alumnos en su relación con sus maestros, que son concebidas como naturales, propios de esa escuela (“...dos alumnos comen congeladas en el interior del salón y no les dice nada”⁹⁷).

El maestro también aprende de sus alumnos, por lo menos a *simular apropiaciones* (Quiroz, 1987: pp. 10-12), construyendo en parte su perfil cotidiano escolar, a través de rescatar aspectos del perfil de ellos(as), como por ejemplo, de

⁹⁵ “...me gustan los maestros que les gusta hacer su trabajo, que no llegan y se sientan, me gusta que sean dinámicos, que la clase sea, no divertida, pero que sea participativa,...cuando ellos elaboran su clase, que abordan un tema y de ese mismo tema se hacen cuestiones que te hacen analizar y razonar, que hacen razonar al alumno,...que ellos vengán preparados con la clase, y sobre ese mismo tema aborden preguntas que el alumno pueda analizar y razonar...” Entrevista: entrevista a la presidenta de la sociedad de alumnos de *la secundaria azul*, enfrente de la cooperativa escolar, a la hora del refrigerio, el 21 de junio del 2006 (*referencia empírica No. 24, de la relación maestro-alumno*).

⁹⁶ “El profesor llega al grupo en medio de varias alumnas y algunos alumnos, que le piden y le preguntan sí va a calificar la tarea de la clase anterior, ...El maestro le dice a una alumna *que esté tranquila*, pues le grita, le reclama, y termina bromeando con uno de sus compañeros. Una alumna desde su lugar le pregunta al maestro sí arranca la hoja para entregar las preguntas contestadas, no le responde. Otra alumna con gesto molesto, le reclama al maestro que no entiende su letra, pero el maestro no le responde, ...” Observación: “la clase con un grupo difícil”...(referencia empírica No. 3, de la relación maestro-alumno).

⁹⁷ Observación: profesora practicante, perteneciente a la Normal estatal No. 4 de Neza, con alumnos de 2º “F”, de 11:00 a 11:30 hrs., turno matutino, en *la secundaria azul*, 23 de mayo del 2006 (*referencia empírica No. 5, de la relación maestro-alumno*).

sus “estrategias de sobrevivencia” (Nieva, 1999). Esto se manifiesta en los “Cursos Estatales” de Carrera Magisterial, donde los profesores de secundaria se caracterizan por reproducir diversas prácticas de sobrevivencia y simulación de aprendizaje escolar, propias de sus alumnos (copian los trabajos de otros, fotocopian y presentar los trabajos ajenos como propios, así como supuestas reflexiones personales copiadas textuales del material de estudio del curso, etc.⁹⁸

Durante las prácticas de enseñanza en el salón de clases, la actitud natural del profesor que no llega a “poner a trabajar” a todos sus alumnos (realizar procesos de aprendizaje escolar, aunque sea a nivel de “simulaciones”), lo lleva al uso de acciones represivas, como la de “sacarlos” del salón de clases⁹⁹.

La incorporación de una nueva directora (como en el caso de *la secundaria azul*, recientemente) y/o profesor, implica un reacomodo de la relación entre los actores escolares específicos de una escuela. Esto implica que los perfiles cotidianos escolares específicos se vayan reconstruyendo, tanto para los actores ya establecidos, como para los actores nuevos. Se originan resistencias de los primeros (a causa de sus aprendizajes cotidianos apropiados), así como de acciones “fuertes”, autoritarias, agresivas, de parte de los segundos, que expresan su acervo de conocimiento a mano de entrada, al relacionarse con los otros actores, más aún si los considera inferiores, dependiente de él o ella¹⁰⁰.

⁹⁸ “...A los alumnos los regañamos por copiar y nosotros nos pasamos las fotocopias de los trabajos de otros (se refiere a los cursos estatales de carrera magisterial, donde se pide que elaboremos controles de lectura, comentarios y hasta proyectos escolares y los presentamos como nuestros...” (*referencia empírica No. 8, de la relación maestro-alumno*).

⁹⁹ “...sí, yo uso el método *dictador*, si no se callan los alumnos, se van a *chingar* a su madre, je, je, je...” Plática informal con *el tigre* (“me dicen el tigre porque siempre vengo con las mismas garras”), profesor de fce, en *secundaria verde*, 27 de mayo del 2006 (*referencia empírica No. 8, de la relación maestro-alumno*); “...La subdirectora del matutino (“Fundadora”) dice...no podemos seguir llenándoles de harina la boca a los alumnos que hablen mucho, o castigarlos con dos ladrillos en las manos (lo cual en la actualidad no hacen los profesores de esta escuela, pero sí utilizan otros medios represivos contra los alumnos indisciplinados o que “no trabajan en clase”, como quitarles sus mochilas, hacerles *reportes* en cada clase, llevar una libreta de mala conducta, etc.)...” Observación participante: reunión de evaluación del 4º bimestre...(referencia empírica No. 1, de la relación maestro-alumno).

¹⁰⁰ “...De los grupos de 3er grado se oyen fuertes murmullos de asombro, no de susto por lo que dijo la directora [amenazó de remitir al ministerio público a los o las alumnas que se peleen frente de la escuela], sino de burla. “La dire 2” replica en el micrófono: *¿De qué se ríen?! Dice que también se les hará un reporte. “La dire 2” aprovecha su intervención (a parte de lo ya dicho) para mencionar una serie de advertencias y amenazas contra los alumnos...*” Observación participante: honores a la bandera del lunes en *secundaria azul*, 29 de mayo del 2006 (*referencia empírica No. 9, de la relación maestro-alumno*).

Otro rasgo del perfil cotidiano escolar del profesor de la secundaria investigada, es que se integra en academias (de ciencias sociales, de ciencias naturales, etc.), compartiendo concepciones educativas, actividades en la organización escolar (homenajes, concursos, etc.), valores y actitudes hacia el trabajo escolar. Su perfil cotidiano escolar, en parte, se moldea a través de la pertenencia a una academia de asignatura, siendo un espacio donde va construyendo el aspecto colectivo de su propio perfil cotidiano¹⁰¹.

2.4 Procesos educativos formativos: más allá de las rutinas y las simulaciones:

Distinguimos, dentro de lo investigado, diversos procesos que consideramos *formativos* o *educativos*, de otros que solo nos demuestran “rutinas” y “simulaciones”, las cuales también forman a la persona, pero a un nivel o calidad inferior, por las limitaciones que van imponiéndose a la persona que se pretende educar en la escuela secundaria. Presentamos algunos ejemplos de estas dos maneras de educar, encontradas en las escuelas investigadas.

2.4.1 Rutinas y simulaciones escolares.

Un obstáculo para los procesos educativos formativos, son las prácticas escolares que priorizan la elaboración y presentación de materiales didácticos “tradicionales”, que no demuestran aplicaciones prácticas y/o reflexivas, en relación con la vida del adolescente, sino solo conocimiento escolar enciclopédico o acumulativo.

Por otro lado, en la relación maestro-alumno que se practica en las secundarias investigadas, la actitud del docente de aprobar el mayor número de alumnos,

¹⁰¹ “*Mele* (...sociólogo, profesor de FCE, estudiante de posgrado, distinguido por ser crítico a las acciones de la dirección de la escuela,...) comenta una propuesta de hacer llegar planes de clase y materiales didácticos a profesores nuevos, que han ingresado a dar clases de ciencias sociales, y que la mayoría no tienen el perfil académico de la asignatura... *Marbe* (geógrafa sin titular, egresada de esta secundaria, que siendo secretaria de la escuela por años, comenzó a estudiar el CCH y luego la licenciatura y apenas hace dos años consiguió horas de profesora) responde que a ella nunca le ayudaron cuando comenzó..., dice *que se frieguen como yo, a mi nadie me regaló los conocimientos, no les vamos a facilitar las cosas. Dani* (profesor de historia, con maestría) comenta que es cierto lo que dice *Marbe*, dice: *esos quieren todo peladito y a la boca...*” Observación participante: reunión de profesores de la academia de ciencias sociales, en “la sala de maestros” de *la secundaria azul*, 2 de mayo del 2006, de 9:30 a 10:20 hrs, y de 11 a 13 hrs. (*referencia empírica No. 4, de la cultura escolar*).

muchas veces descuidando la formación de sus alumnos, sin ayudarlo de manera integral a lograr apropiaciones efectivas, *de calidad*, tiene como una de sus principales causas las acciones cotidianas de los directivos que presionan, amenazan, y hasta sancionan al profesor, a fin de que tenga menor número de reprobados, dando mayor importancia a prácticas de simulación o sobrevivencia en los procesos escolares.

A partir de estas situaciones cotidianas escolares, donde se practica y se refuerza “las rutinas y las simulaciones” en la relación maestro-alumno, logramos dar cuenta que los alumnos desarrollan una valoración sobre las enseñanzas de sus profesores, sobre la calidad de estas, llegando a manifestarla en el abandono de ciertas escuelas donde ellos, como sus padres, consideran no les ofrecen un “buen” servicio educativo (La situación que actualmente se vive en las secundarias del municipio, que se caracteriza por el cierre de turnos vespertinos o grupos de ese turno, permite, por otro lado, mayor libertad de padres y alumnos, para seleccionar la secundaria donde se aspira estudiar).

2.4.2 Procesos educativos o formativos en la escuela secundaria.

A través de la investigación construimos una categoría sobre lo que puede ser una educación *que forme a la persona*, superando lo que llamamos “rutinas y simulaciones” (de las cuales mostramos algunas en el apartado anterior).

Ésta categoría tiene como referencia a varios autores. Sus características también, están delineadas a través de una serie de referencias empíricas del trabajo de campo realizado, de las cuales presentamos las siguientes reflexiones.

En primer lugar diremos que se reconoce *el proceso educativo-formativo* como aquel que se da a través de un conflicto personal ante un conocimiento, provocando el pensar, reflexionar en el alumno (teniendo referencia con lo propuesto tanto por Piaget, como por Schutz).

Se reconoce y difunde la idea de que *la educación como formación de la persona* implica un aprendizaje a través del uso práctico de un conocimiento, así como de una *autonomía en el aprendizaje* por parte del alumno. Se dice que estas propuestas o idea de educación la contiene el examen tipo PISA.

Los procesos de aprendizaje formativos educativos, no requieren necesariamente, una disciplina escolar al estilo “control del grupo” (“callados, sentado en su lugar, atentos a todo lo que enseñe el profesor, etc.”), puesto que ésta puede generar “simulaciones en el aprendizaje” de parte de los alumnos.

También logramos apreciar que en la escuela se construyen espacios de comunicación entre la comunidad, principalmente directivos, profesores y alumnos, que son a la vez, de enseñanza, de aprendizaje, y hasta de evaluación, de otros aspectos formativos a parte de los específicos de las asignaturas. El homenaje de los lunes, contiene esa posibilidad.

Por último diremos que la relación estrecha del conocimiento escolar con la vida del adolescente, en un proceso de adecuación y colaboración en la solución práctica de sus problemas específicos, sería parte de un proceso formativo educativo, proceso que regularmente, no se demuestra en las exposiciones escolares de fin de año de las academias.

2.5 Sobre el currículo escolar cotidiano, desde las prácticas escolares específicas.

Otra categoría construida en la investigación fue *el currículo escolar cotidiano*, que nos habla de lo que realmente, de manera práctica, se enseña a los alumnos, aparte del currículo oficial, y en relación o no con él. Aspectos de esta categoría, desarrollados a lo largo de la investigación empírica, la exponemos a continuación: El currículo escolar cotidiano contiene y valora “la conducta adecuada”, el control o disciplina ante el profesor, como requisito para que el alumno aprenda, aproveche las enseñanzas docentes y sea evaluado positivamente.

Contenidos del currículo escolar cotidiano: “hacerle caso al profe”, “no faltarle al respeto” (bajo amenaza de ser castigados, de manera formal, reglamentada, o de manera no autorizada por el reglamento escolar, por *regla de juego* aceptada implícitamente entre alumnos y maestro); el aprobar la materia, prioridad del alumno, no así el aprendizaje de contenidos escolares, ni la aplicación práctica de estos.

En el currículo escolar cotidiano: los alumnos aprenden a “callarse”, a no hacer “escándalo” al profesor, en clases donde se evalúan sus actividades de aprendizaje, a riesgo de ser “sacados” del salón.

Un rasgo del currículo escolar cotidiano es que este se construye a través de las prácticas escolares, en la relación constante y diversa de los actores escolares específicos. Lo que se necesita aprender y demostrar haber sido aprendido, y que a la vez, lo que forma a las personas, en su convivencia cotidiana.

Por otro lado, llegamos apreciar que un actor escolar con autoridad, con poder en la escuela (el director, el profesor, el jefe de grupo, etc.) puede exigir a otros actores escolares, el cumplimiento de una serie de reglas y conductas, pero para estos, será necesario un proceso de apropiación, sí se quiere que se asimilen esas reglas y comportamientos de manera cotidiana (“La directora exigiendo, amenazando durante el homenaje de los lunes, que los alumnos deben permanecer en los salones, no comprar en cafetería en horas de clase, etc.”).

Otro aspecto del currículo escolar cotidiano observado es que se participa elaborando material didáctico de exposición, para “ganar puntos extras” en el último bimestre, oportunidad de “sobrevivencia” de los alumnos, sin apropiaciones educativas.

El currículo escolar cotidiano se realiza a través de la identificación de un equipo de fútbol, parte de la formación como alumno de secundaria, en procesos de identidad del adolescente. Se da el caso de profesores que lo descubren y lo consideran en su relación con sus alumnos, para lograr mayor cercanía y dominio sobre ellos.

En las exposiciones escolares de *la secundaria azul*, en su manera de realizarse, las actividades que se les pide que realicen los alumnos, a manera de demostración de un conocimiento o habilidad aprendida, consiste en elaborar material didáctico tradicional, pero no oportunidades de relacionar con su vida, presente y futura, los conocimientos que se aprenden en la escuela.

Pero también encontramos, que en las exposiciones escolares, se aprende a hablar en público, a aprender a memorizar largos textos sobre un tema específico, entre otras habilidades.

Por otro lado, también apreciamos que aspectos de un currículo escolar cotidiano propio de una escuela secundaria específica, como la que investigamos, tiene que ver con las concepciones sobre *lo que se debe enseñar y cómo enseñarlo* que comparten los profesores y directivos de esa escuela, a partir de su formación como personas y como trabajadores de la educación. Esta condición de existencia del currículo escolar cotidiano, propicia un enfrentamiento, disgustos, una serie de resistencias ante disposiciones y nuevas normas oficiales venidas de las autoridades educativas superiores (el caso de “los testigos de Jehová” que no saludan la bandera y el reconocimiento de sus derechos humanos por parte de los SEIEM¹⁰², a través de circulares donde se indica que no se les puede obligar a saludar a la bandera).

2.6 Disciplina escolar y adolescencia.

En este apartado, presentamos diversos aspectos de la disciplina escolar cotidiana y sus confrontaciones con las prácticas de los alumnos, en *la secundaria azul*, a partir de lo observado y reflexionado en la investigación de campo.

2.6.1 Reglamentos y disciplina en la secundaria.

En clases de tecnología (como en otras asignaturas académicas) se considera, por parte de los profesores, por lo menos, necesaria una conducta adecuada por parte de los alumnos, para que aprovechen las enseñanzas de los profesores.

Por otro lado, la subdirectora “Fundadora” reconoce y rechaza formas tradicionales de control sobre los alumnos, de medidas disciplinarias (“...llenarles la boca de harina...hincarlos con dos ladrillos en las manos...”).

Sin embargo, no comenta, no hace público, otras medidas disciplinarias que son reglas de juego entre alumnos y varios profesores con un perfil cotidiano escolar de estrictos, de “duros”: se quitan mochilas, se llevan al laboratorio o a la oficina de trabajo social, para que los alumnos realicen la actividad de aprendizaje que no

¹⁰² Servicios Educativos Integrados al Estado de México es la dependencia administrativa que agrupa a las escuelas de nivel preescolar, primaria, secundaria y media superior, financiadas por el gobierno federal, antes llamadas federales, pero que ahora pertenecen a la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social (SECyBS), del Gobierno del Estado de México.

terminaron durante la clase de química, o como castigo por desertores. La disciplina se usa como método o recurso para forzar el aprendizaje o su simulación.

Pero también encontramos que la disciplina escolar es cuestionada por el uso de una agresividad física, como recurso para motivar el aprendizaje escolar o la conducta adecuada en el alumno, no haciéndose explícita, no siendo cuestionada de manera pública, su uso como agresividad psicológica contra el alumno “latoso o flojo”.

A partir de estas prácticas, podemos concluir que la relación maestro-alumno, en esta escuela, responde a una educación entendida como disciplina. Esto tiene como consecuencia que los alumnos asumen una actitud natural ante la autoridad escolar del profesor, por temor y por acuerdo, formal, escrito e implícito, puesto que llegan a considerar de que el profesor los puede reprobar.

En la disciplina escolar cotidiana de *la secundaria azul*, a pesar de rechazar el castigo físico (lo menos frecuente, lo más cuestionado, aunque no erradicado totalmente) y prefieren uno psicológico, es un valor escolar contenido en el pensamiento de sentido común y en el acervo de conocimiento a mano del profesor, al asumir su perfil cotidiano escolar. Desde esta situación, la educación es vista por el profesor, como un proceso donde el ser humano se forma o se construye a través de una disciplina del respeto a la autoridad, y del uso del castigo, sobre todo psicológico, ante la falta o trasgresión a la norma establecida.

Una manifestación de esta concepción educativa que considera en primer lugar la disciplina, es la práctica cotidiana del profesor que pretende y procura controlar al grupo, “tenerlos tranquilos, que no griten o hablen”, como requisito para impartir su clase, pues considera que solo así podrá enseñar y los alumnos aprender.

Por ejemplo, las actividades de aprendizaje que se piden a los alumnos, como copiar preguntas y resolverlas en la misma clase, es utilizada por el profesor como un recurso para controlar y entretener al “grupo latoso”.

Una práctica cotidiana de disciplina escolar en *la secundaria azul*, es la de “sacar” del salón al alumno “platicador”, “travieso”, “que no presta atención”. Sin embargo, sí esto facilita la labor de enseñanza del profesor (que tiene como supuesto básico

de sus enseñanzas, que “el control del grupo” permite mejores aprendizajes de los alumnos), traslada hacia afuera del salón de clase la considerada indisciplina (“el relajo”, “las travesuras” del alumno, sus noviazgos, etc.) exigiendo a prefectas y subdirector trabajo extra, lo que ha llevado a directivos, en muchas ocasiones, a recomendar y hasta exigir al profesor de grupo que “no saque” a los alumnos “latosos” de su salón, que su obligación es tenerlos a todos en el salón, durante su clase. El trabajo como “equipo”, exige responsabilidades compartidas en la gestión escolar (Ezpeleta, 1996).

Por otro lado, en relación con la participación de los directivos sobre este aspecto, llegamos a observar que la directora de *la secundaria azul* intenta prolongar la disciplina escolar hacia fuera de la escuela, a través de amenazar con la policía, contra los alumnos “peleoneros”. Lo cual propicia que se atente contra los espacios de los alumnos, “sus” espacios, a los cuales responden.

En otra ocasión, la directora menciona en “el homenaje de los lunes”, nuevos aspectos de la disciplina escolar: no traer camisas de fuera, no salirse de los salones en horas de clase, no estar comprando y comiendo en horas de clase (lo que observamos es que estas son acciones que sí hacen los alumnos de manera cotidiana, aparte de tomar clase con sus profesores. Éstas son prácticas de los alumnos, que los ayudan a sobrellevar las jornadas escolares¹⁰³.

La disciplina escolar de *la secundaria azul*, implica la existencia de un reglamento, el cual trata, entre otras cosas, sobre el uniforme y el corte de pelo o peinado para los alumnos(as), el cual es muy valorado por profesores, directivos y prefectas. Sin embargo, es común los alumnos(as) no lo respeten como quisieran los adultos, llegando a vestirse con modas juveniles de su medio social (las alumnas “se

¹⁰³ En la actualidad (marzo del 2008), la directora de *la secundaria azul*, ha implementado “el pase de salida”, para cada grupo, firmado por ella misma, que autoriza la salida del salón de un alumno a la vez, pero únicamente para ir al baño, la biblioteca o a la oficina de trabajo social (no incluye la salida a la cafetería ni a la sala de medios). Los “pases de salida” son controlados por la jefa de grupo y los recoge la prefecta al final de cada jornada escolar. Esta medida disciplinaria se puede entender con la finalidad de limitar la salida de los alumnos a la hora de clases (lo cual se ha logrado). Sin embargo, se siguen saliendo, viéndose alumnos en los patios de la escuela y sobre todo, en la cafetería, comprando “tortas de salchicha”, “salchichas con chile en bolsa”, refrescos, “congeladas”, cafés, etc. Esto se debe a varios factores (el ausentismo o llegada tarde de varios profesores, el que un alumno sale al baño y va a la cafetería a comprar para varios de sus compañeros, el agotamiento de las prefectas que, a ratos, se van a descansar a la sala de maestros, etc.).

suben” las faldas al pasar la revisión de las prefectas a la entrada de la escuela, los alumnos se peinan tipo “scatos”, “punketos”, “cholos” o “emos”, se tiñen el pelo de colores, etc.). Aunque la mayoría sí cumplen las normas escolares, tienen una actitud de resistencia ante la disciplina escolar, sobre todo en el vestir y en el peinado, aunque también en otros aspectos (el uso de los teléfonos celulares, de los MP3, de los “aipot”, que están prohibidos en el reglamento escolar, los traen y usan casi la totalidad de los alumnos(as), así como los propios profesores(as)).

2.6.2 Adolescencia y alumnado.

En la investigación logramos dar cuenta que, en una relación maestro-alumno donde se hayan instituido unas reglas de juego y unos perfiles cotidianos escolares que se caractericen por una relación de no afectividad, de no confianza entre los actores escolares a través de los procesos para enseñar y aprender, la actitud festiva y rebelde propia del adolescente alumno(a) de secundaria, se puede traducir en indisciplina en el salón de clase, si no se “echan a andar” acciones y reglas represivas por parte del profesor. El profesor que le da importancia a “el controlar a su grupo”, intenta seguir rutinas en la clase, en vez de innovaciones didácticas.

Por ejemplo, ante determinados actos de indisciplina en el salón de clase (abrazarse, corretear en la parte de atrás del salón, bromear), la respuesta del profesor es la de gritarles, regañar y amenazar a los alumnos, lo que a fin de cuentas no logra imponer el pretendido “control del grupo”.

Por otro lado, en *la secundaria azul* predomina el supuesto del “alumno latoso”, indisciplinado, quien no aprende, no estudia, por esta actitud”. Sin embargo, este supuesto es cuestionado por muchos alumnos, que “cuando quieren” demuestran el dominio de los contenidos académicos impartidos por el profesor, aunque continúe con su actitud de “juguetón”, “deserto”, etc. El perfil cotidiano del “alumno latoso” que es cuestionado y desvalorizado en esta secundaria, demuestra sus límites ante las posibilidades de la personalidad escolar del alumno(a) adolescente de secundaria.

En relación con esta afirmación, logramos observar que una regla de juego como la de “no comer en el salón de clase”, no es respetada, no es exigida por la

profesora practicante. Sin embargo, no se rompe la disciplina, se conserva “el control del grupo”, puesto que los alumnos trabajan, le hacen caso, realizan las actividades de aprendizaje.

Otra exigencia o regla de la disciplina escolar establecida en esta escuela y en el mismo grupo (“no llegar al salón, después del profesor”), no es exigida por la profesora practicante. Sin embargo, nuevamente no se altera el trabajo en clase del grupo, de la mayoría de los alumnos(as).

Concluimos que, desde “el mundo de la vida” de los (las) adolescentes alumnos(as) de secundaria (el cual se expresa comúnmente a través de una práctica cotidiana festiva, que busca “disfrutar” de su convivencia en la escuela, etc.), son posible “los procesos de aprendizaje” formativos, educativos, cuestionándose así las exigencias de una disciplina escolar que pretende y valora “el control del grupo” como requisito indispensable para llevar a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje efectivos y escolares.

Por último, comentamos brevemente una variante o rompimiento en la naturalidad de la disciplina escolar de *la secundaria azul*, y que tiene relación con lo que nombramos el predominio de lo femenino o “la feminización” de la escuela secundaria: en los últimos años, “los pleitos” o “peleas” del alumnado, dentro y fuera de la institución (“a la salida” o término de cada turno), son casi en su totalidad protagonizadas por alumnas.

2.7 Conclusiones del capítulo: *Actitudes naturales y rupturas educativas, en la relación maestro-alumnos.*

Presentamos las conclusiones o “cierre” del capítulo, donde recuperamos las reflexiones más sobresalientes a las que nos llevó nuestra investigación empírica respecto a *la relación maestro-alumno*, agrupándolas en relación a nuestras dos categorías básicas de *naturalidad* y *ruptura* en la vida cotidiana escolar de *la secundaria azul*, y en su caso, de las otras dos secundarias investigadas.

2.7.1 Sobre las actitudes naturales.

Partimos de la afirmación de que la relación fundamental en la escuela secundaria es la que establece el maestro(a) y sus alumnos(as). A partir de ésta, cobran

significado, en el espacio escolar, la intervención de los otros actores. Sin embargo, al considerar la importancia de lo cotidiano en la formación de las personas, reconocemos la complejidad de *la relación maestro-alumno*, la cual incluye no solo lo didáctico, sino también otros aspectos culturales y formativos, así como el mantenimiento y la posibilidad de la superación de actitudes naturales.

Respecto a las trayectorias o historias de vida de los actores escolares, consideramos que:

- Los maestros de *la secundaria azul* poseen diversas formaciones académicas y personales, originadas por sus situaciones biográficamente determinadas, lo cual no impide que recurran a un conocimiento a mano compartido, a fin de comprender y valorar las propuestas de reformas educativas hegemónicas. A pesar de que varios profesores se han actualizado y obtenido títulos de licenciatura y posgrado, siguen recurriendo en sus didácticas cotidianas, a lo que les ofrece su formación o saber magisterial, sobre todo a la lograda en su escuela donde laboran o donde han sido fundadores.
- La recuperación de su pasado para enfrentar las exigencias de su presente como profesores, se manifiesta de diversas maneras entre los maestros con mayor antigüedad en la escuela. La base de experiencias sobre la que se fundamentan sus saberes magisteriales, tiene que ver con su vida familiar y comunitaria, sus años de estudio, sus primeros años de vida laboral, como trabajador y como maestro, los cuales confronta y reelabora en sus interrelaciones con los otros actores escolares de la escuela donde labora, desarrollándose aprendizajes cotidianos, así como la construcción de perfiles cotidianos y reconstruyéndose aspectos fundamentales de su personalidad escolares.

Respecto a los aprendizajes y conocimientos cotidianos en la escuela, queremos decir que:

- La formación o educación de los alumnos en la escuela se da a través de un aprendizaje cotidiano, que muchas veces contiene aspectos repetitivos y

acríticos, el cual se supone logrará una calidad formativa a través de la intervención del profesor. Sin embargo, el mismo profesor, en su relación con sus alumnos, está también en un proceso formativo o educativo, de superación del aprendizaje cotidiano, atravesando varios niveles o etapas en la construcción de su personalidad escolar. Esto termina repercutiendo en los logros formativos de sus alumnos.

- Entre los profesores de *la secundaria azul* se tiene una concepción educativa (de formación del ser humano) que se caracteriza por lo práctico, por la disciplina y el orden como medio necesario para que el alumno aprenda sus enseñanzas, muchas veces recurriendo a medidas más allá de las establecidas por las normatividades oficiales.
- El marcar tiempos específicos y el presionar para abarcar o estudiar contenidos académicos, limita apropiaciones adecuadas o suficientes de parte de los profesores y alumnos. Se da un aprendizaje cotidiano caracterizado por la falta de seguimientos sobre lo que se hace con lo que se estudia.
- El aprendizaje cotidiano de los alumnos abarca más de lo que sus profesores les pretenden enseñar en la escuela. Su formación como personas se da desde otros ámbitos de convivencia.

En relación a la formación de las personalidades escolares, concluimos que:

- El profesor como el alumno de *la secundaria azul* en sus prácticas escolares cotidianas, responde a las reglas de juego de la escuela donde labora, construyendo un perfil cotidiano escolar, el cual es el conjunto de saberes prácticos que orientan sus interacciones con los demás miembros de su comunidad escolar específica. Sus personalidades escolares se van formando a través de sus experiencias de vida, fuera y dentro de la escuela. Tiene un carácter más duradero y resiste o se acomoda a las exigencias del perfil cotidiano requerido en su escuela.
- Motivaciones y necesidades de su vida privada, no comprometidas con su función social, van caracterizando la personalidad escolar de los profesores de *la secundaria azul*, manifestando un proceso de desmitificación,

abandono o superación de ciertas representaciones sociales sobre el ser maestro.

- El conocimiento cotidiano apropiado fuera y dentro de la escuela por los diversos actores, es más fuerte, tiene mayor alcance formativo en la construcción de sus personalidades y perfiles cotidianos escolares.

Sobre los procesos de aprendizaje, enseñanza, planeación y evaluación escolar, encontramos que:

- Respecto a los procesos de aprendizaje y enseñanza, en *la secundaria azul* se da una apropiación desnivelada, a ritmos diferentes, respecto al uso y valoración de la computadora, entre los alumnos y los profesores. Mientras que los primeros demuestran un gusto, identificación y dominio de la computadora, los segundos no han logrado incorporarla a sus didácticas cotidianas, por ignorancia de sus alcances educativos y por no considerarlas necesarias para su trabajo docente.
- Respecto a el aprendizaje escolar, nos fue posible observar que existen espacios y situaciones de aprendizaje (el periódico mural, la poesía coral, el aseo y mantenimiento del edificio escolar, el cuidado de los jardines) que no son aprovechados en una formación integral de los alumnos, quedando como aprendizajes cotidianos a nivel de sentido común. La mayoría de los profesores da poca importancia a procesos de aprendizaje no requeridos por los programas oficiales o por los requerimientos de la organización escolar.
- Existe entre los alumnos resistencias a cambiar formas de aprendizaje y enseñanza. Prefieren que los profesores les enseñen, les expliquen.
- A pesar de que los profesores tienen la concepción de la disciplina y el orden como requisitos para que los alumnos aprendan, en el salón de clase solo se requiere de un mínimo de control de grupo, pues los alumnos aprenden relacionándose entre sí, desde su propia manera de ser adolescentes, sin necesidad de cumplir el perfil cotidiano esperado por sus maestros.

- Entre los profesores de *la secundaria azul* sus formas de enseñanza se caracterizan por prácticas autoritarias, dominantes, agresivas, dando prioridad al control del grupo, así como a la escasez de innovaciones didácticas. Los procesos de enseñanza se vuelven rutinarios, repetitivos, como expresión del acervo de conocimiento a mano y a una actitud natural de los profesores, que construyen en base e sus experiencias personales, mas que a una reflexión crítica de sus prácticas docentes. Ésta es una práctica recurrente entre estos profesores, aunque no absoluta.
- Las prácticas docentes de los profesores practicantes son expresión de innovaciones didácticas (recuperación del conocimiento a mano de los alumnos, uso de materiales impresos como ejercicios, actitudes no agresivas ni autoritarias), que permite la integración de los alumnos por su propia voluntad, a las actividades de aprendizaje, representando la posibilidad de una ruptura en la relación maestro-alumno.
- Los directivos de *la secundaria azul* se preocupan por reducir el número de alumnos reprobados en las diversas asignaturas, por elevar el promedio de calificaciones, pero no realizan supervisiones al trabajo docente de los profesores, ni se interesan en el desarrollo de habilidades en los alumnos, que tengan una intención de formación para la vida, más allá de lo que los programas oficiales señalan.

El profesor de secundaria es portador de una *concepción educativa* que implica dar prioridad a una *formación práctica* de sus alumnos, pero en habilidades y conocimientos del currículo oficial. Su concepto de *educar* también contiene la idea de que sólo la disciplina permite que el alumno aprenda mejor sus enseñanzas.

Los profesores expresan y practican sus *concepciones educativas* por lo regular y en su mayoría, a un nivel de sentido común, con escasa reflexión sobre sus prácticas de enseñanza y las diversas maneras de aprender de sus alumnos.

Una característica del *aprendizaje cotidiano* que se da en los TGA (para los maestros en servicio), es que la mayoría de los profesores participan “como

requisito”, como algo necesario “cumplir”, para evitar les descuenten de su sueldo por no asistir.

Se aprecia una *actitud natural* de rechazo al trabajo académico colegiado, pero el contexto institucional, la manera en que se organizan las actividades escolares, propicia *el trabajo en solitario* del profesor con sus alumnos.

La personalidad escolar de los alumnos de secundaria se va formando a través de sus experiencias de vida, fuera y dentro de la escuela. *Su formación como persona* tiene que ver con diversos ámbitos o contextos, no solo el escolar. En la escuela, el alumno asume un *perfil cotidiano escolar* para interactuar y sobrevivir, pero este *perfil* no contiene toda su personalidad que se va formando.

Otros rasgos de *la personalidad escolar* del profesor: la planeación de clases se toma “como requisito”, para entregar a los directivos, pero se repite, se fotocopia o imprime en computadora las elaboradas años atrás; el profesor estricto, “duro” tiene su origen en haber sido prefecto(a) en sus primeros años de servicio; practica “el ausentismo”, falta a varias clases a lo largo de la semana o “llega tarde”, muchas veces por la manera en que están organizados sus horarios o por el agotamiento de la jornada diaria.

Se da una resistencia al uso de la computadora, que es muy poco aprovechada por los profesores en su trabajo docente, pues ellos mismos no se han *apropiado* suficientemente de este adelanto tecnológico.

2.7.2 Rupturas educativas.

Se da una *apropiación diferenciada* de la computadora entre profesores y alumnos. Los alumnos manifiestan un dominio y un gusto por este adelanto tecnológico, tanto para el estudio como para otros requerimientos de su *mundo de adolescente*¹⁰⁴

¹⁰⁴ Caracterizamos al adolescente estudiante de secundaria, como al ser humano que vive en una etapa del proceso de formación como persona adulta, tanto en la escuela, en la casa y en relación con su comunidad, pero que a la vez, cuestiona y reelabora la herencia cultural con la que se le pretende formar. Esta etapa como persona implica ciertas características que la definen (Hernández, F., y Sancho, J. M., 1996, 157-181), entre las cuales podemos señalar sus desequilibrios emocionales producto de los cambios físicos, afectivos y sociales por los que atraviesa, la creación de una identidad personal y su egocentrismo. Estas características se manifiestan a través de prácticas cotidianas de un cuestionamiento, una actitud de rebeldía, una discriminación de lo que acepta y lo que no acepta, por el momento, respecto a lo que los adultos le intentan inculcar en los diversos ámbitos de convivencia en los que interactúan. Los y las

En *los procesos de enseñanza* no se aprovechan espacios y *situaciones de aprendizaje cotidianos* que podrían desarrollar *procesos educativos formativos*, y no quedar al nivel de sentido común.

Los procesos de aprendizaje en el salón de clases no requieren forzosamente de un “control de grupo” estricto, sino mas bien mínimo, lo indispensable. Las y los alumnos de secundaria aprenden desde su manera de ser adolescente, la cual se expresa muchas veces por una actitud festiva, que no niega su interés por aprender los contenidos escolares que se les pretende inculcar, sino que es parte de su personalidad escolar, manera práctica y cotidiana, de sobrellevar y enfrentar su papel como alumnos de secundaria, desde la adolescencia que vive.

La presencia de “profesores practicantes”, sobre todo mujeres, traen innovaciones didácticas, no respetan las “reglas de juego” establecidas entre profesores titulares y sus alumnos, proponen una relación no agresiva, pero efectiva en los aprendizajes del grupo.

Algunos profesores que se han actualizado reconstruyen su *perfil cotidiano escolar* estableciendo con sus alumnos, una relación no agresiva, no autoritaria, con mayor cercanía y confianzas con ellos. Aunque continúan con varias rutinas en sus clases, padeciendo el no querer priorizar “el control del grupo”.

Las personalidades escolares de los profesores(as) se van formando no con una representación o imaginario social de “apostolado”, sino que intervienen en mayor medida necesidades y motivaciones de su vida privada, individual, no política, no comprometida con su función social.

- El aprendizaje cotidiano de los alumnos abarca más de lo que sus profesores les pretenden enseñar en la escuela. Su formación como personas se da desde otros ámbitos de convivencia. Los profesores que

adolescentes construyen y reconstruyen, desde sus propias experiencias de vida, sus valores, sus expectativas, rescatando una herencia cultural y reelaborándola, dentro de las cuales el uso de la computadora forma una parte importante para comunicarse con sus iguales, para sus entretenimientos, para acceder a información sobre sus temas de interés (sexo, música juvenil, formas de vestir, etc.), así como para la elaboración de tareas escolares.

logran comprender y reconocer aspectos básicos del mundo de la vida del adolescente alumno, pueden aprovechar y aprovechan este saber para lograr apropiaciones formativas en sus alumnos, a partir de la aceptación y simpatías del mismo alumnado. Los profesores que tiene mayor presencia entre sus alumnos, son los que han logrado *entrar al mundo de la vida del adolescente*, a través de compartir sus gustos, aficiones y uso de su lenguaje. Esto significa la posibilidad de una ruptura o cambio en la relación maestro-alumno.

Capítulo III. LA GESTIÓN ESCOLAR.

La gestión escolar busca organizar operativamente la escuela para el logro de sus fines educativos. Los directivos (director y subdirectores) son los encargados de operar y organizar los recursos materiales y coordinar los recursos humanos (o sea, a los demás actores escolares) para que la escuela cumpla con la *función o misión social* que le fue encomendada, desde las directrices de la política oficial educativa.

Sin embargo, a nivel de la vida cotidiana entran en juego diversas situaciones prácticas a las que se enfrenta la gestión escolar: la construcción de un grupo de individuos que colaboren con el directivo, asumiendo como suyo *el proyecto de escuela* que se proponga impulsar; la participación de los profesores en la labor de la organización escolar, que muchas veces asumen posiciones críticas o no comparten la visión del directivo; la colaboración tanto de alumnos como de sus padres y madres de familia, a los cuales por lo regular se les limita su participación escolar, sobre todo en lo que respecta a la toma de decisiones; la necesidad de estar al parejo de las reformas educativas oficiales, debiendo asumir los directivos de escuela, el papel de innovadores educativos, a pesar de no estar plenamente convencidos de estas reformas, pero buscando que estas reformas no afecte a los intereses de control y poder sobre “su” escuela.

3.1 El directivo, su equipo de trabajo y el proyecto escolar cotidiano.

En este primer apartado expondremos los resultados de nuestra investigación respecto a la construcción cotidiana del *equipo de trabajo* del directivo de *la secundaria azul* y en parte de las otras secundarias investigadas, a través del cual se apoya para la realización de sus propuestas de organización escolar. También trataremos sobre *el proyecto o modelo escolar cotidiano*, el cual es una construcción práctica de cómo y de que manera se realiza, diariamente, en la escuela específica, los propósitos y directrices que socialmente se le asignan a la escuela. Esta construcción es realizada por un conjunto de personas (los actores escolares específicos), en un determinado momento de la historia institucional de una escuela, y que implica sus historias de vida, maneras de ver lo educativo, relaciones personales de poder y subordinación, propuestas didáctico-

pedagógicas, relaciones con la autoridad escolar, etc., siendo el directivo el que encabeza y dirige ese *proyecto*.

3.1.1 El equipo de trabajo del directivo.

El equipo de trabajo del directivo se compone de profesores que colaboran en las actividades extra clase (formar a los alumnos para “el homenaje de la semana”, organizar bailables y “tablas gimnásticas”, etc.), sin remuneración económica extra, aparte de sus horas de clase (otras veces, en sus horas de clase, abandonando sus grupos para cumplir su comisión, con permiso del director o subdirector. Estos profesores(as) son considerados por el directivo en su *escalafón interno*, a través del cual son “apoyados” y propuestos por la dirección de la escuela para obtener incremento de horas o ascensos. Lo cual se hace, regularmente, por encima de normatividades oficiales respecto a los derechos de los trabajadores o del escalafón oficial de la SEP. Otras maneras prácticas de apoyar y “condicionar” a su equipo de trabajo, consiste en: disimular o defenderlos personalmente, cuando hay denuncias de padres de familia por “acosar” a alumnos(as), “quitarles” inasistencias registradas por las prefectas, “encargarles la escuela” durante ausencias de los directivos, aceptación de recetas de médicos particulares para justificarles faltas, etc.). Este tipo de maestro, responde a una formación como maestro, que en muchas ocasiones, no es reconocida con los beneficios de Carrera Magisterial, que da pocos puntos a la participación en la organización de la escuela.

El equipo de trabajo del directivo se integra por profesores “colaboradores”, que manifiestan un perfil cotidiano escolar docente que participa en diversas actividades (elabora y pega material didáctico que usarán los directivos en sus exposiciones en un TGA, forma a los alumnos en “los homenajes de los lunes”, supervisa la disciplina durante las kermeses, etc.). Sí bien la colaboración con la organización de la escuela, es una exigencia en la vida cotidiana escolar de los profesores, secretarias, trabajadores de intendencia, que regularmente realizan actividades de apoyo, diferentes a las asignadas según su puesto.

Un rasgo de la puesta en práctica de un proyecto escolar cotidiano por parte del directivo, es *la parcialidad*. No todos los profesores son tomados en cuenta, sólo

los que son dóciles y se acoplan a las propuestas organizativas del directivo. Esta pretensión de “dirigir”, no de “coordinar” el trabajo de los profesores, lleva a formarse un equipo de trabajo no siempre con “los mejores maestros”, según la opinión de muchos profesores. Los profesores que no son tomados en cuenta por los directivos, reaccionan con apatías, con una actitud de “dejar a los otros” que cumplan las disposiciones del directivo.

Por otro lado, también podemos decir que ante las exigencias e innovaciones que se le requieren al directivo abordar en su escuela (por el supervisor de la zona escolar, por el departamento de secundaria, etc.), la gestión escolar que dirige se va sometido a una necesaria “improvisación” y “habilitación” de su equipo de trabajo (con personal de intendencia o secretarías que conozcan o tengan algún curso sobre computación o uso de videos, con profesores venidos de escuelas donde han cerrado turnos, etc.), a fin de satisfacer los servicios escolares que se le piden cubrir (“sala de medios”, “videoteca escolar”, “pizarrón electrónico”, “cubrir grupos sin profesores” por licencias médicas prolongadas, apoyo para la disciplina de alumnos, etc.). Estas “improvisaciones” son comunes en *la secundaria azul*, lo cual se supone propicia baja en la calidad del servicio escolar, en virtud de se asigna personal sin el perfil académico adecuado (para cubrir determinadas asignaturas), sin la preparación técnica requerida o para cubrir determinado servicio escolar, sin dejar de atender su respetivo puesto de trabajo.

En la conformación del equipo de trabajo del directivo es necesario una relación estrecha, de dependencia de tipo personal y “clientelar” de los profesores con su directivo, lo cual se da con mayor facilidad y mejores resultados, cuando al fundarse una escuela, el directivo puede escoger a los profesores que trabajaran en las diversas asignaturas, estableciendo desde el principio diversos compromisos profesionales y personales con el proyecto de escuela que se pretende “echar a andar”. El pertenecer al equipo de trabajo desde los inicios de la gestión del directivo, garantiza el apoyo para el profesor “colaborador”, y “su control” por parte del directivo (para la elección de la delegación escolar, para llevar a la práctica algún proyecto escolar directivo, etc.).

En “sus años dorados”, o sea, en los inicios de las escuelas secundarias investigadas, la participación entusiasta, comprometida y hasta apasionada en los concursos escolares diversos (desfiles municipales, ortografía, oratoria, etc.), así como la conformación de su “banda de guerra” (cornetas, cajas, clarines), fueron prioridades en los *proyectos escolares cotidianos* propios de sus primeros años. *Circunstancias y concepciones fundacionales* (Pérez, J.M., 2003, pp. 33-36, 68-79) de cada escuela secundaria específica, fueron causas fundamentales de este tipo de participación y actividad escolar.

Por otro lado, esto dio lugar a que los equipos de trabajo de los directivos “fundadores” de esas escuelas, integraban a los profesores que colaboraban y lograban que la escuela destacara en estas actividades, a nivel zona, municipio y hasta región. Posteriormente, con nuevos directivos portadores de diferentes propuestas de organización escolar, el equipo de trabajo se recompone, quedando fuera algunos profesores y trabajadores de apoyo (secretarias, personal de intendencia), e incorporándose otros, de acuerdo a sus habilidades prácticas y simpatías personales.

Esto no excluye el caso que algunos profesores y trabajadores de apoyo, por su carácter, por sus conocimientos, por sus habilidades y carisma, por su situación laboral, etc., son capaces de seguir perteneciendo al equipo de trabajo de los distintos directivos que lleguen a organizar el trabajo escolar (un ejemplo de esto, lo observamos en el profesor de educación física de *la secundaria azul, Gus*, que organiza a los alumnos en todos los homenajes, que para todo festival organiza y presenta una tabla gimnástica con las alumnas “más bonitas de la escuela”, etc. (RE); otro ejemplo, son las secretarias, trabajadoras sociales y orientadoras educativas de la misma secundaria, que siempre son “controladas” en los cambios de la delegación sindical y también se identifican afectivamente, con sus jefes o jefas inmediatos(as), o sea los (las) subdirectores (as)).

3.1.2 Sobre el proyecto escolar cotidiano.

La cotidianidad escolar impone condiciones, a las que responde el directivo con su equipo de trabajo, como lo hemos comentado. Sin embargo, le es necesario también, para su gestión escolar (la cual es favorecida por la construcción de una

naturalidad, a manera de “estabilidad”, en las prácticas escolares y concepciones de sentido común de los diversos actores escolares), de un *proyecto escolar cotidiano*, que se caracteriza por estrategias de organización escolar “prácticas”, que “reacomodan” o “adecuen”, a las circunstancias cotidianas de su escuela específica, las disposiciones y lineamientos oficiales (“...a fin de controlar la indisciplina y el gran número de alumnos reprobados en los tres primeros bimestres, el subdirector del turno vespertino y la trabajadora social, convencen a padres de familia que den de baja a sus hijos, que han reprobado varias asignaturas y tienen gran número de reportes...”). De esta manera, con la colaboración del equipo de trabajo, se va construyendo determinadas características de la escuela específica, de acuerdo con un *modelo o proyecto de escuela*, impulsado desde la dirección del establecimiento escolar.

Al poner en práctica un proyecto escolar cotidiano por parte del directivo, se da *la parcialidad*, a la hora de que el directivo conforma su equipo de trabajo. Sin embargo, en la medida que se perpetúe esta práctica, no incluyendo de forma práctica a los diversos actores escolares en el proyecto, éste va debilitándose, originando resistencias y simulaciones en las prácticas y concepciones cotidianas escolares.

La gestión escolar del directivo tiene como una de sus prioridades el control político y organizativo de los diversos grupos de trabajadores de su escuela; y a fin de cimentar su autoridad y poder escolar, busca descomponer a *los grupos de interés* que existan a su llegada a la escuela (y busca convertir aunque sea a algunos integrantes, en parte de su equipo de trabajo). Esta actividad es parte fundamental de los inicios del proyecto escolar cotidiano impulsado por cada directivo en turno.

Los proyectos escolares cotidianos “originales”, “primigenios” de las escuelas investigadas (*la secundaria azul, la secundaria verde y la secundaria roja*) se caracterizaron por la constante participación en concursos escolares a nivel zona, municipal y hasta regional (desfiles, ortografía, etc.). La importancia que se le dieron a estas actividades extra clase por parte de la gestión escolar del directivo “fundador”, colaboró en la conformación de una *naturalidad escolar* que integraba a los maestros, a los alumnos y demás miembros de la comunidad escolar, a ese

proyecto escolar “original” o “primigenio”, construyéndose también elementos de una *identidad colectiva*.

El inicio de la gestión escolar de un directivo implica ciertas innovaciones que van conformando su proyecto escolar cotidiano (sesiones del consejo técnico escolar “abiertas” donde cualquier profesor puede asistir a observar y hasta poder tomar la palabra, etc.). Esto es una posibilidad práctica de *ruptura de la naturalidad escolar*. Sin embargo, la pretensión de controlar ciertos espacios de poder y de manejo de recursos al interior de la escuela (el consejo técnico, la cooperativa, la delegación sindical, etc.), es meta y práctica cotidiana del directivo, a pesar de sus innovaciones, obstaculizando o limitando las rupturas de la cotidianidad escolar que se podrían consolidar en la escuela específica.

Por último diremos que la gestión escolar del directivo se ve favorecida cuando logra establecer, acordar con los profesores de su escuela, formas de trabajo docente “similares”, reguladas por ciertos principios reconocidos por todos o casi todos, o sea que logra construir consensos, no solo de palabra sino integrando y “ganándose” las motivaciones personales, prácticas y concepciones educativas de los profesores, por lo menos de su mayoría. El proyecto escolar cotidiano se va cimentando en *la construcción de formas de enseñanza reguladas y regulares*, que crean *identidades compartidas* al interior de una escuela específica, y que terminan por reconocer un estilo de gestión escolar.

3.1.3 El consejo técnico escolar.

En la investigación que realizamos en *la secundaria azul*, el consejo técnico es visto por algunos profesores como un espacio para expresar sus inconformidades sobre la gestión escolar. Sin embargo, en la misma secundaria, el control del directivo sobre el mismo (al contar con los dos subdirectores y la mayoría de los coordinadores de asignaturas, nombrados por él mismo desde principios de cada ciclo escolar), impide que opiniones y propuestas de los profesores, que no están de acuerdo al proyecto de escuela del director, prosperen. *La autoridad escolar* del directivo, se apoya en recursos administrativos, como en este caso, que limitan la participación y aceptación de las diversas propuestas de organización escolar, contenidas en los diversos actores escolares.

Abundando más sobre el asunto, es práctica común en *la secundaria azul* que el directivo pretenda y logre el control del consejo técnico escolar, donde se imponen y ganan el consenso sus directrices ante los diversos problemas escolares (indisciplina graves de ciertos alumnos, interpretación de las estadísticas del aprovechamiento escolar, etc.). Por otro lado, logramos observar una *actitud natural* de los profesores ante la autoridad escolar, que hace que los primeros se mantengan a la expectativa, esperen las propuestas del directivo y le den a estas mayor importancia, en comparación de las opiniones de otros miembros del consejo técnico. Esto, interpretamos, es un comportamiento *estratégico*, de interés personal, esperando futuros apoyos del directivo, o no ser sancionado por sus fallas en su labor escolar cotidiana.

3.1.4 Delegación sindical y gestión escolar.

En *la secundaria azul*, observamos que en diversos momentos de evaluación de la participación de los trabajadores en la organización de la escuela (como por ejemplo, calificación de la ficha de escalafón, evaluación de carrera magisterial, etc.), es costumbre una actitud “protectora”, de manera sincera o simulada (a pesar de fallas reconocidas en el trabajador), por parte del representante de la delegación sindical. Esta práctica cotidiana sindical, que caracterizamos de “clientelismo sindical”, dificulta la gestión escolar del directivo, cuando pretende una evaluación que sancione a los trabajadores que no conforman “su equipo” y que obstaculicen o cuestionen el proyecto escolar cotidiano que impulsa.

3.1.5 Crisis de la autoridad escolar y recomposiciones de la gestión escolar.

La autoridad escolar cotidiana (la que se da de manera práctica, en las relaciones interpersonales entre los actores escolares, que recurre tanto al “trato personal” como a las *representaciones sociales y mitos*, que integran *la memoria colectiva* de la comunidad escolar) del directivo, en varias ocasiones, es cuestionada por los profesores que son excluidos de su equipo de trabajo en la toma de decisiones sobre las diversas actividades escolares. Sobre las limitaciones de la gestión escolar de un directivo, en relación con sus innovaciones y estrategias para mejorar el funcionamiento de la escuela, tiene uno de sus orígenes las

concepciones de sentido común sobre el directivo, por parte de los profesores excluidos del proyecto escolar cotidiano que impulsa aquel, pues estas fundamentan y dan sentido a su manera práctica de colaborar o no en su gestión escolar (“...los maestros que no son tomados en cuenta dicen *que lo hagan los otros, los que decidieron*. El director *debe ser* un conductor, un guía en la escuela...”¹).

Las “buenas relaciones” con los padres de familia, comenzando con sus líderes “naturales” o políticos partidistas, es una prioridad de la gestión escolar del directivo. Las coyunturas de *crisis de la autoridad escolar cotidiana* del directivo, tienen uno de sus principales causas en enfrentamientos, movilizaciones, críticas de padres de familia (tomas de escuelas, destitución y cambio de directivo, etc.), lo cual muchas veces es manejado por los grupos de interés de maestros que se confrontan con el equipo de trabajo del directivo de la escuela (durante los procesos de cambios de delegación sindical, etc.).

3.2 Gestión escolar y profesores.

En este apartado concentramos nuestras observaciones y reflexiones acerca de la participación de los profesores en la organización de la escuela. Trataremos sobre las actitudes que asumen en las reuniones de planeación con los directivos, sobre como organizan entre ellos mismos las actividades escolares que les corresponden, su manera de participar en las actividades extra clase, su actitud ante los TGA, así sobre *el trabajo colaborativo* que actualmente se les propone asumir.

3.2.1 Las reuniones entre directivos y profesores.

En las reuniones de los profesores con el directivo (por ejemplo, en *la secundaria azul*), los maestros asumen una actitud, por lo regular, la mayoría, pasiva, no cuestionadora, no propositiva, que no difiera de la perspectiva del directivo (Sin embargo, en otras escuelas, según *los grupos de interés* que se conformen, puede ser más bien de crítica o cuestionamiento, como en *la secundaria roja*. No obstante, este tipo de *grupo* no constituye la mayoría de los profesores). El *ser maestro* de una escuela específica, como ésta, es asumir un *perfil cotidiano* que

¹ Entrevista a la Profra. Carmen P, de *la secundaria verde*, 3 de junio del 2006, referente a la gestión escolar (*referencia empírica No. 26, de la gestión escolar*).

permita el reconocimiento de *la autoridad* del directivo, a través del seguimiento de ciertas *reglas de juego*, donde muchas veces “se calla”, “se aparenta estar de acuerdo”, aunque no siempre se este plenamente convencido, o en la práctica, no se ejecuten las disposiciones de la dirección de la escuela y se “simule” cumplirlas. En lo práctico, ante una autoridad escolar que solo acepta propuestas que nutran su *proyecto de escuela*, los maestros tratan de “sobrevivir”, evitándose discusiones y que se prolonguen las reuniones con el directivo.

Una *actitud natural* de los profesores en sus reuniones de planeación y evaluación con los directivos, es suponer que el director “sabe” interpretar los datos sobre el aprovechamiento escolar, la indisciplina en la escuela, etc. Es común en muchas ocasiones que los profesores tengan un pensamiento de sentido común sobre su directivo, otorgándole una supuesta superioridad para la reflexión o análisis sobre la problemática escolar. Esto lo ayuda para consolidar su *autoridad escolar cotidiana*, pero limita y desalienta las propuestas de *rompimientos de la naturalidad escolar* que pudieran ofrecer ciertas innovaciones a problemas o limitaciones del *proyecto escolar cotidiano*.

Otra problemática que enfrenta la participación de los profesores en la gestión escolar, son las características de los horarios de los profesores y su asignación de horas en la escuela secundaria, que dificulta la presencia de todo el personal docente a la vez. Las reuniones de planeación u organización escolar, de los directivos con los profesores que se realizan durante la jornada escolar, se ven afectadas porque buena parte de estos últimos no asisten, en virtud de no tener clase a esa hora. Otros, dan más importancia al trabajo con sus alumnos. Esto genera faltas de compromiso, diversidad en las opiniones sobre lo que se acuerde en las reuniones, cuestionamientos y desconfianzas ante los acuerdos tomados, etc.

3.2.2 “Las juntas” de academia.

En las reuniones entre profesores, se inician polémicas, se expresan comentarios y opiniones, producto de sus experiencias desde su *acervo de conocimiento a mano*, lo que se puede llamar sus *saberes magisteriales*. Las reuniones entre los propios profesores, de una asignatura o de varias, son un lugar para el

intercambio y la construcción de su *identidad magisterial*. Sin embargo, esto contradice *la actitud natural* de los directivos respecto a estas reuniones, puesto que se intentan limitar estas actividades o se les indica a los docentes que deben sujetarse a ciertos asuntos de su participación en la organización de la escuela (elaboración del programa cívico-social del homenaje que le corresponde organizar los profesores de la academia, la calificación de los exámenes de ortografía, la preparación de la ponencia para el congreso de educación, etc.). Las razones que se argumentan desde la dirección de la escuela son variadas (por que “existe un horario establecido”, por que “hay otros temas que tratar”, por que “se debe regresar a dar clases” y “no se deben descuidar a los grupos”, por “la indisciplina que genera entre los alumnos etc.). Esta limitaciones hacia las reuniones de academia entre profesores, origina que se pierdan oportunidades de enlazar *el pensamiento y actitudes de sentido común*, expresado en un *conocimiento cotidiano*, con la elaboración de proyectos *escolares educativos* desde la perspectiva de los mismos profesores, los cuales podrían tener una mayor capacidad de *apropiación* y por lo tanto, de convicción de llevarlo y continuarlos en *las prácticas cotidianas docentes*.

3.2.3 Las jornadas de mantenimiento del edificio escolar y otras comisiones.

Una problemática de los directivos en su *gestión escolar*, es “el ajuste de personal”, donde se designan grupos a profesores a partir de su *control del grupo*, a través del cual para grupos “problemáticos” (por su indisciplina) se les asigna profesores “dominadores”, estrictos (como asesores y para impartirles clase), pues *el perfil cotidiano del buen maestro*, tiene que ver con la capacidad de disciplinar al grupo, tanto para lograr enseñanzas efectivas, como para evitar “problemas” (deserciones de alumnos en horas de clase, faltas de respeto a otros profesores, bajo aprovechamiento de la mayoría del grupo, etc.), que afecten el funcionamiento de la escuela. Sin embargo, este “trabajo extra” para algunos profesores, repercute en que “...los profesores van abandonando a los grupos...”. Otra problemática es que se asignen profesores que no tienen el perfil académico

adecuado, por la necesidad de “cubrir” a los profesores que se ausentan por permisos, licencias médicas prolongadas, comisiones sindicales, etc.

Una manera de *la colaboración del profesor en la gestión escolar* es cumplir ciertas comisiones, como la de *ser asesor de un grupo*. Esta *tradición escolar* (que es reconocida y retomada por el nuevo plan de estudios de secundaria), consiste en que el profesor organiza a un grupo al que le da clases, en diversas actividades que se asignan al grupo: arreglo del salón, convivios de fin de año y del “día del estudiante”, homenaje de los lunes, etc.

En el cumplimiento de las diversas comisiones (asesoría, homenajes, encargarse de “la sala de medios”, etc.) por parte de los profesores, muchas veces se cumplen con una *flexibilidad cotidiana*, que terminan afectando negativamente las innovaciones que se intentan establecer en los procesos de enseñanza escolar (“...en mi escuela hay computadoras, pero cuando programamos una fecha para realizar una clase con este medio, el encargado no está...”).

Es característica del directivo llevar una gestión escolar muy vertical, consultando con pocos (los subdirectores, unos cuantos profesores “de confianza”) las acciones a realizar en la organización de la escuela, como lo observamos en la gestión escolar del profesor “Rizo” de *la secundaria azul*. Sin embargo, los profesores son solicitados para colaborar de diversas maneras (convenciendo a los alumnos asesorados para la venta de “reglitas” de la cruz roja, dando las calificaciones a los padres de familia y tratando sus problemas de conducta, organizar poesías corales, tablas gimnásticas para festivales, se les presiona para que “no tengan reprobados”, que apliquen nuevas estrategias propuestas por reformas educativas oficiales, etc.), pero no se les informa de los resultados en conjunto, no se establece comunicación entre el directivo y el conjunto de los profesores, en relación a un seguimiento de la aplicación de estrategias de la gestión escolar. Esto origina muchas veces desánimo, desconfianza, anomia, poco interés, cumplir “para que no lo estén molestando”, por parte de los docentes.

Sin embargo, la participación de los profesores en la gestión escolar del directivo es un elemento indispensable. Esta participación es exigida en ciertos momentos,

con ciertos recursos formales represivos, como en la elaboración y entrega periódica de documentos oficiales (“...en mi escuela el directivo nos amenaza con levantarnos un acta administrativa, si no entregamos a tiempo las calificaciones...”, nos comenta un profesor de *la secundaria verde*).

3.2.4 Los TGA (Talleres Generales de Actualización).

La actitud del profesores durante un TGA es, en muchos caso, “de requisito”, de “cumplir el tiempo”. No demuestra una vocación magisterial, sino una actitud de sobrellevar, de cumplir el horario. Esto nos puede hablar, que sí se cumple con una actividad extraclase que se considera básico en la gestión escolar, los procesos de apropiación de nuevas propuestas didáctico-pedagógicas oficiales, no son cubiertos únicamente y muchas veces ni principalmente, a través de la participación de los profesores en las reuniones de TGA.

3.2.5 Sobre el trabajo colegiado.

Podemos decir, a partir de nuestra investigación, que una actitud compartida por muchos profesores frente a grupo (sobre todo, de los que asumen *un perfil cotidiano de buen maestro*, “cumplidor”, no faltista, etc.), es la de convertirse en “jueces estrictos” de sus propios compañeros (al ser miembros del órgano escolar de evaluación de carrera magisterial, etc.), reprochándole al directivo y al secretario general de la delegación sindical, que se conviertan en “solapadores de flojos”. Esta actitud, que expresa, por un lado, rivalidades entre profesores y los grupos de interés que llegan a conformarse, así como ciertas concepciones sobre “el ser maestro de trabajo” que conforman la identidad del docente, llega a dificultar el trabajo colegiado entre profesores y obstaculiza la gestión escolar del directivo, cuando éste pretende establecer ciertas reglas de convivencia al interior de la escuela, que desactiven enfrentamientos y acciones de resistencia, que cuestione su autoridad escolar cotidiana.

3.3 La participación de alumnos y padres de familia, en la organización escolar.

En las escuelas investigadas la participación de padres y madres de familia y de alumnos en la organización escolar está muy controlada. Si bien en *la secundaria roja*, a consecuencia de las problemáticas de su *historia institucional*, se da una actitud crítica y de cuestionamiento a las propuestas organizativas de los

directivos y de los profesores, en las tres escuelas la participación de estos *actores escolares* está limitada *al apoyo y la colaboración*, pero en pocas ocasiones se involucran de forma significativa en la toma de decisiones sobre la gestión escolar.

3.3.1 Padres de familia y directivos.

Desde la perspectiva de los directivos, la indisciplina y el bajo aprovechamiento de ciertos alumnos, provienen de la falta de apoyo de los padres de familia, que muchas veces no responden a los citatorios o reportes. La necesaria colaboración desde las familias de los alumnos, es requerida para el buen funcionamiento de una gestión escolar. *El equipo de trabajo* que requiere el directivo, incluye la buena disposición y *las concepciones sobre la escuela* que tengan las madres y padres de familia, que sean favorables al *proyecto escolar cotidiano* que se construye en la escuela específica.

El reconocimiento y aceptación de los padres y madres de familia hacia el trabajo de directivos y profesores de una escuela secundaria específica, es un elemento muy importante para el establecimiento y desarrollo de una gestión escolar exitosa. Cuando los padres y madres de familia colaboran directamente en lo que les solicita el directivo (no en lo que ellos(as) quisieran, sino en lo que se les permite hacer), es por el logro de ciertos *acuerdos fundacionales*, entre escuela y comunidad externa, de manera explícita e implícita.

3.3.2 La participación de los alumnos en la organización de la escuela.

La gestión escolar requiere la participación de los alumnos en el buen funcionamiento de la escuela, la cual inicia desde su comportamiento en el salón de clase. Un profesor de *la secundaria azul* nos comenta: “La solución no es correrlos” (en relación a los alumnos reprobadores e indisciplinados)...sino hacer que se comprometa el alumno con el profesor...”). Esto nos lleva a considerar que *la relación maestro-alumnos* fortalece o debilita todo *proyecto escolar cotidiano*, que en el caso de las escuelas investigada, implica una participación constante y periódica del alumnado en diversas actividades de la organización de la escuela. Por otro lado, *la participación de los alumnos en la gestión escolar* tiene un carácter de *formación de la persona* en lo que respecta a valores, concepciones

del mundo, reglas de conducta. Como nos dice Gloria Ornelas (Ornelas, 2005, 101-105), *los rituales escolares* (ceremonia de honores a la bandera, festivales y exposiciones de fin de ciclo escolar, etc.) implican una recreación de un contexto de significación cultural particular, constituyendo procesos colectivos a través de los cuales los alumnos reciben valores y principios, recrean experiencias de significación que les servirán de guía en su vida cotidiana.

Una de las maneras prácticas de *la participación de los alumnos en la organización escolar* se realiza a través del “homenaje de honores a la bandera”: formarse en grupos, mantenerse “firmes” (aunque no todos, ni como quisieran los profesores y directivos), el “tomar el micrófono” y dirigir el homenaje, el hacer el periódico mural y leer las efemérides de la semana, el participar en la banda de guerra, etc.

Así, diversas actividades extraclase (arreglo del salón, “kermeses”, barrido de patios cuando no viene algún trabajador de intendencia, regado y cuidado de jardines, pintada de las jardineras y bardas de la escuela, etc), son necesarias para la organización y mantenimiento de la escuela (desde lo material, hasta lo ceremonial y los supuestos educativos que sustenta el proyecto de escuela), son “sostenidas” por las prácticas cotidianas de los alumnos. *El equipo de trabajo del directivo* incluye a *los alumnos colaboradores*, aunque no se les reconozca de manera suficiente. En esta colaboración del alumnado, participan principalmente las alumnas, siendo en su mayoría “las jefas de grupo”, las integrantes de la escolta de la escuela, las que venden en los puestos de las “kermeses”, etc.

Resaltando un aspecto de lo que llamaremos *la feminización* de la escuela secundaria, diremos que sobre la participación del alumnado en la organización de la escuela, se da a través de la integración de *la escolta de la escuela*. Por lo regular son alumnas, por ser las de mayor promedio de aprovechamiento. También, para concursos con otras escuelas, las escoltas que se forman son con alumnas, y en los concursos internos, las alumnas son las que más participan. *La feminización* de ciertos procesos escolares se da a través de esta participación cotidiana de las alumnas, significando un *rompimiento* en las prácticas escolares, aunque en el lenguaje formal escolar, por ejemplo, se continúan usando palabras

en masculino, tanto de manera escrita como hablada (nos referimos a términos como “juntas de padres de familia”, “los alumnos reprobados”, “el tutor”, etc.).

3.4 Rupturas y naturalidad, en la gestión escolar.

En este apartado haremos un recuento de *las prácticas cotidianas* de los directivos en relación con las *rupturas e innovaciones* que impulsan (siendo ellos, en las escuelas investigadas, los que tienen mayor poder para impulsarlas o para evitarlas), así como su colaboración e interés por el mantenimiento de *la naturalidad escolar*.

3.4.1 Formas cotidianas de innovación en la organización escolar.

Las innovaciones escolares oficiales o dominantes muchas veces retoman *tradiciones escolares* propias de determinadas escuelas específicas, buscando recuperar sus aportes *educativos formativos*. Este es el caso de la asignatura de tutoría, contenida en el nuevo plan de estudios de secundaria, la cual ya existía en nuestras secundarias investigadas (llamada “asesoría”, que tenía y tiene gran importancia para la organización escolar, aunque no se consideraba como “hora frente a grupo” que se debía pagar al profesor), como parte de su *proyecto escolar cotidiano* y del *perfil cotidiano magisterial* del profesor (cercanía con el alumno(a), participación y coordinación en sus actividades escolares, supervisión de su disciplina y aprovechamiento, etc.). Esta articulación entre *innovación y tradición*, posibilita el fortalecimiento de la participación de profesores y alumnos en la organización escolar.

En las reuniones entre directivos y profesores (TGA, reuniones de inicio de cursos, reuniones de planeación, etc.), las innovaciones didácticas venidas de proyectos educativos dominantes, son promovidas por los directivos ante los profesores de grupo, haciéndoles ver, argumentando en su favor, las supuestas virtudes de esas innovaciones; que por lo común son recibidas con resistencias, surgidas desde los propios *saberes magisteriales* de los maestros opositores, que mucho tiene que ver con *actitudes naturales* que “los encierran” en concepciones escolares educativas “ya dadas”, predisuestas, etc. En muchas ocasiones, y a veces en contra de sus propias concepciones educativas, el directivo se convierte en un

vocero de las innovaciones escolares oficiales (caso, el examen PISA y las habilidades que pretende desarrollar en el alumno).

Un aspecto del inicio de una gestión escolar de un nuevo directivo en una escuela a la que llega, es la de implementar ciertas medidas de organización escolar (evitar que se estacionen los automóviles en la plaza cívica, ocuparse de “las peleas” de alumnos afuera de la escuela, etc.), a través de las cuales va construyendo su *autoridad escolar cotidiana*.

El directivo es capaz de impulsar innovaciones en su gestión escolar, como “el trabajo colaborativo”, “el rendimiento de cuentas”, “La apertura en la toma de decisiones”. Sin embargo, la implementación de estos cambios en la organización escolar, los realiza sin poner en riesgo su papel de “controlador”, sin permitir perder su autoridad escolar y su proyecto de escuela (“...se invita a los maestros de la escuela para asistir a la reunión de consejo técnico, a fin de observar y participar en la reunión, pero sin tener la oportunidad de tomar decisiones sobre lo que se acuerde”).

3.4.2 Tradiciones escolares y la gestión escolar.

Un aspecto del inicio de su gestión escolar de un nuevo director en una escuela específica (en nuestro caso, *la secundaria azul* y su tercer directora, “la dire2”), es también el mantenimiento, la continuación de ciertas tradiciones de la gestión escolar anterior, las cuales han sido apropiadas por los miembros de la comunidad escolar, y a la vez, favorecen su nueva gestión (por ejemplo, la nueva directora retomado la práctica impuesta por el director anterior de que para toda información que se les da por escrito a los trabajadores de la escuela, sobre normas y disposiciones que se establecen, solo se les da para leer y firmar de enterado, pero no se les deja ninguna copia).

“El homenaje de los lunes” es un espacio de comunicación con los alumnos y está destinado a reafirmar la *autoridad escolar* de parte del directivo. Durante esta ceremonia, que conforma parte de *las tradiciones escolares*, se cumplen ciertas “reglas” (aplausos al término del programa, los alumnos se retiran por grupos en forma ordenada), y se aprovecha por el directivo para difundir cierta información (felicitación a un profesor o unos alumnos por haber ganado un concurso, “guardar un minuto de silencio” por un profesor o alumno fallecido, información sobre el inicio de exámenes bimestrales, etc.).

Otra tradición escolar son las celebraciones por “el aniversario de la escuela” (torneos de fútbol, kermeses, “reina de la escuela”, comida conmemorativa, festivales, etc.). Por parte de ciertos directivos, una *innovación* es la de limitar estas actividades, buscando evitar que se suspendan clases o que los profesores desatiendan lo mínimo posible a sus grupos. Sin embargo, son los profesores los que muchas veces impulsan esas actividades, presionando a través de ciertos grupos, para lograr utilizar su tiempo de clases en la organización de las actividades del “aniversario de la escuela”. Sobre todo los profesores “fundadores” se convierten en defensores de este tipo de tradición escolar.

3.5 Conclusiones del capítulo: *La flexibilidad cotidiana, de la normatividad escolar.*

Expondremos algunas conclusiones sobre la gestión escolar de las escuelas investigadas, en primer lugar sobre el aspecto de la necesaria *flexibilidad cotidiana* que se practica en la escuela específica, a fin de mantener el control y no debilitar su autoridad cotidiana escolar, por parte del directivo:

Durante su gestión escolar, el directivo tiene que mediar, sobrellevar, con exigencias de profesores por suspender clases o interrumpir la jornada escolar, con motivos de ciertas festividades que se han vuelto tradiciones (“día del maestro”, “aniversario de la escuela”, etc.). La normatividad oficial (el cumplir los 200 días de clases efectivas), son flexibilizadas de manera cotidiana (con suspensiones de clases “no registradas” por motivos de arreglo de salones, aniversarios de la escuela, comida del día del maestro, etc.).

Durante el proceso de evaluación de Carrera Magisterial, factor aprovechamiento escolar, primera vertiente, consistente en la aplicación de exámenes a los alumnos de los profesores que son evaluados, el director “Rizo” de *la secundaria azul*, negocia (no siempre con éxito) con el responsable de la aplicación del examen (un subdirector de otra escuela, un jefe de enseñanza, por lo regular), a fin de que se aplique el examen a determinados grupos, pretendiendo favorecer así la evaluación de los profesores (un día antes, en una reunión en la sala de maestros, el directivo acuerda con los maestros que serán evaluados, a que grupo prefieren

se les aplique el examen, “sí es que se puede negociar esto”). En otras ocasiones, se les permite a los profesores llevarles lápices y gomas a sus grupos, minutos antes de la aplicación del examen, aprovechándose la ocasión para que retiren del salón a los alumnos de bajo aprovechamiento en su asignatura. Esta *flexibilidad cotidiana* favorece a *la construcción cotidiana de la autoridad escolar* del directivo (se le ve como “cuate” por parte de muchos profesores), aunque no siempre ha repercutido a elevar el factor aprovechamiento escolar de los profesores evaluados, pero sí brinda oportunidad a que “el mejor grupo, los alumnos más destacados” en la asignatura de cada maestro, sean evaluados en estos exámenes.

La flexibilidad cotidiana es propia de las actividades escolares, del cumplimiento de las normas escritas (currículo escolar oficial, proyecto escolar, reglamento de la escuela, talleres de actualización de los docentes, etc.). Un ejemplo de esto es el horario de los cursos y talleres de actualización. A pesar de que se comunica al principio de cada sesión la duración de ésta, los directivos tienen que lidiar con la actitud de los profesores de recortar el tiempo, de “salir antes de lo programado”. Es común que se traten los temas del taller de actualización de forma superficial, que se eviten las opiniones, la discusión, a fin de terminar pronto, no pasarse del horario, sí se puede reducirlo.

En relación con la participación de las madres y padres de familia y de los alumnos, ésta se ve limitada, dirigida, donde se pide su colaboración y apoyo a las propuestas del directivo, pero se les limita en la toma de decisiones sobre la gestión escolar. Sin embargo, la buena disposición y aceptación de los padres y madres de familia respecto al *proyecto escolar cotidiano* del directivo y su *equipo de trabajo*, es fundamental para su éxito.

Algunas categorías de análisis sobre la gestión escolar, son las de *construcción cotidiana de la autoridad escolar*, *equipo de trabajo del directivo* (que debe incluir a padres y madres de familia y alumnos y alumnas) y *proyecto o modelo escolar cotidiano*.

La participación de los profesores respecto a la gestión escolar es heterogénea. Su colaboración práctica y entusiasta, tiene que ver con las relaciones personales

que se establezcan con el directivo, las necesidades de horas y ascensos a las que aspire (y lo que se le prometa y cumpla por parte del director), las simpatías o antipatías que se tengan hacia la autoridad escolar, las expectativas del grupo de interés al que pertenezca, etc.

El directivo se caracteriza por ser un innovador, que impulsa (a diferentes niveles de compromiso y con diversos grados de convicción) las reformas educativas escolares venidas de las políticas educativas hegemónicas. Sin embargo, esta actitud de *ruptura*, se ve limitada por su *actitud natural* de “controlador” de su personal, limitándose o debilitándose las innovaciones por las necesidades micropolíticas del director o directora de la escuela.

Capítulo IV. SOBRE ALGUNOS ASPECTOS DE LA CONSTRUCCIÓN SIMBÓLICA EN LA ESCUELA.

En este capítulo tratamos con mayor precisión sobre *lo simbólico de la vida cotidiana escolar*. Partimos de la reflexión sobre los orígenes de las secundarias investigadas (donde encontramos semejanzas entre *la secundaria azul* y las otras dos escuelas), en relación con la existencia de una serie de *concepciones de sentido común* que sobreviven en *la memoria colectiva* de la comunidad escolar, como *concepciones fundacionales* (sobre lo que es educar, la misión de la escuela y los maestros ante la localidad donde se inserta la escuela, las características del “buen maestro”, algo de su vida política escolar, etc.), las cuales colaboraron en la construcción del *modelo o proyecto escolar cotidiano* original de cada institución escolar. Sin embargo, también consideramos que estas *concepciones fundacionales* se reconstruyen ante la llegada de un nuevo director(a), o el cambio generacional de los profesores (que también implica una transformación del *modelo o proyecto escolar cotidiano*).

Posteriormente, tratamos sobre la existencia en *la vida cotidiana escolar de la secundaria azul*, principalmente, de diversos procesos simbólicos: *imaginarios sociales, representaciones sociales, mitos, apropiaciones, valores y tradiciones escolares*. Posteriormente, retomamos el asunto de *los perfiles cotidianos y las personalidades escolares*, a fin de construir una caracterización más completa, y terminamos el capítulo sobre la relación *naturalidad y rupturas* en los diversos procesos simbólicos investigados.

4.1 Circunstancias originarias, concepciones fundacionales y el modelo o proyecto escolar cotidiano.

Las circunstancias originarias (por ejemplo: las carencias que enfrentaron los maestros fundadores y sus formas de hacerlo, el carácter del director(a) fundador(a) y su trato personal, cómo se realizaron las primeras inscripciones, las maneras prácticas de relacionarse con los padres y madres de familia, la participación en los desfiles municipales, etc.), son aquellas situaciones primeras y propias del surgimiento de una escuela específica, en sus años iniciales, que

llegaron a tener un gran impacto en la comunidad escolar provocando el surgimiento de *concepciones fundacionales* que se encuentran en *la memoria colectiva*, ya sea en los recuerdos de varios de sus miembros fundadores que todavía laboran, como en documentos escolares de aquellos años y en las tradiciones orales que se recuerdan y se transmiten hasta la fecha. *Las concepciones fundacionales* son un conjunto de significados compartidos relacionados con esas situaciones primigenias, los cuales consideramos fueron las primeras concepciones de sentido común socializadas, que lograron integrar y cohesionar a los individuos de la comunidad escolar, y les permitieron ir construyendo su manera propia y específica del proceso educativo en su escuela, orientando sus prácticas escolares cotidianas a partir de ciertas concepciones, valores y reglas de juego internas. Concepciones paradigmáticas orientadoras de las prácticas cotidianas escolares, por una parte a manera de actitudes y valores ejemplares, que irán moldeando los proyectos y metas del quehacer diario de los actores escolares, que integran la comunidad escolar específica.

No queremos decir que fueron esas *circunstancias originarias* las únicas que tuvieron ese efecto sobre las prácticas escolares, sino que fueron las primeras y que van teniendo el mayor peso en la cotidianidad de las interacciones personales que se dan en la escuela secundaria, por lo menos durante un periodo de su *historia institucional*. Mas bien, *las concepciones fundacionales* que originan, representan en buena medida la base simbólica, las principales ideas orientadoras de las prácticas escolares, que da origen a un *proyecto o modelo escolar cotidiano*, el cual llega a ser vigente o dominante durante cierto tiempo, en esa institución escolar.

a) *Sobre los primeros años de la secundaria verde:*

Entrevista a la Profra. Carmen P, de la secundaria verde, 3 de junio del 2006:

(Sobre sus maestros de la Normal, que ella estudió por los años 50, donde se expresa su concepción del *buen maestro*) "...pues los maestros eran muy exigentes, se supone que todos eran maestros tradicionalistas, pero, yo considero que a pesar de ser tradicionalistas nos dejaron una buena enseñanza, porque nunca tuvimos deficiencias...a todos los alumnos nos enseñaban a siempre salir adelante,...los maestros siempre nos dijeron que *los maestros debíamos ser el ejemplo de la comunidad y de todo...*teníamos una maestra, la maestra Alicia, veía nuestros trabajos, que sí los veía mal nos los aventaba y teníamos que ir a recogerlos, y nos decía *es que tú para maestro no sirves, porque el maestro debe ser el ejemplo, debe ser la excelencia, usted para maestro no funciona, así que busque otro trabajo*. Nos hacía salir del salón e ir a recoger el trabajo, pues era una pena. Entonces, todo mundo, en vez de sentirse mal, trataba de superarse y ser cada vez mejor...yo creo que hay gran diferencia de aquella época a la actual. Los maestros eran más exigentes, los padres de familia no se quejaban de que nos exigían,...todos los maestros (de la normal) nos habían dicho que ser maestro era lo máximo, que era lo mejor...(Sobre las circunstancias y concepciones fundacionales de la comunidad escolar de "la secundaria verde")...Cuando trabajé en secundarias, trabajé en Zacuantipán, Hidalgo. y de ahí me trajeron a las escuelas experimentales...Esta escuela la fundó el maestro Aponte, que fue mi director allá en Zacuantipán. Entonces él nos trajo a un grupo de maestros que él consideró que íbamos a funcionar aquí en su escuela,...por eso yo llegué a esta escuela, porque él nos trajo, para formar el equipo de trabajo de esta escuela...cuando inició era muy bonita, muy buena escuela, se trabajó como le dije, era una escuela experimental, en donde todo el trabajo lo hacían los alumnos. Se trabajaba por áreas, y los alumnos hacían el trabajo, uno solo les dictaba el tema y las actividades a hacer. Ellos investigaban, ellos exponían, y hacían unas cosas fabulosísimas los alumnos...Todos los maestros que trabajábamos aquí, por que era experimental, a todos se nos daban cursos...la coordinación era la que nos llevaba a esos cursos, ahí nos tenían una semana ocho días para que nos

dieran todos los cursos con respecto a las clases y a todo...trabajábamos las teorías de Piaget,...la evaluación era muy completa, por que toda actividad que se hacía era evaluada, desde las clases, teníamos las actividades cocurriculares. Miércoles y Jueves los alumnos hacían trabajos, referentes a “x” área, por ejemplo matemáticas era el área coordinadora, todos los grupos de tercero trabajaban con un tema de matemáticas,...eran los famosos “centros de interés”, donde el alumno desarrolla un tema en base a una correlación con las diferentes asignaturas...Íbamos, por ejemplo a hacer visitas. Se delimitaba un objetivo y en base a ese objetivo íbamos a talleres, fábricas, a museos, y los alumnos llegaban y hacían sus actividades, y hacían su reporte. No nada más iban (para decir) “yo ya fui”, no, ellos tenían que hacer un informe de lo que habían visto o exponer...era cada ocho días, salían seis terceros y tres segundos, y el jueves salían los otros seis primeros y los otros tres segundos,...eso era de cada ocho días, y cuando no se salía se trabajaba aquí en la escuela. Por ejemplo, todas las canchas que están allá atrás, no eran lo que está ahora, y los alumnos, todos los alumnos emparejaban, todo lo que está allá emparejaron ellos. Y todo mundo lo hacía. Allá el camellón [la escuela se encuentra ubicada sobre una avenida principal, con dos sentidos y un camellón grande], por ejemplo, salíamos al camellón a barrer, a limpiar, a arreglar, todos los alumnos,...las actividades cocurriculares eran cada ocho días, miércoles y jueves no hacíamos clases por que teníamos actividad cocurricular. Pero los alumnos aprendían mucho por que se hacían trabajos, se aplicaban cosas que se habían visto en clase, y salían los alumnos muy bien. Teníamos el ejemplo de alumnos que hicieron obras de teatro, poesías corales, ponían danzas ellos solitos. Aquí había...los clubes (en *la secundaria azul* también se dio estos clubes, a fines de los años setentas). Y los clubes, escogían ellos con que maestro iban a estar, y aunque Usted no estuviera, los niños fijaban sus objetivos, sus actividades, y Usted aprendía con ellos, por que esa era una de las bases importantes, “que todos teníamos que aprender de todos”, esa era la principal cosa de aquí...(Sobre “*los primeros maestros*”, “*los fundadores*”)...primero por que todos trabajábamos igual. Aquí no había uno que hacía una cosa diferente a otro, sino que todos perseguíamos los mismos

objetivos, y todos teníamos el mismo sistema de trabajo, de calificar, de todo. Entonces, era un grupo totalmente unificado,...era un mismo sistema de trabajo...ah y los padres de familia colaboraban mucho con nosotros por que venían que en todos lados trabajábamos igual, no había diferencias,...por esa razón los padres de familia estaban muy compenetrados en la escuela. Cuando se hacían actividades trabajaban juntos, los alumnos y los padres de familia. Y se hacían demostraciones (como en *secundaria azul*, pero en aquella solo de talleres. En un tiempo se hizo de asignaturas y apenas con el director “Rizo”, en los últimos dos años, se volvió a hacer demostración de asignaturas académicas), se invitaban a los padres de familia, se llenaban todos patios con trabajos, y los alumnos explicándoles a sus papas lo que habían hecho. Entonces el papá estaba con mucha identificación con la escuela. Uno de los objetivos de la escuela experimental era el trabajo del padre de familia con la comunidad, teníamos que hacer actividades en beneficio de la comunidad, eso caracterizó a la escuela, por eso fue que cuando fuimos experimentales fue una de las mejores escuelas de aquí... “.

En esta parte de la entrevista realizada a la Profra. Carmen P, de *la secundaria verde* llegamos a identificar diversos aspectos de *las circunstancias originales y de las concepciones fundacionales*, el directivo fundador integrando su *equipo de trabajo*, los inicios y condiciones de la construcción de un *proyecto o modelo escolar cotidiano*, así como las concepciones del *ser maestro* que la profesora ya traía, según su *trayectoria o historia de vida*, y la que fue construyéndose ya en *la secundaria verde*, entre los demás actores escolares, de los primeros años de esa escuela.

b) *Sobre la historia institucional de la secundaria roja:*

Entrevista con Profr. Atocha, secundaria roja, 7 de julio del 2006:

“...la escuela empezó siendo una de las más fuertes del estado de México...la escuela tenía buen grado de competitividad, se participaba en todos los eventos,...la banda de guerra, eran tan solo 120 cajas,...por 1965, 1966,...la banda tenía 25 clarines y cornetas eran como 80, 80 cornetas, ...todo eso en participación era una escuela a vencer,...se participaba mucho en oratoria, en

poesía,...había concurso de ajedrez, de dominó, había mucha participación en ese entonces,...y ya de ahí comenzaron a correr directores [se refiere al grupo "disidente" en su escuela]...eso lo tomaban ellos cuando venía un cambio delegacional, era una, y hasta la fecha, es una artimaña para jalar gente, empiezan a decirle "no que mire, que el director, que aquí que allá", entonces empiezan a correr, y juntan padres de familia, alumnos y todo y hacen el escándalo, entonces sacan al director y ellos retoman fuerza,...incluso hay la unidad, cuando hay un problema general que nos afecta a todos nos unimos,...este último que paso fue el año pasado, 2005, nos quisieron quitar grupos, entonces inmediatamente se hizo un oficio, se hizo una junta, se nombró una comisión y se hizo un oficio, se firmó, más o menos 90 maestros firmaron, pero fue un oficio relámpago,...y fue una comisión formada por los dos bandos, y se habló,...(sobre las propuestas para cubrir dos plazas, una de secretaria y otra de intendencia, en 2003)...en una junta general se nombró a un comité que analizara propuesta por propuesta, sí había estado apegada a reglamento,...normalmente en la cuestión del trabajo no hay tanto problema, o sea, han venido cambios desde la modernización educativa, la educación de calidad, no se ha puesto objeción, se hacía trabajar de acuerdo a las indicaciones que han dado,...en ese aspecto la gente ha trabajado bajo las indicaciones que dan. Ahorita con este nuevo [se refiere a la RES, la Reforma de la Educación Secundaria] tanto la sindical como los disidentes, no estamos muy de acuerdo en ese cambio,...siento yo, en lo personal, que no es un cambio que se este viendo por mejorar la educación, siento que le están facilitando al alumno el pase, pero al gobierno no le está interesando realmente lo que es una verdadera calidad en la educación. Ahora yo no digo que no sean buenos los proyectos, lo que pasa es que los procedimientos no son los adecuados. Ellos dicen "¡hagan esto!" ¿Y haber que? Pero nunca llevan un seguimiento, sí está dando resultado, sí realmente lo está poniendo a prueba, o sí realmente el maestro está siendo eficiente en su aula...se ha llegado a una manera de pensar muy mediocre. Yo he tenido comentarios de varios compañeros que dicen: "bueno, sí lo que quieren es que no repruebe, pues no repruebo y ya, o les pongo el 6", y yo creo que ese no es el

objetivo ¿no?...no nada más para que no me estén “jodiendo” los pongo el 6 y ya, que digan que soy el maestro que tengo alto promedio y que no tengo reprobados,...nos damos cuenta que no se está viendo una calidad en la educación, sino más bien se está disfrazando, y desgraciadamente el gobierno se basa a estadísticas, “en esta escuela no hay reprobados, entonces es una buena escuela” eso no es cierto...”

Estas aseveraciones nos indican parte de *la vida cotidiana* del tipo de escuelas investigadas; sin embargo, también podemos decir que suceden hechos cruciales o coyunturales en la historia de las escuelas, que marcan el inicio de una nueva etapa, dando origen, tal vez no con el mismo peso, a renovadas *circunstancias originarias y concepciones fundacionales*.

La llegada de un nuevo director(a) a una escuela secundaria, propicia una revaloración de *los perfiles y personalidades cotidianas escolares* de los miembros de la comunidad, contruidos durante su participación en *la historia institucional* de la escuela, muchas de ellos conformados por *concepciones fundacionales* que han sobrevivido. Nuevas formas de ejercer la gestión escolar (“A la 2ª hora del turno matutino, “la dire 2” [la nueva directora] recorre los salones de 1er grado...”), permiten al directivo dar cuenta de los que pueden constituir su *equipo de trabajo*, pero también de *las concepciones fundacionales* que son propias de la comunidad escolar, y las que pretenderá impulsar en esta nueva etapa de la escuela. Sin embargo, *los profesores ya están hechos*, tienen tras de sí una historia personal que los ubica en el lugar que ocupan al interior de la escuela, producto de su participación e integración a determinadas *circunstancias originarias y concepciones fundacionales* de su institución (Un magnífico ejemplo de esta circunstancia lo encontramos en el caso de la Profesora “Heri”: “...la profesora “Heri”, profesora de biología, de familia campesina, que desde hace décadas ha sido la responsable de cuidar los jardines de la escuela, en sus horas libres...” Su comisión como jardinera se la asignó hace 27 años la directora fundadora de *la secundaria azul*, su paisana, con la cual llegó a establecer una relación personal fuerte, tanto así que en los primeros años del segundo director que llegó en 1996, fue agresiva contra él y lo llamaba “el usurpador” en reuniones con otros

profesores. La comisión de jardinería la continúa ejerciendo hasta la fecha, parte en sus horas de clase y en otras libres, todos los días. Varias generaciones de alumnos(as) y padres y madres de familia han colaborado con ella en la reforestación cotidiana de *la secundaria azul* (que está llena de jardines, árboles y flores gracias a la labor de “Heri” y sus alumnos[as]), y se sabe que “esa maestra pide plantas para darles puntos extras a los alumnos que andan mal en calificaciones”, según el comentario de madres de familia en las reuniones de entregas de calificaciones bimestrales y de exalumnos[as]).”

Por otro lado, también encontramos en la investigación realizada que el o la directora recién llegada a una escuela, es capaz y se interesa en impulsar innovaciones en la cultura escolar (valores, concepciones sobre la educación, relaciones con la autoridad, etc.). “El trabajo colaborativo”, “el rendimiento de cuentas”, “La apertura en la toma de decisiones”, son algunas propuestas innovadoras que algunos directivos pueden intentar impulsar en su escuela, y que pueden dar inicio a *concepciones fundacionales* de “su” etapa de *la historia institucional* de la escuela y de su comunidad escolar. Sin embargo, será necesario *procesos de apropiación* de parte de los otros *actores escolares*, puesto que estos últimos comparten otras *concepciones*, muchas de ellas construidas desde los orígenes o primeros años de su escuela.

En *la historia institucional* de una escuela secundaria específica, se va construyendo un *modelo de escuela o proyecto cotidiano escolar*, el cual es sostenido y desarrollado por una *generación de profesores y directivos que lo hacen existir*. Al ir desapareciendo esa generación (por que se jubilen, por la llegada de “maestros jóvenes” que no les va interesando tanto el *tipo de maestro característico del modelo o proyecto escolar originario*, por nuevas circunstancias del contexto educativo oficial y del contexto social inmediato, etc.), se va extinguiendo ese *modelo*, aunque quedan *concepciones fundacionales de ese proyecto de escuela* que logran trascender, sobrevivir, a lo largo de varias etapas de la historias de la escuela específica.

Sin embargo, por lo regular, la perpetuación de un *modelo o proyecto cotidiano escolar* sucede de diversas maneras y a diversos tiempos, a través de *rupturas*,

por diversas causas: se da el caso que profesores *fundadores* son promovidos a directivos, profesores frente a grupo que se han *apropiado* del *perfil cotidiano del profesor del modelo escolar originario* lo continúan desarrollando a través de sus *prácticas escolares cotidianas*, la *presencia* de los padres y madres de familia que fueron alumnos, *las tradiciones escolares* que continúan vigentes y a pesar de sus adecuaciones a las circunstancias presentes, siguen transmitiendo *valores escolares fundacionales* de la escuela específica.

A través de la implementación de un *currículo escolar oficial* llega a tener repercusiones en *la formación de la personalidad escolar*, o por lo menos, de un *perfil cotidiano escolar* propuesto, de los alumnos. Esto requiere de las prácticas cotidianas docentes de los profesores, de las maneras prácticas de *la apropiación* de ese currículo oficial, de su aceptación y del contexto social y cultural en el que viven los alumnos(as). Es común que al inicio de una escuela, en sus primeros años de existencia, con los profesores *fundadores*, inicie un *proyecto de escuela y de formación pedagógica (de concepciones sobre qué tipo de persona se quiere formar, y de cómo se logrará a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar)*, los cuales sean asumidos por los diversos *actores escolares*, con mayor entrega y convicción, que las reformas educativas oficiales que se intenten implementar posteriormente, en escuelas ya con años o décadas de existencia. La concepción de “estar todo por comenzar” (y por lo tanto, de hacer), tiene un gran peso en las motivaciones educativas de *los actores escolares* que conforman una escuela, en sus inicios.

4.2 *Imaginarios compartidos, mitos y representaciones sociales, apropiaciones, valores y tradiciones en la cultura escolar (Sobre algunos aspectos de la construcción simbólica en la escuela secundaria).*

Los imaginarios compartidos, mitos y representaciones sociales los entendemos como ideas o concepción a nivel del *pensamiento de sentido común*, que pretenden dar respuestas a las aspiraciones y expectativas colectivas, que al interior o entre los miembros de un grupo social determinado, cobra la función o la

utilidad de “matrices” orientadoras de sus prácticas cotidianas. Construidos a lo largo de una historia compartida de ese colectivo, consiste en la recuperación de experiencias vividas, pero también con un carácter de “idealización”, o sea, de exagerar los recuerdos construyéndose “experiencias ejemplares”, que terminan colaborando en la conformación de *identidades*, que se pueden expresar en *modelos cotidianos escolares*, en *perfiles cotidianos* y hasta en *personalidades escolares*.

Las apropiaciones tienen que ver con los procesos a través de los cuales, el ser humano específico y también el colectivo, “hace suyo” un conocimiento, un adelanto tecnológico, una habilidad, etc., incorporándola, de forma integral, desde sus contextos específicos, para dar respuesta a sus necesidades, a sus expectativas, lográndose así, un desarrollo de sus potencialidades humanas.

Los valores escolares, desde el terreno de *la vida cotidiana*, los podemos caracterizar como principios de comportamiento que se procuran inculcar en los educandos, por que son validados como *formadores para la vida*. Sin embargo, parte de estos *valores* muchas veces se procuran formar y terminan formando a las persona específica de manera *práctica y poco reflexiva*, al interior del *ambiente escolar*.

Las tradiciones escolares tienen que ver con esos *valores*, caracterizándose por una *ritualización*, a través de ceremonias, festividades, actividades colectivas que pretenden mantener en *la memoria colectiva* esos “acontecimientos ejemplares”, esas “epopeyas colectivas”, esas “personalidades entrañables”, etc., teniendo la misma finalidad de *los valores escolares*, también *integran y hacen que colaboren* los diversos *actores*, en actividades compartidas que construyen *identidades colectivas*, en relación con “su” institución escolar.

4.2.1 Imaginarios compartidos, mitos y representaciones sociales.

Las y los profesores “nuevos” no comparten del todo un *imaginario compartido*, *mito o representación social* sobre la escuela secundaria a donde se integran a laborar, el cual sí lo hecho propio los profesores(as) *fundadores*. Mientras las y los profesores “nuevos” no han logrado *apropiarse* esos *imaginarios*, van

construyendo simbólicamente otro sobre la escuela donde laboran, a partir de sus experiencias de vida en esa escuela, así como tomando en cuenta su formación como personas, contenida en su *acervo de conocimiento a mano*. A partir de un *conocimiento cotidiano*, van construyendo sus *identidades*.

En nuestra investigación encontramos que muchos profesores(as) y directivos(as) *fundadores* de una escuela secundaria (que iniciaron labores en sus primeros años de existencia), a partir de su *memoria colectiva*, comparten una concepción de la escuela “del presente”, donde “se han perdido” la práctica de ciertos valores considerados *fundacionales*, construidos durante un pasado “glorioso”, los cuales sí se practicaban, según sus recuerdos (“...se han perdido la disciplina en los alumnos y en los maestros, falta vocación en los profesores...”). Sin embargo, se consideran comprometidos, se creen en la necesidad de llevarlos a la práctica, pues representan parte de su *formación como profesores y como personas*. Se han *apropiado* de un *perfil cotidiano escolar*, no como *simulación y rutinas*, sino como *manera de ser docente o directivo* (“...es importante “la atención humana”, tomar en cuenta los problemas personales de los maestros...apenas antes de hablar con ella [la subdirectora] había dado permiso a una ayudante de laboratorio que traía un ojo irritado, para que fuera al ISSSTE...”).

Los miembros de una comunidad escolar (de una escuela secundaria específica), sobretodo los que ya llevan años laborando, llegan a compartir una serie de *imaginarios, mitos y representaciones sociales*, que forman parte de su *memoria colectiva*. Estos serán un recurso, desde *lo simbólico*, desde donde abordarán *innovaciones educativas escolares* y cambios que van enfrentando en su *trayectoria o historia de vida laboral*, como, por ejemplo, la llegada de un nuevo director (“...¿conociste a “la dire” [la primera directora de la escuela] en sus mejores años, cuando tenía 40 años? “La dire2” [la nueva directora] es como ella, es bien estricta, le gusta que la gente trabaje...”).

Los profesores de las secundarias investigadas, comparten *imaginarios, mitos y representaciones sociales*, que dan un “sentido”, una “orientación” a sus prácticas docentes, y van formándolos en su *perfil y personalidad escolar*. Una de estas *representaciones* es su concepción del “alumno problemático”, “latoso”,

“enviciado”, “rebelde”, que puede ser “redimido”, que supere sus problemas a través de sus enseñanzas. Esto, sobre todo lo manifiestan profesores ya viejos, con más de 20 años de servicio. *Las anécdotas de vida* que cuentan son expresiones de una recreación de *imaginarios compartidos, mitos o representaciones sociales*, se llegan a compartir en una *memoria colectiva* que integra, fusiona, al nivel de *la vida cotidiana*, a los diversos miembros de una comunidad escolar específica.

El imaginario compartido, mito y representación social, convertido en *concepción de sentido común*, orientador de prácticas cotidianas, de que “los maestros debíamos ser el ejemplo de la comunidad y de todo”, que “el ser maestro” significaba “ser lo máximo, lo mejor”, prevalece en *la memoria colectiva* de los profesores *viejos*, sobre todo de formación normalista. Esto se manifiesta en su manera de vestir, en las exigencias que se imponen respecto a su puntualidad, a la participación en los concursos escolares, en las normas internas al interior de su salón de clases (“los alumnos que llegan al salón después del profesor no entran a la clase”, etc.).

Existen imaginarios compartidos referentes a la escuela, entre miembros de una comunidad escolar, que se difunden entre diversas generaciones de las familias que han enviado a sus hijos(as) a una escuela secundaria específica. La representación social de un tipo de director fundador o que llegó a ser muy apreciado, por ejemplo, se convierte en un imaginario colectivo que transita y sobrevive entre generaciones de padres-madres de familia y alumnos(as) de una escuela específica, convirtiéndose en parte de su memoria colectiva, de su acervo de conocimiento a mano, al cual recurren para enfrentarse y/o adaptarse ante la llegada de un nuevo directivo y sus primeras acciones de gestión escolar.

Dentro de los imaginarios colectivos escolares, la concepción sobre una escuela ordenada, un directivo estricto, unos alumnos estudiosos y respetuosos, y un edificio escolar cuidado, en buenas condiciones, es compartido por buena parte de padres-madres de familia y alumnos, hijos o parientes de exalumnos (“...cuando vivía *la dire* su uniforme [de los alumnos] era impecable, y lo cuidaban muy bien, los árboles eran perfectos, no había maldad en la escuela, y ahora hay mucho

graffiti, la mayoría de la escuela está muy grafiteada y los salones están muy maltratados. Y cuando vivía *la dire* todo era muy diferente...¿cómo ves a la nueva directora? Yo la veo que es ¿cómo se dice? Se ve estricta, pero lo hace por el bien de nosotros, por que no quiere que esta escuela baje más su nivel, quiere que suba su nivel...”).

4.2.2 Apropiaciones.

Los profesores frente a grupos han comenzado a valorar la importancia del uso de la computadora y del Internet para la enseñanza, pues llegan a pedir en reuniones con directivos y en los Talleres Generales de Actualización, que haya suficientes computadoras (y que estén conectadas al Internet) en sus escuelas. Sin embargo, aunque existan “salas de medios” en muchas secundarias, los profesores no se han *apropiado* de esa innovación en sus prácticas de enseñanza, no se incluye su uso en sus planes de clase, son pocos los grupos que asisten a clases en “la sala de medios”. Existe una *apropiación diferenciada* hacia la computadora, entre el maestro y sus alumnos (pues los y las alumnas sí se interesan por el conocimiento y manejo de la computadora y el Internet, aprovechándolo en gran medida, pero con las prioridades de *su mundo de la vida adolescente*, que abarca mucho más que lo meramente escolar), que limita el mejor uso de esta tecnología . Esta situación se la representan los profesores a través de frases como “ya nos rebasaron nuestros alumnos”.

4.2.3 Valores escolares.

El valor de “la disciplina escolar” (“no comprar y consumir alimentos a la hora de clases, etc.”), es considerado como básico en *la formación escolar* de los alumnos, desde la perspectiva de las prefectas y de muchos profesores. Sin embargo, es un valor que “no se cumple” por muchos alumnos, según los parámetros de los adultos. En la memoria colectiva de los profesores *fundadores* de una secundaria, prevalece la concepción de “los tiempos pasados fueron mejores”. Una manifestación de esta, es la creencia de que en pasado de la secundaria, no existían esas “fallas” (o sea, que los alumnos sí eran disciplinados).

La actitud de *colaboración* con las diversas actividades extraclases, es *valorada* por el directivo para la conformación de *su equipo de trabajo*. A pesar de que

muchas veces el trato personal que practique el directivo, facilita esta actitud requerida a los profesores, no siempre se logra, sino es que antes no se hallan construido acuerdos implícitos, entre directivos y profesores, así como un reconocimiento de su autoridad escolar, que implique valores escolares, a parte de lo meramente administrativo.

La participación de los alumnos en diversas actividades colectivas extraclase (en las comisiones del “festival de aniversario”, en el concurso de “porras”, en la limpieza de la entrada de la escuela, en las jornadas “de arreglo del salón”, etc.), fomenta *el valor escolar de participar* con otros en actividades prácticas colegiadas, de ayuda a una comunidad donde se vive. En las escuelas investigadas, este valor de *la participación en actividades colectivas* podría convertirse en el valor de una cotidiana *ayuda a la comunidad*, sin embargo no es así, este valor no se fomenta más allá de la escuela, demostrando la existencia de un elemento negativo de la relación escuela-comunidad externa: “la escuela está encerrada en sí misma” en muchas de sus actividades.

Dentro de *los valores del profesor de grupo*, se manifiesta el aprecio en “lo nuestro”, en la reivindicación de lo indígena, de los autores e investigadores mexicanos(as), de las recomendaciones y experiencias de los mismos profesores(as). Muchas veces existe una concepción de lo extranjero como “destrucción de la naturaleza”, y lo indígena como “valoración y cuidado de los recursos naturales”, de la ecología.

4.2.4 Tradiciones escolares.

Una *tradicción escolar* de las secundarias investigadas, es la formación de “academias de asignatura o materias a fines” (academia de Español, academia de ciencias sociales, etc.), que permiten organizar diversas actividades escolares donde colaboren los profesores de cada academia (concurso de ortografía, homenajes, aplicación de examen de matemáticas, etc.). Este tipo de “trabajo colegiado” se realiza como una “rutina”, desde una concepción del docente que son actividades que todos los años se tienen que realizar. Sin embargo, ni los directivos promueven, ni los docentes proponen reuniones de academia para tratar

asuntos como técnicas de enseñanza, problemas de conducta, ayudas a profesores nuevos de la academia, etc. Para algunos subdirectores (sobre todo los que tienen problemas de ausentismo de maestros e indisciplinas reiteradas del alumnado), son mal vistas, evitando dar permiso para su realización en horas de clase o exigiendo que se realicen en poco tiempo (en 20 a 15 minutos, por ejemplo, pues tienen la concepción que “los profesores pierden mucho tiempo y descuidan a sus grupos”).

En muchas ocasiones las innovaciones educativas son asumidas desde *las tradiciones escolares* de una escuela secundaria específica y con actitudes rutinarias, de “cumplir el requisito” (“...el director nos ordenó que deben hacer sus exámenes bimestrales según el libro de PISA que apenas nos llegó, según como vienen las preguntas...”). Sin embargo, la crítica cotidiana del profesor frente a grupo, a partir de su experiencia personal y como profesores, se realiza en las prácticas de enseñanza y evaluación que realiza a diario con sus alumnos. A veces se expresa esta durante las reuniones con el directivo, pero casi nunca es aceptada o reconocida, pues el directivo asumen la posición de defensor de toda *innovación* o reforma educativa oficial.

En las secundaria investigadas (en *la secundaria azul* y en *la secundaria roja*), fue posible dar cuenta (a través de observaciones y entrevistas) que una *tradicción escolar* es “el arreglo del salón”. En esta actividad que realizan entre el profesor con sus alumnos del grupo asesorado, contiene un principio de “hacerse responsable de sus actos”, pues se considera que cada alumno debe arreglar los desperfectos de su butaca. También tiene un sentido solidario, pues se les dice a los alumnos que: “lo que hacen por las butacas que dejan, lo hacen sus compañeros del grado superior, por las butacas que recibirán”.

Otra *tradicción escolar* es “*el aniversario de la escuela*”: es una festividad que hace participar a los diversos miembros de la escuela. El director selecciona a varios profesores para que integren “la comisión de aniversario” quienes organizan actividades para recaudar dinero (“reina de la escuela”, torneos de fútbol, kermeses, venta de recuerdos), con la finalidad de hacer alguna obra material en la escuela (construcción de bebederos, reparación del auditorio, compra de

aparatos electrónicos). Es costumbre que no se haga rendición de cuentas de lo recaudado y de lo gastado ante la comunidad escolar, solo ante el directivo. El festival del “aniversario de la escuela” es una manera de “presentarse” ante la comunidad: los profesores y secretarias se visten de traje y vestidos largos, se les permite a los exalumnos visitar a su escuela y a sus maestros, se trae la banda sinfónica del municipio, se inaugura alguna obra material de la escuela, llegan invitados del municipio, de los SEIEM, de la Sección 36 (SNTE).

La rutinización de las actividades colectivas escolares, es característico en las escuelas secundarias. “Los homenajes de academias” es un caso. Las actividades, por lo regular son las mismas: preparación del “programa”(con *spots* o breves pensamientos que se mencionan intercalados a lo largo del homenaje), reseña histórica (del la fecha, motivo del homenaje), elaboración de periódico mural. A cada profesor de la academia se le asigna la responsabilidad de una actividad, auxiliándose de sus alumnos.

En *la secundaria azul*, una de las últimas *tradiciones escolares* que surgieron (desde hace menos de 10 años) es *el obsequio para los de tercero*: Consiste en que los asesores de 2º grado “se ponen de acuerdo” en qué regalar a los alumnos de 3er grado. Luego convencen, no siempre con facilidad, a su respectivo grupo asesorado para que cooperen con dinero a fin de comprar los obsequios, y en “el último homenaje del ciclo escolar”, cada alumno de 2º grado le entrega el obsequio a otro alumno de 3er grado. La mayoría de los alumnos de 2º (sobre todo las alumnas, que se van distinguiendo cada vez más por su interés de participación en las actividades de la escuela), procuran “arreglar bonito” el obsequio, con moño, papel de regalo y “tarjetita” con consejos y buenos deseos para el (la) alumno (a) que egresa. El asesor se va distinguiendo, en los últimos ciclos escolares, de reconocer ese interés del alumno por *personalizar* su obsequio, dándole días antes, para que “lo arregle a su gusto”.

El festival de clausura de cursos: de cursos es una *tradicción* que se caracteriza por la participación de gran cantidad de alumnos en diversas comisiones (colocación de ornato y presidium, colocación del periódico mural, presentación de tablas gimnásticas y bailables, etc.), la asistencia como espectadores a madres y padres

de familia y exalumnos (que tienen la oportunidad de visitar con afecto a su escuela y a sus viejos profesores) que lucen sin represión sus ropas juveniles, los profesores y secretarias “lucen de gala” con trajes y vestidos largos, se cantan los himnos con la banda sinfónica del municipio, se inaugura alguna obra material en el edificio de la escuela, se realiza una actividad deportiva donde participan diversos miembros de la comunidad escolar, se hace una ofrenda floral “con guardia de honor” a los fundadores de la escuela, etc.

Las jornadas de arreglo del salón: Es un espacio escolar donde se da la oportunidad para romper las rutinas de las clases. Por órdenes de sus asesores, son los alumnos los que lijan y pintan las butacas, pero comenzando antes de la hora señalada por la dirección de la escuela (Esta acción demuestra que los profesores y alumnos se hacen cómplices, a fin de “salir temprano” y poder disponer de “tiempo extra”, dentro del horario oficial). El asesor debe aprender a conseguir la cooperación económica de los alumnos, distribuir ese dinero para pintura, tinner, estopa, etc., animarlos para que arreglen cada uno su butaca, o a la comisión de alumnos que lo hagan (promoviéndose el valor de *la responsabilidad de nuestros actos*). Sin embargo, se ha debilitado *el carácter formativo* de esta *tradicición*: en los últimos años, cada vez más profesores piden dinero a los alumnos para que un trabajador de intendencia o padre de familia, arregle las butacas. Esta *innovación*, puede provocar *el cambio de las concepciones formativas* que contenía esta *tradicición escolar*, caer en cierta solución práctica que de origen a otras *concepciones de sentido común*, a otra manera de responder a la responsabilidad ante los propios actos del individuo.

El festival del día del maestro: Es una celebración organizada por la sociedad de alumnos y su profesor asesor. Se preparan entre los alumnos bailables, palabras alusivas, “las mañanitas” entonadas por el alumnado, una mesa de honor a donde se invita a los directivos y profesores a sentarse, se hace una colocación de arreglo floral en el busto de la directora fundadora, un exalumno cantante de música ranchera entona varias melodías. En esta ceremonia, se abre un espacio de expresión de la cultura juvenil de los alumnos, pues los bailes y vestimenta son del agrado de ellos, de sus modas y ritmos del momento, no del gusto de los

profesores y directivos. Buena parte del dinero recaudado por la sociedad de alumnos (en la kermese que se le otorga al año, por parte de la dirección de la escuela), se gasta en darles un sandwich, refresco, helado y un obsequio a los profesores. La concepción de “la escuela como una familia”, se manifiesta en este tipo de celebración escolar. Pero también, se permite y reconoce la cultura de los alumnos(as), dentro de los cuales las alumnas destacan por su participación en sus diversas actividades.

Las ceremonias cívicas: son tomadas con mucha responsabilidad y dedicación por los profesores. Ya sea por ser una manera de exponerse ante la comunidad escolar (ante los directivos y los padres de familia, principalmente), o de romper las rutinas de las horas de clase, los profesores muchas veces dan tiempo extra, fuera de su horarios, pero también solicitan tiempo de sus horas de clase, para preparar la ceremonia cívica que le han asignado organizar. Este rasgo de su perfil cotidiano escolar, es valorado por el directivo por la colaboración de los docentes en la organización escolar, pero no repercute y no se articula en los programas escolares, en el aprendizaje escolar que el currículo oficial espera de los alumnos, ni en las evaluaciones que se hacen a los alumnos (examen de carrera magisterial, examen enlace, etc.).

4.3 Perfiles cotidianos escolares y la formación práctica de las personalidades escolares.

En este apartado queremos aclarar las diferencias y las articulaciones entre lo que llamamos *perfil cotidiano escolar* y lo que definimos como *personalidades escolares*. La primera categoría se refiere a la “postura” práctica, al conjunto de actitudes que un *actor escolar* asume para interactuar con los otros, y comprende el comportamiento esperado y aceptado en ese “escenario” que es la escuela.

Por otro lado, *la personalidad escolar* de un *actor* se refiere a las concepciones y actitudes que demuestran *la formación de la persona*, aspectos más profundos y reales contruidos a lo largo de su *trayectoria o historia de vida*, y que se expresan abiertamente o se “disimulan” y limitan, a la hora de integrarse en una comunidad escolar, adecuándose a su participación en el ámbito de la escuela.

La relación entre estos dos aspectos es delicada, compleja, puesto que su integración se puede ir dando en un proceso de *apropiación* individual y colectiva, que no excluye “simulaciones” y rebeldías ante lo que se espera de cada *actor escolar*, de acuerdo a las prioridades de la institución, y más aún, de lo que se requiere para el logro de auténticos *procesos educativos* en la escuela. Intentaremos esclarecer esto, a través de lo que recabamos en nuestra investigación.

4.3.1 Perfiles cotidianos escolares.

Las personalidades escolares de profesores, directivos, alumnos y padres y madres de familia, se van moldeando, en parte, a partir de los *perfiles cotidianos* que asumen, en las relaciones con otros miembros de la comunidad escolar. Sin embargo, el cumplir con deberes administrativos, el seguir rutinas de obligaciones escolares, sí no se ha logrado una auténtica *apropiación*, termina por ocultar, disfrazar, limitar, la expresión de sus reales preocupaciones, de ciertos valores y creencias personales, que podrían interrumpir el cumplimiento de su *perfil cotidiano*, de lo que le corresponde realizar en el trabajo escolar.

Logramos observar que en el directivo, al cumplir su trabajo de gestión escolar y en su trato con los profesores, asume estilos personales, maneras de relacionarse con el personal. Se puede entender como un *perfil cotidiano directivo*, que puede ser de negociación, despersonalizado, evitando familiarizar, evitando el uso de la idea “somos una familia”. Esto no se contrapone con la diferenciación que hace, de manera cotidiana, al tratar a sus iguales (directivos de otras escuelas) y al tratar a sus subalternos o personal a su mando.

El cambio o *ruptura* en *los perfiles cotidianos escolares* y más aún, en las personalidades escolares, de los actores de una escuela, es un proceso complejo y por lo regular lento. Las innovaciones que se pretendan implantar, enfrentan la resistencia de actitudes y hábitos cimentados por años de experiencias, por necesidades de sobrevivencia, por relaciones de poder, al interior de una comunidad escolar. Esto puede llevar a una simulación de procesos que se pretenden “abiertos”, “de participación”, etc., que en la práctica cotidiana, los actores escolares rechazan.

Algunos rasgos de *la personalidad escolar* del profesor frente a grupo (desde una posición crítica) son: "...se preocupa por más horas y más sueldo, por tener pocos reprobados, que pasen los alumnos aunque sin aprender, preocupados por estar bien con el director para no tener problemas...". Estos nos puede decir que el cumplimiento de sus deberes laborales (a través de asumir el respectivo *perfil cotidiano docente*), no lleva forzosamente al profesor frente a grupo a asumir una postura "de vocación", de "apostolado", sino más bien se ocupa de responder a las circunstancias cotidianas en las que vive (las exigencias de los directivos por no tener tantos reprobados y desertores alumnos, la necesidad de mejorar su sueldo ante el deterioro del "salario real", la valoración de la estabilidad laboral que le garantiza la base o el "interinato ilimitado" en el nivel de educación básica).

Los profesores (as) jóvenes están en procesos de construcción de sus propios *saberes magisteriales*, a partir de sus estudios (los cuales son ya de licenciatura y muchos de maestría), de los consejos de otros *profesores(as) viejos(as)* (a través de las oportunidades de actividades colectivas escolares), pero sobretodo de sus observaciones y *prácticas escolares específicas*, dentro de *la cotidianidad escolar* en la que viven. Esto los lleva a ser más reservados en la expresión de esos nuevos *saberes magisteriales*, no se caracterizan por compartir cómo enseñan, tal vez para evitar exhibir sus fallas, sus limitaciones, así como "los secretos profesionales" que están construyendo en sus *prácticas cotidianas*.

Un rasgo del *perfil cotidiano* de los profesores, es la de procurar "lucir bien" ante los padres y madres de familia y otros miembros de la comunidad externa a la escuela (En los festivales de "clausura de cursos" "...los profesores y demás personal de la escuela tienen la costumbre de "venir de gala", se ponen un buen vestido, se maquillan las secretarias y las maestras, los profesores vienen de traje y corbata...").

El profesor de secundaria manifiesta una parte de *su formación como persona* a través del *perfil cotidiano escolar* con el que se interrelaciona con los demás miembros de la comunidad escolar. Más aún, su personalidad escolar es conformada por su trayectoria de vida, por su situación biográficamente determinada. Es común el entendimiento, la aceptación, entre un tipo de profesor

autoritario, exigente (“que les hable *con huevos*”), pero que demuestre dedicación y ser justo con sus alumnos y sus madres y padres de familia.

Uno de los rasgos del perfil cotidiano docente, contiene la concepción del maestro como promotor de valores morales, de ser ejemplo para los alumnos y padres-madres de familia, sobre todo en maestros viejos, aunque también en profesores(as) jóvenes, pero caracterizados por ser autoritarios, conductistas, exigentes (“...Subdirectora ‘Fundadora’: somos adultos y las buenas costumbres, la moral, la debemos enseñar...”).

La historia institucional de una escuela secundaria específica, va conformando tanto las concepciones como los perfiles cotidianos escolares característicos de esa escuela, que comparten los actores propios de su comunidad escolar. Por ejemplo, el hecho de que en una escuela se den cambios continuos del directivo, origina una mayor valoración y respeto hacia los profesores de experiencia, con antigüedad en la escuela, por parte de la comunidad escolar, así como un debilitamiento en la autoridad cotidiana del directivo.

Los alumnos(as) de secundaria se van caracterizando por una actitud de exigir la demostración, por parte del maestro, de ser evaluado justamente. Sin embargo, para el profesor “el buen alumno” es aquel que cumple con sus tareas, que es dedicado, que presta atención a sus enseñanzas, que es respetuoso, que colabora en la clase.

4.3.2 Las personalidades escolares.

Una concepción y actitud de “ser celosos de sus saberes” caracteriza la personalidad escolar del profesor frente a grupo. Esto se manifiesta a la llegada de nuevos profesores(as), las cuales son recibidas con palabras de bienvenida de parte sus colegas viejos, pero en la práctica, no se les comparten de manera suficiente los saberes magisteriales de sus compañeros con más experiencia. Expresiones de “...que se frieguen como yo, a mi nadie me regaló los conocimientos, no les vamos a facilitar las cosas...quieren todo peladito y a la boca...”, manifiestan una concepción de sentido común que obstaculiza “el trabajo colegiado”, el intercambio de ideas y propuestas didácticas probadas por la experiencia docente, la consolidación de ciertas estrategias de enseñanza, etc.

Sin embargo, los profesores “ya están hechos”, tienen tras de sí una historia personal que los ubica en el lugar que ocupan al interior de la escuela. No tan solo su vida laboral en el magisterio, sino su situación biográficamente determinada, lo posibilita como profesor de esa específica escuela (“...la profesora “Heri”, ya referida, es un ejemplo palpable de esta aseveración. Profesora de biología, de familia campesina, que desde hace décadas ha sido la responsable de cuidar los jardines de la escuela, en sus horas libres...”).

El profesor de secundaria aprende, más allá de su perfil académico, a “ser maestro” en sus prácticas cotidianas que realiza en la escuela específica donde labora (Ezpeleta, 1996). Su actitud ante el trabajo docente, su participación en la organización de la escuela, su relación con el directivo, etc., tendrá que ver con las experiencias vividas en su vida laboral en la escuela donde ejerce su profesión. Esto llevará a la construcción de su personalidad escolar, llegando a asumir un perfil cotidiano “necesario”, que le permita “sobrevivir” en la escuela, manifestando actitudes de “rebeldía” o “confrontación”, desde la perspectiva del directivo. Pero también, puede desembocar en una apropiación de ese perfil cotidiano, de lo que podríamos llamar “maestro de trabajo”, quien cumple su labor más allá de sus horarios, que es obediente y colaborador con el directivo, que recibe beneficios personales (permisos, disculpas por sus “fallas” con los alumnos, etc.), pero que manifiesta un “compromiso con la escuela”, un “cumplir con su deber”, un “querer a la directora”.

La construcción de *las personalidades escolares* se va dando a través de sus experiencias escolares específicas. “La rebeldía”, “la apatía” de los profesores ante las disposiciones y solicitudes de apoyo de los directivos para actividades escolares extraclase, tienen que ver con la historia personal del docente, y en específico, en las relaciones que va construyendo con sus directivos.

El cambio o *ruptura* en *los perfiles cotidianos escolares* y más aún, en *las personalidades escolares*, de los actores de una escuela, es un proceso complejo y por lo regular lento. Las innovaciones que se pretendan implantar, enfrentan la resistencia de actitudes y hábitos cimentados por años de experiencias, por necesidades de sobrevivencia, por relaciones de poder, al interior de una

comunidad escolar. Esto puede llevar a una simulación de procesos que se prenden “abiertos”, “de participación”, etc., que en la práctica cotidiana, los actores escolares rechazan.

Los profesores(as) viejos(as), muchos de ellos *fundadores* de una escuela secundaria específica, tienen ciertos rasgos de su *personalidad escolar* que expresan, de manera constante, no tan solo a través de su *perfil cotidiano escolar*, sino como parte de *su formación como persona*: “... les gusta hablar, contar sobre su vida, de sus experiencias como maestro y como persona...les gusta hablar de sus concepciones sobre la educación, de lo que consideran ‘el buen maestro’, de las fallas o deficiencias que ven en la escuela de hoy, comparada con la escuela de otros tiempos, ‘con la escuela de sus tiempos’...”. Son, a través de sus pláticas y de sus *prácticas cotidianas escolares*, conservadores de una *memoria colectiva escolar* (cúmulo de valores y concepciones educativas, surgidas a través, principalmente, de *la cotidianidad escolar* que han vivido en los diversos periodos de *la historia institucional* de su escuela), que pretende que sobrevivan aspectos del *proyecto escolar original o fundacional*.

La aceptación y valoración por parte de padres y madres de familia y por alumnos(as) del *perfil cotidiano* que manifiesta la auténtica *personalidad escolar* del profesor estricto, exigente, tradicionalista, y hasta grosero y agresivo, pero que “sabe enseñar” y se preocupa por dar su clase y que los alumnos aprendan (según nos dicen los mismos alumnos y madres de familia), es una actitud que se articula con *la trayectoria de vida* y concepciones sobre *el ser maestro*, de muchos profesores de cierta experiencia, con años de servicio y de formación académica normalista. *La historia o trayectoria de vida* de esos maestros, sus experiencias como alumnos de maestros estrictos y exigentes, conforman su manera de *ser maestros*, expresando en sus acciones cotidianas una *concepción pedagógica* (de formación de la persona a quien educan) que se remite a esos valores tradicionalistas en la educación escolar.

4.4 Conclusiones del capítulo: *Naturalidades y rupturas* en algunos procesos de la construcción simbólica escolar.

4.4.1 *Actitudes naturales y construcción simbólica.*

Es común que los profesores frente a grupo de secundaria desconfíen de las innovaciones didácticas y pedagógicas venidas de proyectos educativos oficiales, dominantes. Pues los profesores frente a grupo terminan cimentando sus concepciones educativas desde sus prácticas docentes y desde sus experiencias de vida, profesional, de vida estudiantil y familiar. Son trabajadores de la educación más prácticos y menos teóricos.

Cuando en una escuela específica se “cierran espacios” (se exige cubrir un horario que antes se permitía dejar libre, se evita que se compre en la cooperativa en horas de clase a pesar de la ausencia de profesores, que antes era costumbre hacer, etc.), se originan actitudes y acciones de los actores escolares que serán considerados, desde la dirección de la escuela, como desviaciones, “fallas”, falta de comunicación. En una comunidad escolar específica se manifestarán *resistencias cotidianas*, muchas veces impulsivas, ante cambios que intente establecer un nuevo directivo. *Un nuevo proyecto o modelo escolar cotidiano* tiene como una de sus principales causas, el inicio de la gestión escolar de un nuevo directivo(a), pero el peso de *las tradiciones escolares* y de “los espacios escolares” que los diversos actores (profesores, alumnos, padres y madres de familia) habían “abierto” o “cerrado” con anterioridad (en otra etapa de *la historia institucional* de la escuela, y que se conservan), limita a las innovaciones escolares que impulse el nuevo directivo, siendo necesario diversos periodos de transición y acciones de negociación con la comunidad escolar (con un tipo de actor escolar específico o con varios a la vez), a fin de lograr cambios significativos en *la cotidianidad escolar*, sí así lo pretende el directivo, y poder lograr la superación de “simulaciones” en las prácticas escolares.

“El arreglo del mobiliario” por parte de los alumnos coordinados por su profesor asesor, es una tradición escolar que se resiste a desaparecer, pero cada vez menos se practica. Esta tradición escolar tiene un mensaje de pretender construir una idea de responsabilidad en el alumno, tanto con su escuela como con su

familia (Una profesora que pidió a sus alumnos que pintaran sus butacas, les dice a unas madres de familia que asisten con sus hijas a pintar el mobiliario: "...va a ver que entrando a clases luego van a rayar las butacas, y van a decir los alumnos *a fin que mis papás pagan luego para que las pinten...* las madres asienten con una sonrisa y continúan pintando").

Las concepciones fundacionales y el modelo o proyecto escolar cotidiano, son componentes de *la naturalidad escolar*, que surgen primeramente en los orígenes, en los primeros años de la institución escolar, preservándose por periodos de la *historia institucional* de la escuela secundaria, que aunque sufra cambios y recomposiciones, algunos de sus elementos se preservan a lo largo de todo el tiempo de existencia de la misma.

4.4.2 Rupturas en la construcción simbólica escolar.

El directivo, que llega a ejercer su gestión escolar en una escuela secundaria ya con su historia institucional, se hace portador de innovaciones escolares. Como parte de la construcción cotidiana de su autoridad escolar, impulsa cambios en valores escolares, en procesos administrativos, en formas de supervisar el trabajo de los profesores y de los alumnos, en el trato personal y afectivo, etc. Enfrenta también, resistencias de diversos miembros de la comunidad escolar, que desde su cotidianidad, llegan a cuestionar aquellas innovaciones que no reconocen sus saberes y el lugar que ocupan en la escuela, sí este les favorece.

Una innovación reciente en varias escuelas secundarias, que antes pintaban su mobiliario entre profesores y alumnos, es que ahora la mayoría de los profesores piden dinero a los alumnos para que una persona (un trabajador de apoyo, un padre de familia, etc.) pinte todas las butacas o sillas-paleta. Esta innovación que *va rompiendo* una actividad colectiva que era una *tradicción escolar* en la relación maestro-alumno, enfrenta diversas resistencias (la negativa de madres de familia, que al no consultarles directamente por el profesor asesor, se niegan a dar la cooperación económica; actitudes autoritarias de los profesores asesores, que intentan sancionar "a los que no cooperen" reteniéndoles las boletas de evaluación que se entregan al final del ciclo escolar; la conservación y valoración en la cultura

escolar de diversos maestros y madres-padres de familia, de esa actividad colectiva, como tradición escolar, etc.).

El ambiente escolar está compuesto, entre otras cosas, por las actitudes reiteradas de los actores escolares, en relación al papel o función, a su perfil cotidiano que le corresponde. Esto dará origen a una especie de “red” (donde habrá valores, prejuicios, rutinas, maneras de aceptadas de confrontación o lucha por el poder, etc), al interior de la cual, los actores específicos buscarán “ubicarse” a través de sus prácticas. También contendrá acciones “estratégicas”, de simulación, a fin de lograr la sobrevivencia, no tanto el impulso de lo educativo formativo. *El ambiente escolar* se reconstruye, se rompe y se reconstruye con cambios significativos, como la llegada de un nuevo director, por ejemplo, llegándose a recomponer rasgos de *los perfiles cotidianos* de otros actores (“...”La malinche”, nueva directora, que desde el segundo día que llegó a la secundaria, recorre los grupos de primer grado desde las primeras horas...[esto no era costumbre del director “Rizo”, segundo director de esta secundaria, que acaba de ser promovido a jefe de enseñanza...]).

En las secundarias investigadas, sobretodo en *la secundaria azul*, es característico una mayor y más comprometida participación de las mujeres (profesoras, directivas, alumnas, madres de familia, secretarías) en las diversas actividades que conforman la organización de la escuela (las alumnas son las que integran, en su gran mayoría, las escoltas; las madres de familia desde hace años son las que asisten, en gran mayoría a las juntas de entregas de calificaciones; “las peleas” del alumnado, son por lo regular entre alumnas; los promedios de calificación más altos son de alumnas; las maestras son las más exigentes y preocupadas por la formación como personas del alumnado; el trato hacia el alumnado, tiene como ejemplo práctico, aceptado y reconocido por la comunidad escolar, el que realizan cotidianamente las maestras, más que el de los maestros, etc.).

Esto nos lleva a considerar que, desde el terreno práctico y cotidiano, o sea, desde el lugar donde el ser humano específico construye sus concepciones de sentido común, la mayor presencia de las mujeres en la escuela facilita su

revaloración como personas, así como su aceptación como líderes y autoridades, por lo menos al interior de las comunidades escolares investigadas.

Las circunstancias originarias, las concepciones fundacionales y el proyecto o modelo escolar cotidiano surgen al inicio o en los primeros años de una escuela específica. Sin embargo, se dan *rompimientos* en determinados acontecimientos de su *historia institucional*, dando origen a una renovación o recomposición.

Capítulo V. LA MICROPOLÍTICA EN LA ESCUELA.

En el presente capítulo trataremos sobre las relaciones de poder, los grupos de interés y las coyunturas de enfrentamientos y recomposiciones, que *los actores escolares*, en especial directivos y maestros, llevan a cabo cotidianamente, al interior de su escuela específica, en virtud que son estos *los actores* los que más destacaron en *la micropolítica escolar*, en las escuelas investigadas.

Manejaremos varios conceptos y categorías, como las que llamamos *construcción cotidiana de la autoridad escolar* y *grupos de interés*, para la caracterización de los aspectos *micropolíticos* de las escuelas secundarias, propios de su *vida cotidiana escolar*.

5.1 *La construcción cotidiana de la autoridad escolar.*

En nuestra investigación encontramos que *las relaciones de poder* que se dan entre maestros y directivos, tiene un punto coyuntural importante durante “la asignación de horas vacantes”, siendo este un espacio u oportunidad donde los directivos pueden ejercer su poder sobre los profesores, lo que llega a ser un factor clave para *la construcción cotidiana de su autoridad*. Sin embargo, es *regla de juego* en la mayoría de escuelas, que *el poder sindical* (secretarios generales de la delegación y secretarios seccionales) sea quien puede oponer y limitar las pretensiones del directivo, respecto a quien se favorezca con incremento de horas o ascensos. La suerte de los profesores queda en los acuerdos o desacuerdos de estos dos *poderes escolares*.

Por otro lado, nos fue posible rescatar de las observaciones y entrevistas realizadas, que una estrategia del directivo durante *la construcción cotidiana de su autoridad escolar*, consiste en la división del personal de la escuela: “divide y vencerás” es una máxima que se practica cotidianamente por este *actor escolar*, en su aspecto micropolítico. La creación del *equipo de trabajo* da inicio en las prácticas cotidianas del directivo por crearse al grupo de “sus leales”, sus “incondicionales”, sobre los cuales se apoyará para *su proyecto cotidiano de escuela* que impulsará, y en el cual se cimentará su autoridad en la escuela. En las relaciones de poder al interior de la escuela, esa estrategia de descomponer la unidad de los maestros para construirse “su grupo de apoyo”, le será muy valiosa,

para diversas acciones de su gestión escolar (para el trabajo de organización de la escuela, para impulsar formas de enseñanza diferentes, para difundir su política sindical y partidista, para combatir y aislar rebeldías de profesores, para controlar al consejo técnico, etc.).

También nos fue posible caracterizar que, desde la perspectiva del maestro del grupo, el directivo pretende organizar la escuela “desde su punto de vista”, sin tomarlos en cuenta en la toma de decisiones, mas bien pidiendo la aceptación de su *proyecto escolar*. Uno de los reclamos del magisterio es cambiar esas *reglas de juego*, donde el directivo únicamente los considera como apoyo en sus proyectos escolares, y cambiarlas por otras donde se comparta con ellos la construcción de los mismos, no solo su puesta en práctica (“...Usted lo ve como directiva, distribuye todo, pero también somos importantes, no somos niños chiquitos...”).

Igualmente, nos fue posible constatar que *la construcción cotidiana de la autoridad escolar* tiene que ver con la articulación y alianza entre el directivo y el secretario general de la delegación sindical. Es una *regla de juego en la micropolítica escolar* que el directivo busque estrechar relaciones de apoyo con el secretario general, las cuales van desde el considerarlo como el único representante sindical de los profesores en diversas *espacios de toma de decisiones* (nombramientos de horas-clase vacantes, órgano escolar de evaluación de carrera magisterial, fichas escalafonáreas anuales, etc.), hasta otros “privilegios” en su trato personal (justificación de faltas y retardos por “comisiones sindicales”, sentarse juntos en “la mesa de honor” en las fiestas del “día del maestro”, viajar en su mismo automóvil a diversos eventos político-sindicales, permiso para organizar obras de teatro, rifas y kermeses para recaudar dinero “sin rendiciones de cuentas”, etc.).

Sin embargo, encontramos que en *las relaciones micropolíticas escolares* (y en específico, en las de *la secundaria roja*), la estrategia de movilizar a padres de familia y alumnos en contra de los directivos, es usada muchas veces por grupos “rebeldes”, para fortalecerse políticamente, para ganar simpatías y adeptos, a fin de lograr el triunfo en la elección del comité delegacional. *La autoridad escolar* del directivo se ve cuestionada, si no logra el control y apoyos de parte de los padres

de familia, sobre todo de sus “líderes”, a través de diversas maneras donde se le reconozca públicamente.

La construcción cotidiana de la autoridad escolar del directivo es menguada, se debilita cuando es vista su gestión, por parte de otros miembros de la comunidad escolar, de “cubrir el requisito”. Cuando se caracteriza al directivo como que “viene de paso, solo para lograr un ascenso”, su *autoridad escolar* se disminuye. Sin embargo, cuando es valorada *la creencia* de que “viene con ganas de trabajar”, cuando se difunde la idea de que “demuestra sus conocimientos y capacidades para dirigir”, cuando da respuesta práctica a ciertas inconformidades de la comunidad escolar no atendidas por un anterior director (como poner cadenas para que no estacionen automóviles en la plaza cívica de la escuela, etc.), se cimienta *la representación social o mito* sobre “el directivo ideal” (la cual sobrevive en *la memoria colectiva* de los diversos *actores* de la escuela), que juega a favor de la construcción de su autoridad escolar.

Desde la perspectiva de los profesores, fue posible dar cuenta del rechazo al directivo nuevo con carácter impositivo, que quiere “llegar a mandar” desde su llegada. Entre el magisterio, es mejor valorado el directivo cuando demuestra o “simula”, que reconoce “los saberes de los maestros”, que pretende “trabajar en equipo”, etc. Estas son estrategias prácticas del directivo nuevo, que inicia “con el pie derecho” *la construcción cotidiana de su autoridad escolar*, evitando así muchas resistencias o rechazos, de parte de los maestros de la escuela a donde llegue a ejercer su gestión directiva.

A consecuencia del éxito en *la construcción de su autoridad escolar*, y colaborando con el mantenimiento de esta, el directivo llega a tener “su equipo”, “mafia” o “grupo de incondicionales”, los cuales fungen como “grupo de apoyo” para su gestión escolar (preparan la poesía coral cuando “se le rebelan” los profesores de español, escucha sus opiniones para alguna modificación del reglamento escolar, apoyan al candidato a secretario general “elegido” por la dirección de la escuela, etc.). En este grupo se encuentran desde subdirectores hasta personal de intendencia y padres y madres de familia.

En *la construcción de su autoridad escolar cotidiana*, el directivo se vale de “su grupo de apoyo”, de sus “incondicionales” (que más bien son “sus condicionales”, pues sus apoyos a la gestión escolar del directivo, se consolida con diversas “consideraciones” y permisos, a parte de sus derechos laborales, que les otorga la dirección de la escuela) para, entre otras cosas, “informarse” sobre los diversos sucesos cotidianos de la institución.

5.2 Grupos de interés entre los maestros.

La existencia de *grupos de interés*, grupos de profesores que se integran en las disputas y los acuerdos sobre el manejo y apropiación de diversos recursos escolares (horas-clase, comisiones de cooperativa, comisión del aniversario, delegación sindical, horarios sin “horas ahorcadas”, etc.), es parte significativa de *la micropolítica escolar*. Es común el grupo de profesores (as) que se conforman a partir de una identidad “sindicalista”, de reconocimiento y negociación de apoyos con la sección sindical del SNTE (Sección 36 Valle de México), y que muchas veces sí el directivo también es sindicalista, se vuelven “los leales” de la dirección. Sin embargo, también se conforman *grupos de interés* desde otros referentes de identidad (“Los disidentes” que simpatizan con la CNTE o algunos pertenecen a esa organización o al PRD, que exigen “derechos iguales para todos” y proponen formas más democráticas en lo sindical y en la organización de la escuela; los “leales del directivo” que se consideran “maestros de trabajo”, reconocen una autoridad casi patriarcal o matriarcal al directivo o directiva, que se identifican con una idea del maestro “cumplido”, que no falta, que es disciplinado, que “sí da clase”, etc., pero que negocian permisos y obtienen de la dirección mayores prestaciones y consideraciones que el resto de los trabajadores de la escuela, etc.).

La historia institucional de una escuela específica se va construyendo, entre diversos aspectos, por la existencia de estos *grupos de presión* de profesores y demás trabajadores de apoyo. La vida política del país, y en especial la vida política sindical del magisterio nacional va dejando su huella en esa *micropolítica sindical específica*, local, de una escuela secundaria en un momento de su historia (“...Pero sí me comentan que desde antes del 80 había el grupo disidente y el grupo sindical,

esto tomó fuerza para los disidentes cuando fue el movimiento del 80. Ahí ellos toman una fuerza bastante considerable y empieza a haber un cambio en la cuestión sindical de la escuela. Ya empiezan a surgir líderes disidentes...”).

Los grupos de interés y sus “líderes morales” que conforman los profesores de una escuela secundaria específica, surgen y tienen una vigencia, una importancia en la vida sindical y en la micropolítica de un periodo determinado de la historia de esa institución escolar. Ellos “Marcan una época” por diversas causas (se jubilan, logran cambios a sus estados de origen, fallecen, reciben alguna promoción para ser directivos en otra escuela, etc.), y con circunstancias que van haciendo que ese *grupo* desaparezca, por la ausencia de sus principales representantes. Sin embargo, también se da el surgimiento de nuevos “líderes” que encabezarán o pretenderán encabezar a un *grupo de interés* constituido con anterioridad. El contexto político sindical más allá de la escuela, la correlación de fuerzas con *los poderes escolares* (director y secretario general de la delegación sindical), así como la calidad de las apropiaciones sobre una herencia político sindical, serán elementos a considerar, que posibilitarán los alcances de esos nuevos líderes. Es común “las posiciones estratégicas”, no “de principios”, por parte de esos “nuevos relevos”.

El grupo de “los rebeldes” (aquellos profesores y demás trabajadores de la escuela, que se caracterizan por actitudes críticas hacia la dirección de la escuela y de la delegación sindical), pierden los apoyos de *los poderes escolares* para su desarrollo profesional en esa escuela (no son considerados para incrementos de horas-clase, ni para promociones a otro puesto superior, solo se les otorgan permisos por medio de licencias médicas del ISSSTE o únicamente los días económicos que les señala la ley, etc.). El recurso de impugnar la gestión del directivo (cuando este no “hace mancuerna” con el secretario general) ante un secretario de la sección sindical, es una *regla de juego* a la que recurren estos trabajadores, para defender algún derecho no reconocido por el directivo.

“Los trabajadores jóvenes”, profesores y personal de apoyo, se caracterizan por su falta de apropiación adecuada, eficiente, a las labores propias de sus puestos, y/o a su ignorancia sobre sus derechos como trabajadores. Esta debilidad profesional (pretender enamorar alumnas(os), ser faltistas, desconocer el escalafón de la

SEP, atender grupos sin paga “para hacer méritos”, etc.), los hace un grupo que por lo regular se disciplina a la dirección de la escuela o a la delegación sindical, siendo controlables (asisten a los actos de campaña política del partido que apoye el sindicato, hacen “el trabajo rudo” con los alumnos y padres que cuestionan a la dirección, votan por el candidato de la dirección en el cambio delegacional, etc.).

5.3 La vida cotidiana política y sindical de los trabajadores de la educación.

La aparición del Partido Nueva Alianza, originó que se reactivaran las prácticas político-sindicales de los directivos, con su carácter “clientelista”, a través de las amenazas y promesas a los trabajadores de apoyo (secretarías, trabajadores de intendencia) y docentes (profesores “nuevos” y prefectas) para que apoyaran a ese partido (“...las invitaciones reiteradas y hasta amenazas que la nueva directora hacía a las prefectas y a las secretarías... sí quieren que luego se les ayude a conseguir horas, hay que apoyar”, les decía la directora).

En *las relaciones micropolíticas* entre profesores y directivos en las escuela secundaria investigadas, existen dos grupos de trabajadores básicos: los que “están con el director” y los otros, los que se cimentan en sus méritos profesionales y el cumplimiento de sus obligaciones escolares. No quiere decir que los primeros no sean “maestros de trabajo”, sino que guardan compromisos con el directivo que los llevan a apoyarlo en diversas propuestas y proyectos escolares, a cambio de ayudas y consideraciones más allá de los derechos que comparten con el resto del personal. Cuando el directivo da muestras de reconocer abiertamente y apoyar a la Sección sindical, los profesores que no son de su equipo, identifican a los otros como “sindicalistas”, como “charros”, por que aprovechan ventajas y canonjías que les ofrece el directivo y el sindicato (“*Los sindicalistas* son aquellos que se aferran a todas las cuestiones del sindicato 100%, que gozan de muchas ventajas y muchas garantías, que están con el director, y que tienen los privilegios, y los *no sindicalistas*, somos los que no estamos de acuerdo que se trate mal a todos los compañeros, y pedimos que se trate a todo mundo igual, que no haya que por que aquel es amigo del director goce de ciertas situaciones, como permisos con goce de sueldo, que no les registren sus faltas, no les tomen en cuenta sus retardos,...que traigan licencias médicas no del ISSSTE...”). La identificación del grupo del directivo con los que son sindicalistas, es más común

en las escuelas donde laboran profesores simpatizantes de la CNTE, o que en una etapa de *la historia institucional* de la escuela, fueron “disidentes” y mantienen una serie de concepciones de carácter democrático, que reivindican los méritos del trabajo, sobre los del “amiguismo” con el director o de la participación con el sindicato.

Las prácticas cotidianas de una delegación sindical en una escuela secundaria específica, se caracteriza por la concentración de la toma de decisiones (y por lo tanto del poder) en el secretario general, auxiliado por el secretario de conflictos. Se conforman “dúos dinámicos”, “parejas delegacionales”, donde el secretario general es quién decide, quien “manda”, pero se apoya en su “fiel achichinle, palero y consejero”: el secretario de conflictos. El directivo reconoce y decide con el secretario general diversos aspectos de la vida sindical en la escuela (formas de asignación de horas-clase vacantes, firma de fichas del escalafón anual, representación sindical en el Órgano Escolar de Evaluación de Carrera Magisterial, representación de los maestros en el consejo que supervisa la tienda escolar, etc.). También la Sección sindical del SNTE favorece esta concentración del poder y decisiones, pues es al secretario general a quien invita a plenos, informes seccionales, a quien le dan información y reconocen para trámites de gestión sindical. Es común que el resto de los miembros del comité delegacional (donde se eligen hasta suplentes y comisiones), solo sean de apoyo durante la elección del comité y después no se les tome en cuenta, y terminen desentendiéndose de lo sindical, siendo “base de apoyo” del secretario general.

Es característico en la micropolítica de la escuela, que el directivo y el secretario general estrechen su relación personal y de labor política. Es común, en estas escuelas secundarias, “las planillas” conformadas por el secretario general saliente en acuerdo con la dirección de la escuela. Estas “planillas” son las que regularmente ganan la delegación sindical, donde el poder del directivo y su control sobre diversos trabajadores (secretarias, personal de intendencia, los subdirectores y sus profesores(as) “leales”, etc.), es una base importante de votos, con los que se gana una delegación sindical.

Las imposiciones y las limitaciones de vida política sindical, que les ofrece el sindicato y los directivos a los trabajadores de la educación de una escuela secundaria, generan prácticas cotidianas de resistencia, y demuestran desinterés, desilusión, falta de compromiso, oportunidad de “aprovechar lo que se pueda (“...Al día siguiente se corre el rumor que no hay que venir [a la asamblea sindical para elegir al nuevo comité ejecutivo delegacional], para que así se nos dé un día sin trabajar. Muchos trabajadores dicen que no vendrán a la asamblea, que no les pueden poner falta por que es una actividad sindical. Y así, no llega la mayoría el día de la asamblea sindical”).

Sin embargo, es común en la vida cotidiana sindical de una escuela secundaria que exista el grupo de “los rebeldes”, los que se oponen y se enfrentan, de maneras diversas, al poder del directivo y del secretario general. En muchas ocasiones se crean “planillas al vapor”, se difunden rumores para “sabotear” la asamblea sindical, se aprovechan ciertos espacios (los TGA en la escuela, las reuniones de planeación entre directivos y profesores, las reuniones de información sindical, etc.) para cuestionar con comentarios “en cascada” (varios profesores van tomando la palabra para hacer sus críticas) las fallas de directivos y del sindicato, etc. Estos “rebeldes” tienen un *acervo de conocimiento a mano* y una *historia de vida profesional y personal* que los ha conformado a tener esa actitud hacia la autoridad escolar (vienen de otra escuela donde “se pelearon” con el director, en su juventud fueron profesores “disidentes” [participaron en el movimiento magisterial de finales de los años 70 y principios de los 80 del siglo pasado], no han recibido apoyo del directivo y/o secretario general actual para obtener horas-clase u otras prestaciones a las que sienten tener derecho; han trabajado o trabajan en una escuela con prácticas políticas más democráticas, etc.). Pero una limitante que pueden tener el grupo de “los rebeldes”, de las actitudes propias de las personas específicas que la llevan a la práctica, es la falta de un trabajo constante y cotidiano, el no poder constituirse en un grupo articulado, que actúe de manera coordinada en diversos espacios y con acciones de cuestionamiento al poder, así como el no poder construir contrapesos “simbólicos” o materiales, ante las canonjías, privilegios y amenazas que ofrecen *los poderes escolares* (directivos y representante sindical) a los trabajadores de la educación de la escuela. También está lo que los trabajadores en general *creen*

sobre esos *poderes escolares*, sus propias concepciones, sus temores y *representaciones sociales* sobre la autoridad escolar, que terminan limitando, moldeando, inhibiendo, desvirtuando en lo práctico, sus aspiraciones de mejoría laboral y de ser tomados en cuenta en la vida escolar.

Los procesos de elección del comité ejecutivo delegacional son unos de los momentos o circunstancias álgidas, a veces violentas, de la vida cotidiana política y sindical en una escuela (otras, los procesos de designación de horas-clases vacantes, el cambio del directivo, etc., pero no siempre). La conformación de *grupos de interés* o el estrechamiento y agrandamientos de otros ya existentes, por lo menos en ese periodo, se da más en esas circunstancias. La práctica de agresiones verbales, de intimidaciones o recordatorios de “acuérdate de cuando te ayude” o de “si quieren que se les apoye, hay que ayudar” por parte de los directivos o de algunos profesores con cierto poder, de uso de diversos recursos (como llamadas telefónicas, elaboración y distribución de fólderres y “recuerditos” con los nombres de los integrantes de una “planilla”, etc.), por los diferentes grupos, caracteriza esos días escolares.

Dentro de las concepciones políticas de los profesores, está la idea de “mejorar las condiciones laborales de los compañeros”, de “evitar el abuso de poder” por parte de directivos y del secretario general”, de “tener mejores garantías de trabajo”, de “evitar los privilegios de los allegados a la dirección de la escuela”, de conseguir “que se me ayude para conseguirle trabajo a mi hijo”, entre otras. “El clientelismo”, el temor a ser sancionado por “fallas” en su trabajo (no saber controlar a los grupos, ser “faltista”, ser denunciado por “acosar” a alumnos(as), no tener horas de base, etc.), se mezclan con ciertas concepciones de una vida sindical y política escolar más democrática.

La recaudación de recursos económicos por parte de las delegaciones sindicales, son actividades donde sí participan diversos miembros del comité ejecutivo, aparte del secretario general y el de conflictos. Estas actividades pueden ser colectas por defunciones de compañeros o familiares, obras de teatro donde se envía a los alumnos (con la promesa de “puntos extras” en varias asignaturas), convivios del “día del maestro”, kermeses (para los gastos que se hacen al ir a la

sección sindical), etc. Es común, en las escuelas investigadas, que solo se de un informe económico al personal de la escuela, el día del cambio delegacional, y de manera breve.

La política sindical y partidista de la Sección sindical tiene mayor impacto, logra mayores adeptos, entre los profesores y personal de apoyo, que tengan necesidad e interés por obtener más horas-clase, por obtener plazas de base, que requieran lograr la plaza para un familiar. Durante las campañas políticas, son estos trabajadores los que más asisten a los mítines, los que reparten calcomanías y cuadernos, los que pegan carteles y propaganda.

La dirección y subdirecciones de una escuela secundaria, son puestos administrativos y políticos, espacios donde los profesores que los ocupan, tienen como parte de su *perfil cotidiano directivo* la práctica cotidiana de difundir la política sindical y respecto a algún partido político con el que se guardan compromisos de parte del SNTE. Desde esos puestos, se ejerce una micropolítica escolar sindical y partidista (“En la subdirección del turno vespertino, al lado del libro donde firman los profesores su asistencia, se encuentra un montón de cuadernos de forma italiana, blancos y de raya, con el logotipo del Partido Nueva Alianza...”).

5.4 Conclusiones del capítulo: *Rupturas y recomposiciones de la naturalidad, en las relaciones micropolíticas escolares: enfrentamientos, desacuerdos, coyunturas y relaciones de poder.*

Los días de campaña política son coyunturas de la micropolítica sindical, donde se dan desacuerdos, enfrentamientos, entre los trabajadores de la escuela, pero a diversos niveles, no siempre de manera abierta, sino velada, y de forma desigual. Mientras que la política sindical del SNTE es impulsada de manera abierta o semi abierta por los directivos, otros profesores difunden sus aspiraciones y simpatías político partidistas de formas clandestinas o semi clandestinas, difundiendo propaganda sin que sean vistos por las autoridades escolares, o con quien consideran que puede simpatizar con su partido. Aunque la mayoría de los trabajadores de la educación deciden no defender sus inclinaciones político partidistas de forma abierta, de forma estratégica no cuestionan ni se enfrentan con los directivos directamente, al dar cuenta de su situación subalterna, para

evitar represiones (Esto es común en *la secundaria azul* y en *la secundaria verde*, pero no en *la secundaria roja*, donde existe otra *cultura política* más cercana a las prácticas democráticas de la CNTE). Sin embargo, sí buscan maneras de expresar sus inclinaciones políticas, de difundirlas, de ganar adeptos (a través de las pláticas de pasillos, de la pega clandestina de propaganda política, del reparto de volates durante la ausencia de las autoridades escolares, etc.).

La pretensión de las autoridades escolares por mantener “el orden del día”, por cumplir con “lo que establece el programa”, es motivo de enfrentamientos y cuestionamientos a su autoridad. Esto se da en la escuela, se da en cursos y talleres con profesores y directivos de diversas escuelas, donde los que son directores en sus escuelas, se convierten en docentes en los talleres. La flexibilidad cotidiana permite la realización de esa normatividad oficial (“obedézcase, pero no se cumpla”), que tiene repercusiones en los resultados escolares (pérdida de horas clase, no ver todos los temas del taller, tratar superficialmente los cursos de actualización, etc.), pero así se logra mantener el orden y el respeto a la autoridad escolar.

Durante los procesos de elección del comité ejecutivo delegacional, se dan rompimientos y/o reacomodos en las relaciones personales de la vida cotidiana de una escuela. Los tratos acostumbrados entre los trabajadores de la educación (profesores, directivos, trabajadores de apoyo) se ven alterado por la importancia que se le da a la conformación, extensión o reafirmación de ciertos “grupos de presión”, en la conformación de “las planillas” que competirán por la delegación sindical. Según la correlación de fuerzas entre “el poder escolar” (representado por la dirección de la escuela y el secretario general, sí están unidos) y el o los grupos “rebeldes”, se llevan a la práctica diversos recursos micropolíticos (el directivo manda a llamar a algunas secretarías, profesores y trabajadores de apoyo, recordándoles las veces en que los ayudó en alguna petición o problema, a fin de pedirles su apoyo para una “planilla”; se hacen llamadas amenazadoras, por parte de algunos “rebeldes” a profesores nuevos a fin de que no asistan a la asamblea sindical; etc.). En estos procesos se evidencia “quien está con quién”, originándose una revaloración de las personas, tomándose en cuenta la posición

que llegue a tomar en estas circunstancias. Sin embargo, pasado este momento álgido, es muy frecuente que se vuelva a las relaciones cotidianas acostumbradas. El respeto a una “dignidad del maestro”, al reconocimiento de sus saberes y de sus experiencias, es valorada por los trabajadores de una escuela. Cuando el directivo o el secretario general no saben manejar este condicionante para la construcción de su autoridad cotidiana, se pueden originar resistencias y cuestionamientos de parte de los profesores y personal de apoyo, que deriven en movimientos políticos internos.

CONCLUSIONES.

Planteamos nuestra investigación dentro del terreno de *la vida cotidiana*, entendida ésta como un proceso de *naturalidad* y *rupturas*, situando el espacio empírico de nuestras indagaciones en una escuela secundaria (que denominamos *la secundaria azul*) en Nezahualcóyotl, Estado de México, en un periodo de su *historia institucional* (1996-2006), al interior de la cual pretendimos dar cuenta de *reglas de juego, concepciones de sentido común, prácticas escolares y relaciones de poder*, para apreciar la complejidad de *la vida cotidiana escolar*, en diversos aspectos (de vinculación con la localidad o comunidad externa, las relación-maestro-alumno, de gestión escolar, de algunos elementos de su cultura escolar, y micropolíticos).

A fin de contrastar los alcances de los conceptos y categorías utilizadas, destacando las semejanzas con otros contextos escolares, rescatamos también parte de los primeros años de la misma *secundaria azul*, así como de otras dos secundarias del mismo municipio y con similares características (las que dimos el nombre de *la secundaria verde* y *la secundaria roja*).

Nuestra tesis principal consiste en considerar que *la vida cotidiana escolar* se desarrolla a través de procesos de *naturalidad*, que se caracterizan por que *los actores escolares* (alumnos, maestros, padres de familia y directivos) cotidianamente quedan subordinados dentro de una concepción de la realidad que considera a esta “ya establecida”, sin alternativas de cambio, ni cuestionamientos radicales, justificando y fundamentando sus concepciones y sus prácticas, en sus experiencias logradas dentro de su medio social inmediato.

Sin embargo, *la cotidianidad escolar se transforma a través de rupturas*, puesto que las exigencias de los contextos inmediatos (materiales y simbólicos), dentro de los cuales existe la escuela específica y sus *actores*, detonan la necesidad de cambios en *la cotidianidad escolar*. Sin embargo, estos cambios se van dando de forma disgregada, de forma *desigual y combinada* y a diversos ritmos, llegando a caracterizarse como *rupturas*, tanto en las concepciones de sentido común como en las prácticas cotidianas que orientan, propias de los miembros de una comunidad específica.

Esta que es nuestra tesis principal, la pretendimos abordar en el estudio de *la vida cotidiana escolar*, retomando para ello los aportes de varias de las perspectivas de investigación educativa en boga en el México de comienzos del siglo XXI, las cuales son: *la etnografía educativa, la antropología de la educación, la teoría de las representaciones sociales, la perspectiva fenomenológica y del interaccionismo simbólico y la pedagogía de lo cotidiano.*

De estas cinco perspectivas de investigación educativa retomamos conceptos, aportes metodológicos y técnicas de investigación de campo, que a través de una “toma de posición” o “postura teórica-metodológica e instrumental”, recuperando y reelaborando lo que nos aportaron las perspectivas de investigación, llegamos a la construcción tanto de nuestro *marco teórico, metodológico e instrumental*, así como de nuestra *propuesta de investigación empírica*. De los cuales podemos concluir que:

- a) Pretendimos abordar el objeto de estudio dando cuenta de sus múltiples determinaciones, entendiéndolo como una realidad compleja. Para ello construimos una *propuesta de investigación empírica* que contuviera una diversidad de recursos investigativos (“línea de tiempo” de la escuela investigada, entrevistas a los diversos *actores escolares*, “pláticas informales” para la recuperación de anécdotas de la vida escolar, revisión de documentos escolares, contextualización de las secundarias de estudio, observaciones a *los actores* en los diferentes espacios escolares, etc.).
- b) Partimos del concepto de vida cotidiana, como el pequeño mundo específico donde en ser humano concreto desarrolla su vida, establece sus expectativas, realiza sus metas, resuelve sus problemas cotidianos. Por esto mismo, nos propusimos retomar la metodología cualitativa del estudio de caso, estudiando una escuela en específico, pero con pretensiones de teorizar, buscando encontrar sus aspectos que puedan ayudando realidades escolares semejantes.
- c) Recuperamos el concepto de intersubjetividad, conocimiento a mano y actitud natural, de la fenomenología, a fin de comprender las mutuas dependencias y las herencias simbólicas que transitan entre los diversos

seres humanos que llegan a conformar una comunidad escolar específica, y cómo sus formaciones previas, condicionan y enriquecen sus prácticas cotidianas escolares, Esto nos llevó a la reconstrucción de algunos aspectos de las trayectorias o historias de vida de los actores escolares y de cómo estas influían en su participación en la escuela, a través de entrevistas en profundidad. También pretendimos encontrar los significados compartidos en la escuela, las ideas y concepciones, que a manera de “representaciones sociales”, “imaginarios sociales” o “mitos”, llegan a conformar una naturalidad escolar, producto de las experiencias de vida escolar socializadas entre los miembros de la misma comunidad.

- d) Entendimos que el cambio en la vida cotidiana escolar no es lineal, no es armónico, sino más bien a rupturas, se va transformando “a pedazos”, a pesar de las propuestas de las políticas educativas oficiales, los actores escolares resisten desde sus propios supuestos y a través de prácticas escolares que tienen más que ver con lo que han sido y lo que creen, que en lo que se les dicen que deben hacer.
- e) Dimos cuenta de la importancia del conocimiento cotidiano y de las múltiples influencias externas a la escuela en los procesos de formación de la persona, puesto que el ser humano específico es formado dentro y fuera de la escuela, llegando a convertirse en una concreción de diversos contextos que lo educan, posibilitándolo pero también limitándolo, en sus potencialidades humanas.

A partir de este entramado teórico, metodológico e instrumental, llegamos a la investigación empírica, cuyos resultados nos llevaron a la construcción de cinco aspectos estructurantes de la vida cotidiana escolar, al interior de los cuales clasificamos la información obtenida y trabajamos con ella, buscando encontrar los aspectos de esta vida cotidiana escolar, y destacando sus características de naturalidad y ruptura. Los capítulos de la tesis tratan sobre estos cinco aspectos estructurantes, y las conclusiones sobre algunos aportes sobre las actitudes naturales y las rupturas en la cotidianidad escolar, de las escuelas investigadas.

**CONCLUSIONES DE LA RELACIÓN MAESTRO-ALUMNO, APORTES A LA
COMPRENSIÓN DE LA VIDA COTIDIANA ESCOLAR COMO NATURALIDAD Y
RUPTURAS:**

Sobre las actitudes naturales:

El aprendizaje cotidiano que los alumnos realizan en la escuela no siempre tiene una *calidad formativa*. Muchas veces se forman en actitudes viciadas, repetitivas, acríticas.

El profesor de secundaria es portador de una *concepción educativa* que implica dar prioridad a una *formación práctica* de sus alumnos, pero no en habilidades y conocimientos del currículo oficial. Su concepto de *educar* también contiene la idea de que solo la disciplina permite que el alumno aprenda mejor sus enseñanzas.

Los profesores expresan y practican sus *concepciones educativas* por lo regular y en su mayoría, a un nivel de sentido común, con escasa reflexión sobre sus prácticas de enseñanza y las diversas maneras de aprender de sus alumnos.

Una característica del *aprendizaje cotidiano* que se da en los TGA (para los maestros en servicio), es que la mayoría de los profesores participan “como requisito”, como algo necesario “cumplir”, para evitar les descuenten de su sueldo por no asistir.

Se aprecia una *actitud natural* de rechazo al trabajo académico colegiado, pero el contexto institucional, la manera en que se organizan las actividades escolares, propicia *el trabajo en solitario* del profesor con sus alumnos.

La personalidad escolar de los alumnos de secundaria se va formando a través de sus experiencias de vida, fuera y dentro de la escuela. *Su formación como persona* tiene que ver con diversos ámbitos o contextos, no solo el escolar. En la escuela, el alumno asume un *perfil cotidiano escolar* para interactuar y sobrevivir, pero este *perfil* no contiene toda su personalidad que se va formando.

Otros rasgos de *la personalidad escolar* del profesor: la planeación de clases se toma “como requisito”, para entregar a los directivos, pero se repite, se fotocopia o

imprime en computadora las elaboradas años atrás; el profesor estricto, “duro” tiene su origen en haber sido prefecto(a) en sus primeros años de servicio; practica “el ausentismo”, falta a varias clases a lo largo de la semana o “llega tarde”, muchas veces por la manera en que están organizados sus horarios o por el agotamiento de la jornada diaria.

Se da una resistencia al uso de la computadora, que es muy poco aprovechada por los profesores en su trabajo docente, pues ellos mismos no se han *apropiado* suficientemente de este adelanto tecnológico.

Rupturas educativas escolares:

Se da una *apropiación diferenciada* de la computadora entre profesores y alumnos. Los alumnos manifiestan un dominio y un gusto por este adelanto tecnológico, tanto para el estudio como para otros requerimientos de su *mundo de adolescente*.

En *los procesos de enseñanza* no se aprovechan espacios y *situaciones de aprendizaje cotidianos* que podrían desarrollar *procesos educativos formativos*, y no quedar al nivel de sentido común.

Los procesos de aprendizaje en el salón de clases no requieren forzosamente de un “control de grupo” estricto. Los alumnos aprenden unos de otros, desde su manera de ser, festiva, propia del adolescente alumno(a).

La presencia de “profesores practicantes”, sobre todo mujeres, traen innovaciones didácticas, no respetan las “reglas de juego” establecidas entre profesores titulares y sus alumnos, proponen una relación no agresiva, pero efectiva en los aprendizajes del grupo.

Algunos profesores que se han actualizado reconstruyen su *perfil cotidiano escolar* estableciendo con sus alumnos, una relación no agresiva, no autoritaria, con mayor cercanía y confianza con ellos. Aunque continúan con varias rutinas en sus clases, padeciendo el no querer priorizar “el control del grupo”.

En la escuela secundaria las mujeres (alumnas, profesoras, madres de familia, directivas, prefectas) son las que mayormente participan en las diversas actividades escolares, adquiriendo mayor presencia y toma de decisiones.

Las personalidades escolares de los profesores(as) se van formando no con una representación o imaginario social de “apostolado”, sino que intervienen en mayor medida necesidades y motivaciones de su vida privada, individual, no política, no comprometida con su función social.

Los profesores que tienen mayor presencia entre sus alumnos, son los que han logrado *entrar al mundo de la vida del adolescente*, a través de compartir sus gustos, aficiones y uso de su lenguaje.

CONCLUSIONES SOBRE LA GESTIÓN ESCOLAR, APORTES A LA COMPRENSIÓN DE LA VIDA COTIDIANA ESCOLAR COMO NATURALIDAD Y RUPTURAS:

Expondremos algunas conclusiones sobre la gestión escolar de las escuelas investigadas, en sus aspectos de *actitudes naturales y rupturas de la cotidianidad escolar*.

Durante su gestión escolar, el directivo tiene que mediar, sobrellevar, con exigencias de profesores por suspender clases o interrumpir la jornada escolar, con motivos de ciertas festividades que se han vuelto tradiciones (“día del maestro”, “aniversario de la escuela”, etc.). La normatividad oficial (el cumplir los 200 días de clases efectivas), son flexibilizadas de manera cotidiana (con suspensiones de clases “no registradas” por motivos de arreglo de salones, aniversarios de la escuela, comida del día del maestro, etc.).

La flexibilidad cotidiana en ocasiones fortalece la autoridad escolar del directivo, que es caracterizado como “amigo” o “cuate” por parte de varios profesores, como en el caso de la aplicación de exámenes a los alumnos (durante el proceso de evaluación del programa de Carrera Magisterial, factor “aprovechamiento escolar”), cuando el directivo negocia con el responsable de la aplicación de esos exámenes, para que se le asigne un determinado grupo para la evaluación de un profesor (grupo seleccionado un día antes, en acuerdo entre el directivo y los profesores que serán evaluados), o cuando se les permite a los profesores evaluados llevarles lápices y gomas a los alumnos de su grupo que hará examen, pero que se aprovecha para “llevarse” a los alumnos de más bajo promedio. Sin

embargo, esto no siempre ha favorecido a elevar el promedio de calificación de los exámenes aplicados a los alumnos.

La flexibilidad cotidiana es propia de las actividades escolares, del cumplimiento de las normas escritas (currículo escolar oficial, proyecto escolar, reglamento de la escuela, talleres de actualización de los docentes, etc.). Un ejemplo de esto es el horario de los cursos y talleres de actualización. A pesar de que se comunica al principio de cada sesión la duración de esta, los directivos tienen que lidiar con la actitud de los profesores de recortar el tiempo, de “salir antes de lo programado”. Es común que se traten los temas del taller de actualización de forma superficial, que se eviten las opiniones, la discusión, a fin de terminar pronto, no pasarse del horario, sí se puede reducirlo.

En relación con la participación de las madres y padres de familia y de los alumnos, está se ve limitada, dirigida, donde se pide su colaboración y apoyo a las propuestas del directivo, pero se les limita en la toma de decisiones sobre la gestión escolar. Sin embargo, la buena disposición y aceptación de los padres y madres de familia respecto al *proyecto escolar cotidiano* del directivo y su *equipo de trabajo*, es fundamental para su éxito.

Algunas categorías de análisis que se construyeron sobre la gestión escolar, son las de *construcción cotidiana de la autoridad escolar*, *el equipo de trabajo del directivo* (que debe incluir a padres y madres de familia y alumnos y alumnas) y *el proyecto o modelo escolar cotidiano*.

La participación de los profesores respecto a la gestión escolar es heterogénea. Su colaboración práctica y entusiasta, tiene que ver con las relaciones personales que se establezcan con el directivo, las necesidades de horas y ascensos a las que aspire (y lo que se le prometa y cumpla por parte del director), las simpatías o antipatías que se tengan hacia la autoridad escolar, las expectativas del grupo de interés al que pertenezca, etc.

El directivo se caracteriza por ser un innovador, que impulsa (a diferentes niveles de compromiso y con diversos grados de convicción) las reformas educativas escolares venidas de las políticas educativas hegemónicas. Sin embargo, esta actitud de *ruptura*, se ve limitada por su *actitud natural* de “controlador” de su

personal, cuartándose las innovaciones por las necesidades micropolíticas de la dirección de la escuela.

**CONCLUSIONES SOBRE ALGUNOS ASPECTOS DE LA CONSTRUCCIÓN
SIMBÓLICA EN LA ESCUELA, APORTES A LA COMPRENSIÓN DE LA VIDA
COTIDIANA ESCOLAR COMO NATURALIDAD Y RUPTURAS:**

Actitudes naturales en la cultura de la secundaria.

Es común que los profesores frente a grupo de secundaria desconfíen de las innovaciones didácticas y pedagógicas venidas de proyectos educativos oficiales, dominantes. Pues los profesores frente a grupo terminan cimentando sus concepciones educativas desde sus prácticas docentes y desde sus experiencias de vida, profesional, de vida estudiantil y familiar. Son trabajadores de la educación más prácticos y menos teóricos.

Cuando en una escuela específica se “cierran espacios” (se exige cubrir un horario que antes se permitía dejar libre, se evita que se compre en la cooperativa en horas de clase a pesar de la ausencia de profesores, que antes era costumbre hacer, etc.), se originan actitudes y acciones de los actores escolares que serán considerados, desde la dirección de la escuela, como desviaciones, “fallas”, falta de comunicación. En una comunidad escolar específica se manifestarán *resistencias cotidianas*, muchas veces impulsivas, ante cambios que intente establecer un nuevo directivo. *Un nuevo proyecto o modelo escolar cotidiano* tiene como una de sus principales causas, el inicio de la gestión escolar de un nuevo directivo(a), pero el peso de *las tradiciones escolares* y de “los espacios escolares” que los diversos actores (profesores, alumnos, padres y madres de familia) habían “abierto” o “cerrado” con anterioridad (en otra etapa de *la historia institucional* de la escuela, y que se conservan), limita a las innovaciones escolares que impulse el nuevo directivo, siendo necesario diversos periodos de transición y acciones de negociación con la comunidad escolar (con un tipo de actor escolar específico o con varios a la vez), a fin de lograr cambios significativos en *la cotidianidad escolar*, sí así lo pretende en directivo, sino quiere caer en “simulaciones”.

“El arreglo del mobiliario” por parte de los alumnos coordinados por su profesor asesor, es una tradición escolar que se resiste a desaparecer, pero cada vez menos se practica. Esta tradición escolar tiene un mensaje de pretender construir una idea de responsabilidad en el alumno, tanto con su escuela como con su familia (Una profesora que pidió a sus alumnos que pintaran sus butacas, les dice a unas madres de familia que asisten con sus hijas a pintar el mobiliario: “...va a ver que entrando a clases luego van a rayar las butacas, y van a decir los alumnos *a fin que mis papás pagan luego para que las pinten...* las madres asienten con una sonrisa y continúan pintando”).

Las concepciones fundacionales y el modelo o proyecto escolar cotidiano, son componentes de *la naturalidad escolar*, que surgen primeramente en los orígenes, en los primeros años de la institución escolar, preservándose por periodos de la *historia institucional* de la escuela secundaria, que aunque sufra cambios y recomposiciones, algunos de sus elementos se preservan a lo largo de todo el tiempo de existencia de la misma.

rupturas en la cultura escolar de la escuela secundaria:

El directivo, que llega a ejercer su gestión escolar en una escuela secundaria ya con su historia institucional, se hace portador de innovaciones escolares. Como parte de la construcción cotidiana de su autoridad escolar, impulsa cambios en valores escolares, en procesos administrativos, en formas de supervisar el trabajo de los profesores y de los alumnos, en el trato personal y afectivo, etc. Enfrenta también, resistencias de diversos miembros de la comunidad escolar, que desde su cotidianidad, llegan a cuestionar aquellas innovaciones que no reconocen sus saberes y el lugar que ocupan en la escuela, sí este les favorece.

Una innovación reciente en varias escuelas secundarias, que antes pintaban su mobiliario entre profesores y alumnos, es que ahora la mayoría de los profesores piden dinero a los alumnos para que una persona (un trabajador de apoyo, un padre de familia, etc.) pinte todas las butacas o sillas-paleta. Esta innovación que *va rompiendo* una actividad colectiva que era una *tradición escolar* en la relación maestro-alumno, enfrenta diversas resistencias (la negativa de madres de familia, que al no consultarles directamente por el profesor asesor, se niegan a dar la

cooperación económica; actitudes autoritarias de los profesores asesores, que intentan sancionar “a los que no cooperen” reteniéndoles las boletas de evaluación que se entregan al final del ciclo escolar; la conservación y valoración en la cultura escolar de diversos maestros y madres-padres de familia, de esa actividad colectiva, como tradición escolar, etc.).

El ambiente escolar está compuesto, entre otras cosas, por las actitudes reiteradas de los actores escolares, en relación al papel o función, a su perfil cotidiano que le corresponde. Esto dará origen a una especie de “red” (donde habrá valores, prejuicios, rutinas, maneras de aceptadas de confrontación o lucha por el poder, etc), al interior de la cual, los actores específicos buscarán “ubicarse” a través de sus prácticas. También contendrá acciones “estratégicas”, de simulación, a fin de lograr la sobrevivencia, no tanto el impulso de lo educativo formativo. *El ambiente escolar se reconstruye, se rompe y se reconstruye* con cambios significativos, como la llegada de un nuevo director, por ejemplo, llegándose a recomponer rasgos de *los perfiles cotidianos* de otros actores (“...La Dire 2, nueva directora, que desde el segundo día que llegó a la secundaria, recorre los grupos de primer grado desde las primeras horas...[esto no era costumbre del director Rizo, segundo director de esta secundaria, que acaba de ser promovido a jefe de enseñanza...]”).

La participación de la mujer es cada vez mayor en la escuela secundaria (las alumnas son las que integran, en su gran mayoría, las escoltas; las madres de familia desde hace años son las que asisten, en gran mayoría a las juntas de entregas de calificaciones; “las peleas” del alumnado, son por lo regular entre alumnas; los promedios de calificación más altos son de alumnas; las maestras son las más exigentes y preocupadas por la formación como personas del alumnado; el trato hacia el alumnado, tiene como ejemplo práctico, aceptado y reconocido por la comunidad escolar, el que realizan cotidianamente las maestras, más que el de los maestros, etc.). A esto podríamos llamar *la feminización de la escuela secundaria*.

Las circunstancias originarias, las concepciones fundacionales y el proyecto o modelo escolar cotidiano surgen al inicio o en los primeros años de una escuela específica. Sin embargo, se dan *rompimientos* en determinados acontecimientos de *su historia institucional*, dando origen a una renovación o recomposición.

**CONCLUSIONES SOBRE LA RELACIÓN ESCUELA-COMUNIDAD, APORTES
A LA COMPRENSIÓN DE LA VIDA COTIDIANA ESCOLAR COMO
NATURALIDAD Y RUPTURAS:**

Naturalidad y rupturas en las relaciones escuela-comunidad:

Las problemáticas y expectativas por las que atraviesa la comunidad externa en la que se inserta la escuela secundaria específica (las condiciones sociales y culturales de un “medio urbano popular en construcción”, la existencia de delincuencia y “pandillerismo”, la existencia de imaginarios sociales sobre la escuela “como medio de superación personal y social”, etc.), llega a manifestarse en *las relaciones escuela-comunidad*, a través de las actitudes y colaboraciones de las madres y padres de familia, en el grado de *apropiación* de la cultura y normatividad escolar por parte de las y los alumnos, en la aceptación, tolerancia o rechazo al tipo de profesor característico de la escuela específica, etc.

En las juntas de entrega de calificaciones bimestrales, se llegan a escuchar participaciones de los padres y madres de familia en el siguiente sentido: “...que el mismo profesor los ofende a los alumnos, les contesta molesto cuando algo le preguntan,...una alumna siente miedo al preguntarle y teme participar en clase por las actitudes del profesor,...dice un padre “por eso a los profesores los golpean fuera de la escuela...”

La presencia o imagen de la escuela así como el mantenimiento de ciertos *acuerdos fundacionales* entre escuela y comunidad externa, son de suma importancia para el buen funcionamiento interno de la institución, en su sentido social. Estos son elementos de una *naturalidad* que muchas veces se ve amenazada por *las rupturas* que se originan por las problemáticas del contexto social (“narcomenudeo” a la salida de la escuela por parte de exalumnos, falta de apoyo de patrullas y de seguridad vial a la hora de la salida de los alumnos, pobreza y subempleo, movimientos políticos en la localidad, migraciones intermunicipales que van despoblando a Neza, etc.), así como de origen interescolar (casos de profesores y trabajadores de apoyo que abusan o violan a alumnas, falta de compromiso cotidiano de directivos y profesores hacia los propios *acuerdos fundacionales*, desacuerdos y enfrentamientos entre profesores y prefectas con padres y madres de familia en relación con las indisciplinas de sus hijos(as), etc.

CONCLUSIONES SOBRE LA MICROPOLÍTICA ESCOLAR, APORTES A LA COMPRENSIÓN DE LA VIDA COTIDIANA ESCOLAR COMO NATURALIDAD Y RUPTURAS:

rupturas y recomposiciones de la naturalidad, en las relaciones micropolíticas escolares:

Durante los meses de campañas políticas a nivel municipal, estatal y/o nacional, surgen periodos de *rupturas* en la micropolítica escolar de las escuelas secundarias investigadas, las cuales se manifiestan en desacuerdos y discusiones verbales entre los trabajadores de la escuela. Sin embargo, estos se dan no siempre de manera abierta, sino mas bien velada y de forma desigual, entre los que apoyan a uno u otro partido político.

Por un lado, la política sindical del SNTE es impulsada de manera abierta (en reuniones en la oficina de la dirección, en la sala de maestros, regalando cuadernos con logotipo partidista a un lado del libro de asistencia, etc.) por parte de directivos y de los secretarios generales de la delegación sindical (apoyados por “sus leales” o “su equipo”), otros profesores que difieren en su orientación político partidista (por lo regular una minoría), difunden sus aspiraciones y simpatías político partidistas de formas semi clandestinas (repartiendo propaganda sin que sean vistos por las autoridades escolares, con quienes consideran que puede simpatizar con su partido, platicando con madres y padres de familia “de confianza”, a través de pláticas de pasillos, etc.)

Sin embargo, la mayoría de los trabajadores de la educación de la escuela, deciden no defender sus inclinaciones político partidistas de forma abierta, actuando *de forma estratégica* al no cuestionar, ni se enfrentarse con los directivos y secretarios generales directamente, pues son conscientes de su situación subalterna, teniendo la necesidad de evitar represiones. *Los poderes escolares* (directores y secretarios generales) por lo regular tienen “buena memoria”, en relación al comportamiento político de los profesores y demás trabajadores de su escuela. Esta *forma estratégica* de la micropolítica escolar es común en *la secundaria azul* y en *la secundaria verde*, pero no en *la secundaria roja*, donde existe otra *cultura política* más cercana a las prácticas democráticas de la CNTE.

La pretensión de las autoridades escolares por mantener “el orden del día”, por cumplir con “lo que establece el programa”, es motivo de enfrentamientos y cuestionamientos a su autoridad. Esto se da en la escuela, se da en cursos y talleres con profesores y directivos de diversas escuelas, donde los que son directores en sus escuelas, se convierten en docentes en los talleres. La flexibilidad cotidiana permite la realización de esa normatividad oficial (“obedézcase, pero no se cumpla”), que tiene repercusiones en los resultados escolares (pérdida de horas clase, no ver todos los temas del taller, tratar superficialmente los cursos de actualización, etc.), pero así se logra mantener el orden y el respeto a la autoridad escolar.

Durante los procesos de elección del comité ejecutivo delegacional, se dan rompimientos y/o reacomodos en las relaciones personales de la vida cotidiana de una escuela. Los tratos acostumbrados entre los trabajadores de la educación (profesores, directivos, trabajadores de apoyo) se ven alterado por la importancia que se le da a la conformación, extensión o reafirmación de ciertos “grupos de presión”, en la conformación de “las planillas” que competirán por la delegación sindical. Según la correlación de fuerzas entre “el poder escolar” (representado por la dirección de la escuela y el secretario general, sí están unidos) y el o los grupos “rebeldes”, se llevan a la práctica diversos recursos micropolíticos (el directivo manda a llamar a algunas secretarias, profesores y trabajadores de apoyo, recordándoles las veces en que los ayudó en alguna petición o problema, a fin de pedirles su apoyo para una “planilla”; se hacen llamadas amenazadoras, por parte de algunos “rebeldes” a profesores nuevos a fin de que no asistan a la asamblea sindical; etc.). En estos procesos se evidencia “quien está con quién”, originándose una revaloración de las personas, tomándose en cuenta la posición que llegue a tomar en estas circunstancias. Sin embargo, pasado este momento álgido, es muy frecuente que se vuelva a las relaciones cotidianas acostumbradas. El respeto a una “dignidad del maestro”, al reconocimiento de sus saberes y de sus experiencias, es valorada por los trabajadores de una escuela. Cuando el directivo o el secretario general no saben manejar este condicionante para la construcción de su autoridad cotidiana, se pueden originar resistencias y

cuestionamientos de parte de los profesores y personal de apoyo, que deriven en movimientos políticos internos y posibles *rupturas* de las relaciones micropolíticas, las cuales cimentan *la autoridad cotidiana escolar* de los llamados *poderes escolares*.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL:

Abruch, M.(compilador) (1994). *Metodología de las ciencias sociales* (Antología). México:UNAM-Escuela Nacional de Estudio Profesionales “Acatlán”.

Aceves, J. (comp.) (1997). *Historia oral*. México: Instituto Mora. Reimpresión.

Aguilar, L. (1992). *La implementación de las políticas*. México: Miguel Ángel Porrúa.

Álvarez-Gayou , J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Editorial Paidós Mexicana (Colección Paidós Educador).

Anaya, J. J. (2004). *El ser y hacer cotidiano de los docentes de física en la escuela secundaria*. Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación, sede “Toluca”, ISCEEM.

Anzaldúa, R. E. (2004). *La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder*. México: UAM.

Anzaldúa, R. E. (2006). “El administrador de la ilusión. Imaginario y poder”. En Ramírez, B. (coordinadora), *Administración y poder. Una reflexión transdisciplinaria* (pp. 81-113). México: UAM-Azcapotzalco. Reimpresión.

Anzaldúa, R. E. (2007). “Reflexiones en torno a la construcción imaginaria de la identidad”. En Jiménez, M. A. (coordinador), *Encrucijadas de lo imaginario. Autonomía y práctica de la educación* (pp. 255-277). México: UACM (Colección Reflexiones).

Ardila, R. (1982). *Psicología del aprendizaje*. México: Siglo XXI Editores.

Ávalos, A. (2005). "Los procesos de consolidación de la modernización educativa en la escuela secundaria". En Noriega, M. (coordinadora), *Cultura política y política educativa en el sexenio de Ernesto Zedillo* (pp.85-112). México: UPN-Plaza y Valdés Editores.

Bagú, S. (1982). *Tiempo, realidad social y conocimiento. Propuesta de interpretación*. México: Siglo XXI Editores.

Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia un política de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.

Bardisa, T. (1997, Septiembre-Diciembre) "Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares". *Revista Iberoamericana de Educación* Núm. 15.

Barry, P. (1999). *Ser ciudadano*. Barcelona: Ediciones Sequitur.

Berger, P. L y Luckmann, T. (1999). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Beuchot, M. y Primero, L. E. (2003). *La hermeneútica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*. México: Primero Editores.

Beuchot, M. (2005). *Tratado de hermeneútica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. México: FFyL (UNAM)-Editorial Itaca.

Centro de Estudios Educativos (1999). *Delimitaciones y validez de la investigación educativa*. México: CEE (Serie Diálogos).

Chávez, M. E. (2002). "Voces de mujeres en la Universidad Autónoma Chapingo". En Piña, J. M., y Pontón, C. B. (coordinadores) (2002), *Cultura y procesos educativos* (pp.). México: CESU/ UNAM/ Plaza y Valdés.

COMIE (2003). *Memoria del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Guadalajara: COMIE.

Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial (1998). *Lineamientos Generales de Carrera Magisterial*. México: SEP-SNTE.

De Leonardo, P. (comp.) (1986). *La nueva sociología de la educación (Antología)*. México: SEP-El Caballito.

De Garay, G. (coordinadora) (1997). *Cuéntame tu vida. Historia oral: historias de vida*. México: Instituto Mora – Conacyt.

Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. México: Colofón.

Escalante, C. (comp.) (1993). *Antropología de la educación*. Toluca: ISCEEM.

Escalante, F. (1992). *Ciudadanos imaginarios. Memoria de los afanes y desventuras de la virtud y apología del vicio triunfante en la república mexicana: tratado de moral pública*. México: El Colegio de México.

Ezpeleta, J. (1986). *La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción*. México: IPN-CINVESTAV-DIE.

Ezpeleta, J. (1996). "La gestión pedagógica de la escuela frente a las nuevas tendencias de la política educativa en América Latina". En *Actas del Coloquio: La*

dirección de la escuela. Caracas: Fundación Polar-Centro de Investigaciones Culturales.

Ezpeleta, J. (2004, Abr.-Jun.). "Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, volumen IX, número 21, pp. 403-424.

Fize, M. (2007). *Los adolescentes*. México: FCE.

Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores.

Frigerio, G., Poggi, M y Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Troquel.

Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G y Aguerro. I. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su gestión*. Buenos Aires: Troquel.

Gadamer, H. G. (1992). *Verdad y método. Fundamentos para una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.

Galván de Terrazas, L. E. y Almoneda, M. (1999). *Un reto: la enseñanza de la historia hoy*. Toluca: ISCEEM-SMSEM (Horizontes alternativos para los docentes II).

Galván, L. E., Quintanilla, S. y Ramírez, C. I. (coordinadoras) (2003). *Historiografía de la educación en México*. México: COMIE (Colección La investigación educativa en México 1992-2002).

Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI-UNAM.

Gramsci, Antonio (1983). *Introducción a la filosofía de la praxis*. México: Premia Editora.

Goffman, Erving (1994). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.

Gundermann, H. (2001). "El método de los estudios de caso". En Tarrés, M. L. (coordinadora), *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, México: FLACSO (México)-El Colegio de México-Miguel Ángel Porrúa, pp. 251-288.

Habermas, J. (1990). *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos.

Heller, A. (1972). *Historia y vida cotidiana*. Barcelona: Editorial Grijalbo.

Heller, A. (1998). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Editorial Península.

Hernández, F., y Sancho, J. M., (1996). "La visión del adolescente desde la psicología". En *Para enseñar no basta con saber la asignatura*, México: Paidós, pp. 157-181.

Hernández, F. (2001). *Vida cotidiana y representaciones sociales en torno a la formación académica de los estudiantes normalistas*. Tesis de maestría en Enseñanza Superior, ENEP-Aragón, UNAM.

Hidalgo, J. L. (compilador)(1996). *Curso: Teorías del aprendizaje (Antología)*. México: Gov. Edo. Méx.-SEIEM-Dirección de Formación, Actualización y Superación Docente-Departamento de Educación Secundaria General.

Jares, X. (1997, Septiembre-Diciembre). "El lugar del conflicto en la organización escolar". *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 15 *La Micropolítica en la escuela*.

Jiménez, M. A. (coordinador) (2007). *Encrucijadas de lo imaginario. Autonomía y práctica de la educación*. México: UACM.

Jiménez, M. A. (2007). "Educación y autonomía: hacia una sociología de las significaciones imaginarias de la educación". En Jiménez, M. A. (coordinador) *Encrucijadas de lo imaginario. Autonomía y práctica de la educación* (pp. 169-196). México: UACM.

Kotin, M. A. y otros (1993). *Directores y direcciones...de escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Kosik, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo.

Latapí, P. (coordinador) (1998). *Un siglo de educación en México I*. México: CNCA-FCE.

Latapí, P. (coordinador) (1998). *Un siglo de educación en México II*. México: CNCA-FCE.

Latapí, P. (2004). *La sep por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*. México: FCE.

López, S. (1998). *Representaciones de la escuela Agropecuaria. Una aproximación a la diversidad de construcciones de los sujetos*. Tesis de maestría en Ciencias de la Educación, ISCEEM.

Mardones, J. M y Ursúa, N. (S. A.). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. México: Distribuciones Fontamara.

Martínez, L. (1987). *Monografía municipal*. Toluca: Gobierno del Estado de México.

Martínez, N. H y Dávila, A. (1998, julio-diciembre). "Preguntas y respuestas sobre un espacio vacío en investigación: el estudio de la cultura en instituciones educativas". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. III, núm. 6, pp. 203-219.

Marx, K. (1962). "Manuscritos económico-filosóficos" y "Otros escritos de Marx". En Fromm, E. *Marx y su concepto del hombre*. México: FCE.

Marx, K. (1971). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política-Grundrisse*. México: Editorial Siglo XXI.

Mata, V., y Meneses, G. (compiladores) (2000). *Antología del seminario "Fundamentos epistemológicos del conocimiento educativo"*. Chalco: ISCEEM.

Medina, P. "Una propuesta metodológica en la construcción de trayectorias profesionales vinculadas a los relatos de vida. Procesos y momentos de investigación". En Medina, P. (Coordinadora) (2005). *Voces emergentes de la docencia. Horizontes, trayectorias y formación profesional*. México: UPN-Miguel Ángel Porrúa, pp. 27 a 58.

Meneses Morales, Ernesto (1999). *Las enseñanzas de la historia de la educación en México*. México: Universidad Iberoamericana.

Monsiváis, C. (1987, Enero). "Muerte y resurrección del nacionalismo mexicano". En *Nexos, Año X, Vol. 10, Núm. 109*.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

Neill, A. S. (2004): *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. México: FCE.

Nicastro, S. (1998). *La historia institucional y el director de escuela. Versiones y relatos*. Barcelona: Paidós Educador.

Nieva, N. L. (1999): *Estrategias de sobrevivencia de los alumnos en la escuela secundaria*. Tesis de maestría en ciencias de la educación. División de Posgrado. ISCEEM.

Ornelas, G. E. (2005). *Práctica docente y dinámica cultural en la escuela primaria*. México: H. Cámara de Diputados, LIX Legislatura-UPN-MIGUEL ÁNGEL PORRÚA.

Palacios, J. (1989). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona: Editorial Laia.

Paoli, F. J. (1982). *Ensayos de sociología y política*. México: UAM-Azcapotzalco.

Pérez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

Pérez, J. M. (1996). *Reproducción, resistencias culturales y modernización educativa en las escuelas de educación básica secundaria de ciudad Nezahualcóyotl*. Tesis de licenciatura en Sociología, ENEP-"Acatlán", UNAM.

Pérez, J. M. (2003). "Concepción cotidiana de la escuela: micropolítica y moral escolar". En *Palabra, Espacio Pedagógico Cultural en Construcción*. Año 5, No. 19 mayo-junio 2003.

Pérez, J. M. (2003). *CULTURA, MORAL SOCIAL Y MICROPOLÍTICA EN LA COMUNIDAD ESCOLAR (Sobre los procesos de construcción, consolidación y transformación de la moral social y las reglas de juego, en una comunidad escolar)*. Tesis de maestría en ciencias de la educación, División Académica "Chalco", ISCEEM.

Pérez, J. M. (2005). "*Actitud natural, práctica educativa y alternativas didácticas desde la pedagogía de lo cotidiano*". En Primero, L. E., y Fernández, H. (coordinadores) (2005). *En nombre de la pedagogía. Memoria del Simposio Internacional Presencia y/o ausencia de la teoría pedagógica o pedagogía en la práctica educativa*. México: UPN, pp. 187-201.

Piña, J. M. y otros (1998). *Pequeñeces e indicios de la vida cotidiana escolar. Una alternativa para el acercamiento a sujetos, relaciones y procesos educativos*. Toluca: SMSEM-ISCEEM.

Piña, J. M. (2002). "Investigación educativa: interpretación de la vida cotidiana escolar" en Piña, J. M, y Pontón, C. B. (coordinadores) (2002). *Cultura y procesos educativos*, México: CESU / UNAM / Plaza y Valdés.

Piña , J. M., Furlan, A., y Sañudo, L. (coordinadores) (2003). *ACCIONES, ACTORES Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS*. México: COMIE(Colección "La investigación educativa en México1992-2002").

Piña, J. M. (coordinador) (2004). *La subjetividad de los actores de la educación*. México: CESU/UNAM ("Pensamiento Universitario" No. 98, Tercera Época).

Popkewitz, T. S. (2000). *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Ediciones Morata.

Primerio, L. E. (1999). *Emergencia de la pedagogía de lo cotidiano*. Cali-México: AC Editores-Primerio Editores.

Primerio, L. E. (2002). *Epistemología y metodología de la pedagogía de lo cotidiano*. México: Primerio Editores.

Primerio, L. E. y Fernández, H. (coordinadores) (2005). *En nombre de la pedagogía. Memoria del Simposio Internacional Presencia y/o ausencia de la teoría pedagógica o pedagogía en la práctica educativa*. México: UPN.

Quiroz, R. (1987): *El maestro y el saber especializado*. México: IPN-CINVESTAV-DIE.

Quiroz, R., Mercado, R., y Paradise, R. (1999). *La construcción social del conocimiento en el aula: un enfoque etnográfico*. México: IPN-CINVESTAV-DIE.

Razo, J. A. (2000). *Metodología hermenéutica e investigación educativa*. Toluca : ISCEEM.

Razo, J. A. (2001). *Antología del seminario: "Apertura y procesos constructivos de investigación"*. Chalco : ISCEEM.

Rockwell, E. (coordinadora) (1999). *La escuela cotidiana*. México: FCE.

Rockwell, E y R., Mercado (1999). *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*. México: DIE / Cinvestav / IPN.

Rodríguez, M. (2000). "Las representaciones del cambio educativo". En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2 (2). Consultado en el IRESIE: CESU-UNAM.

Rosas, L. O. (2003). *Aprender a ser maestro rural. Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*. México: CEE-Fundación para la cultura del maestro (SNTE).

Sandoval, E. (1997). *Los maestros y su sindicato: relaciones y procesos cotidianos*. México: IPN-CINVESTAV-DIE.

Sandoval, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. México: UPN – Plaza y Valdés.

Schaff, A. (1998). *Historia y verdad*. México: Editorial Grijalbo. Reimpresión.

Schutz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós.

Schutz, A. (1995). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

SEP (1993). *Ley general de educación*. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP (1993). *Plan y programas de estudio de educación básica secundaria*. México: Secretaría de Educación Pública.

Sitton, T., Mehaffy, G. L & Davis Jr., O. L. (1999). *Historia oral. Una guía para profesores (y otras personas)*. México: FCE. Reimpresión.

Tarrés, M. L. (coordinadora) (2001). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: FLACSO-Colegio de México-Miguel Ángel Porrúa.

Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Editorial Paidós.

Tlaseca, M. E. (coordinadora) (2001). *El saber de los maestros en la formación docente. Memoria II y III Seminarios Internacionales "El saber de los maestros en la formación docente"*. México: UPN.

Trotsky, L. (1978). *El nuevo curso / problemas de la vida cotidiana*. México: Cuadernos de pasado y presente – Siglo XXI editores.

UPN (1981). *Políticas Educativas en México*. Volumen 3. México: SEP-UPN.

Vergara Fregoso, Martha (2003). "Los significados de la práctica docente que tienen los profesores y su repercusión en las acciones cotidianas", en VII Congreso Nacional de Investigación Educativa. *Memoria Electrónica*, Guadalajara, U de G.

Weber, M. (1990). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu.

Weiss, E. (coordinador) (2003): *El campo de la investigación educativa*. México: COMIE.

Winch, P. (1972). *Ciencia social y filosofía*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Woods, P. (1998). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós. Reimpresión.

Zorrilla, M. y Villa, L. (coordinadoras) (2003). *Políticas educativas (educación básica, educación media superior)*. México: COMIE (Colección La investigación educativa en México 1992-2002).

ANEXO 1:
ALGUNOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN EMPÍRICA APLICADOS,
CON LA INFORMACIÓN RECOPIADA POR ÉSTOS.

**1. EJEMPLOS DE “LÍNEA DE TIEMPO” O ETAPAS DE LA HISTORIA
INSTITUCIONAL DE ESCUELAS INVESTIGADAS.**

LA SECUNDARIA AZUL:

II. “Los últimos 10 años”:

Ciclo escolar 1996-1997.

Acontecimientos sobresalientes en la escuela:

1. Muere a fines de febrero la directora fundadora; se desata entre el personal de la escuela una serie de inquietudes por quien la sustituirá, se ofrece apoyo a la subdirectora para ser propuesta para la dirección de la escuela, por la mayoría del personal y de la delegación sindical (aún que en la sección 36 no estaban de acuerdo), pero la subdirectora, “borreguita”, con cierta confusión y temor, rechaza tal ofrecimiento; a mediados de marzo llega el nuevo director (“Rizo”), presentándose a todo el personal, sin problemas.
2. Se pinta todos los salones, oficinas y puertas de la escuela con un color azul celeste (marzo-abril). Se corre el rumor que “Rizo” les regaló una botella de “Bacardí Añejo” a cada uno del personal de intendencia, por hacer este trabajo extra.
3. El personal de la escuela participan en “los juegos deportivos y culturales de los trabajadores de la educación de la sección 36”, donde el director “Rizo” participa como capitán en el equipo de básquetbol (posteriormente, 1997, forma un equipo de futbol con

varios profesores para jugar con maestros de Teloloapan, Guerrero (de donde era la directora fundadora y varios profesores de la secundaria), consiguiendo de la cooperativa escolar dinero para balones y uniformes. La foto de este equipo se colocó en la entrada a su privado, hasta el último día de su gestión en *la secundaria azul*).

4. Se celebra el XXV aniversario de la escuela. Se hace una revista (“el anuario”), se hace “la reina de la simpatía” (para recaudar fondos económicos), se hacen torneos deportivos (para recaudar fondos económicos), se remodela la “sala de audiovisual” (pequeño auditorio de la escuela), se compra televisión de pantalla grande con videocassetera (con los fondos económicos), se inaugura busto de la directora fundadora en la plaza cívica (con los fondos económicos obtenidos) (Desde principios del ciclo escolar hasta el 11 de octubre, día del aniversario).

5. Se hace ofrenda de día de muertos “monumental” en un extremo de la plaza cívica, en honor de la directora fundadora, “la dire”, fallecida a fines de enero. Se traen alimentos y bebidas originales de su pueblo natal, se hace ofrenda típica de Teloloapan, Gro., de donde era originaria “la dire” (con cielo y nubes, con oleo de la iglesia de aquel poblado). La mayoría de los profesores, secretarias y trabajadores de intendencia participan (Fines de octubre, principios de noviembre). Ese día, una trabajadora de intendencia, les permite a un grupo de alumnas “tomar una copa” de la botella de “Bacardí añejo” que le había regalado el director. Esto será descubierto por la asesora de las alumnas y originará (a pesar de la intervención de la delegación sindical a favor de la trabajadora), que esta “fuera puesta a disposición”, o sea, fuera obligada a cambiarse a otra escuela.

6. “Rizo” manda colocar una cerca de metal que divida los salones de clase de las canchas deportivas, para evitar que los alumnos deserten hacia esa zona de la escuela. Después de un par de años, esta cerca ya

no es vigilada y se desarma parte de ella, quedando algunas partes hasta la fecha (2006), pero ya sin ninguna función.

Ciclo escolar 1997-1998.

Acontecimientos sobresalientes en la escuela:

1. El director "Rizo" comunica un oficio de las autoridades educativas superiores, donde se establece la prohibición de fumar al interior de la escuela, sobre todo en interiores. Algunos profesores que no fuman lo apoyan y piden, con mucha convicción que ya no se fume en reuniones en la sala de maestros (era costumbre en reuniones con la directora fundadora, que varios profesores, sobre todo los conocidos como "los dueños de la escuela", grupo dominante a finales de la gestión de "la dire", fumara y tomara su *cocacola* en esas reuniones). El cambio no se dará de inmediato, seguirán fumando varios profesores en reuniones con "Rizo", pero cada vez menos. Esta costumbre y la de fumar en clase ante los alumnos, desaparecerá con la jubilación de varios profesores y profesoras fumadoras, la decisión de algunos fumadores de dejar ese hábito por recomendaciones médicas, la reflexión a causa de la muerte de un familiar por cáncer de pulmón y la presión e intimidación de varios profesores no fumadores contra los fumadores, que protestaban airadamente cuando alguien intentaba fumar en alguna reunión, así como que el director nunca se le veía fumar en reuniones de varios profesores.

2. El director "Rizo" en base a un documento elaborado por la Dirección de Educación Media Básica y los Jefes de Enseñanza, elige a los coordinadores de academia, representantes al Consejo Técnico Escolar y al Órgano Evaluador de Carrera Magisterial, cambiando así la costumbre de que los mismos profesores de cada asignatura elegían a su coordinador (espacio de participación que la delegación

sindical y el grupo de “los sindicalistas” habían utilizado en los primeros años de la gestión de “Rizo”, para influir en las decisiones que se tomaban en el consejo técnico y en el Órgano Evaluador).

- a. Último año en que los alumnos donan su dinero del “fondo repartible” (junio).

Ciclo escolar 1998-1999.

Acontecimientos sobresalientes en la escuela:

1. En el aniversario de la escuela se inaugura una televisión grande y tres sillones de descanso, en la sala de maestros, con el dinero del “fondo repartible” del ciclo escolar anterior (11 de octubre).
2. El director “Rizo” establece que los profesores miembros de cada academia se reunieran con él y con los subdirectores de cada turno, para que se eligieran los grados y grupos donde impartirían clase cada profesor, con la consigna de que “el que no asistiera le tocarían los grupos que sobranan”. Se manifiestan rivalidades entre algunos profesores jóvenes y otros “viejos”, pero al votarse por mayoría se evitaban cambios que perjudicaran a los profesores más “viejos”.
3. Primer año en que se entrega “el fondo repartible” de la cooperativa a los alumnos (junio). Esto se logró después de una fuerte discusión entre los profesores y personal de apoyo en “la sala de maestros”, donde se dieron muchos argumentos a favor y en contra, dividiéndose el personal, donde “los tradicionalistas” fueron abandonados por el grupo de “los dueños de la escuela”, que apoyaron la propuesta de entregar el fondo repartible (propuesta del director “Rizo”), así como “los sindicalistas”. Se llegó al drama, donde varias profesoras con

lágrimas en los ojos reclamaban que se estaban perdiendo lo que había dejado la directora fundadora y que la escuela se “derrumbaría”.

Ciclo escolar 1999-2000:

Acontecimientos sobresalientes en la escuela:

1. En enero, un grupo de profesores cercanos al director “Rizo” (entre los que se encuentran “los dueños de la escuela” y “los tradicionalistas”, estos últimos cercanos a la subdirectora del turno matutino) organizan una reunión en horas de clase, con el supuesto consentimiento de los directivos, para organizar la solicitud del cambio del comité ejecutivo de la delegación sindical. Esto inicia una polarización política entre el personal de la escuela que llevará a un intento de “toma de la dirección”, a visitas en grupos opuestos a la sección sindical para pedir unos la salida del director y otros que se mantenga en su cargo. Este proceso termina con el cambio de la delegación sindical, la cual es ganada por la planilla apoyada por el director “Rizo”. Unas semanas después se elige al delegado al congreso de la sección 36 (donde se eligen al nuevo comité seccional), y a pesar que vuelve a ver resistencia del grupo opositor (que usa la estrategia de no asistir para evitar que halla cuorum), vuelve a ganar el candidato del director (el mismo secretario de la delegación electo semanas antes).

Ciclo escolar 2000-2001:

Acontecimientos sobresaliente en la escuela:

1. Comienzan a llegar profesoras practicantes de la Normal Estatal No. 4 (donde se imparte la licenciatura en educación media básica), de la asignatura de español e inglés. Vienen a observar y practicar en un grupo durante varias semanas a lo largo del ciclo escolar. Al principio, hubo rechazo de algunos profesores, otros

pretendieron exigirles a las “profesoras y profesores practicantes” (alumnos de la Normal) un mejor trabajo con los alumnos, otros profesores se tomaban su semana “de descanso” y la mayoría no tomaba en cuenta las evaluaciones que hacían a los alumnos. A pesar de que hubo reuniones con las catedráticas normalistas del taller de docencia, por lo regular, estas no venían a supervisar el trabajo de sus alumnos. Esta innovación en las prácticas docentes permanece hasta la fecha, aunque no ha tenido impacto significativo entre los profesores.

Ciclo escolar 2001-2002:

1. Se hacen reuniones de TGA ya organizadas por los directivos, en la misma escuela (antes se reunían los profesores de diversas escuelas de una misma asignatura), se elaboran “la visión y la misión de la escuela”, con la colaboración de todos los profesores, se establecen metas de elevar el promedio general de aprovechamiento para toda la escuela, se difunde el proyecto de “Rizo” de dar la calificación mínima de 7 a los alumnos que llegaran a aprobar, se difunde y debate el proyecto de “Rizo” del “alumno tutor”, se hace un reglamento interno con la participación de diversos profesores. Sin embargo, los proyectos del “7 como calificación” y del “alumno tutor” es llevada a la práctica solo por algunos profesores de tercer grado, el reglamento escolar elaborado por profesores no es tomado en cuenta por el director y los acuerdos de “la visión y la misión de la escuela” no es respetada por muchos profesores, por la mayoría, aunque sí baja el número de reprobados en cada asignatura y es “mal visto” la actitud de algunos profesores que reprueban muchos alumnos, como era costumbre anteriormente.

Ciclo escolar 2002-2003:

1. Se elimina “la hora de asesoría” en el turno vespertino, por quejas del subdirector de ese turno, que profesores no asistían, pues no se les pagaba, y aprovechaban ese tiempo para irse a comer y prolongar así el refrigerio de esa jornada. Se mantuvo la comisión de “asesor de grupo” sólo para la entrega de

calificaciones a los padres de familia, la organización de los alumnos en convivios, colectas y arreglos del salón, principalmente.

Ciclo escolar 2003-2004:

1. Se crea el taller de computación o informática (tomando la mitad de la biblioteca escolar, dividiéndola en dos partes con una pared de madera, ocasionando molestía y protesta de varios profesores) con horas de un profesor de electrónica que fallece. Primero se le dan las horas a uno de sus hijos, después un interinato a “Zuly”, prefecta del turno vespertino, con documentos de un curso breve en computación y se le termina dando las horas a un profesor venido de la dirección de educación. Se utilizan computadoras donadas por el gobierno estatal.

Ciclo escolar 2004-2005:

1. Llegan a la escuela varios profesores y trabajadores administrativos y de intendencia, venidos de otras escuelas donde se cierran turnos vespertinos. Cubren actividades complementarias (de trabajador social, de prefecto auxiliar, de encargada de la sala de medios, reforzando a los trabajadores de intendencia del turno vespertino).

2. Con la donación de parte del gobierno estatal de más computadoras, televisores y un pizarrón electrónico, recuperando un salón que utilizaban los jefes de enseñanza (que desde el tiempo de la primera directora, tienen una de sus sedes en un salón al lado de la sala de maestros) y se crea “la sala de medios”, donde se puede llevar a alumnos para darle clases de diversas asignaturas. Se comisiona a una profesora que viene de una escuela que cerro su turno vespertino y del profesor de informática, nuevo.

Ciclo escolar 2005-2006:

1. Defunción de dos profesores de la escuela, uno durante las vacaciones de julio, y el otro a agosto, a las dos semanas de haber iniciado el ciclo escolar (julio-agosto).

2. Análisis de los resultados del 4º bimestre y análisis del tipo de examen PISA. Última reunión encabezada y coordinada por “Rizo” (8 de mayo). Se establece que los profesores deberán entregar su examen extraordinario con preguntas tipo PISA, pero al ya no estar “Rizo” en junio, la mayoría de profesores entrega exámenes combinando preguntas de comprensión lectora con las de opción múltiple y relación de columnas.

3. Último día de “Rizo” como director y primer día de “Malinche” como nueva directora a la secundaria (9 de mayo).

El primer año de la nueva directora, “La dire 2”:

1. Mayo: manda poner un lazo con botes y luego una cadena de metal en la entrada del estacionamiento con la plaza cívica, evitando que pasen los automóviles (de profesores, directivos, proveedores de la cooperativa y de la cafetería) a la misma plaza cívica (demanda de varios profesores a “Rizo” desde hace un par de años, y que el director prometió solucionar, pero no hizo nada, convirtiéndose, muchas ocasiones, la plaza cívica, en un gran estacionamiento, sobre todo cuando había reuniones de directivos en la escuela).

2. Inicia “paseos por los grupos”, desde las primeras horas, por el área de cada grado, platicando con algunos profesores.

3. Junio: Se continúa con los cursos para reprobados de los tres grados y el curso de preparación para la examen de nivel medio superior para los alumnos de 3er grado (innovaciones de “Rizo”), pero con el cambio que los profesores deben cubrir su horario normal, y en sus horas atenderían a los reprobados de cada grupo que atienden (con “Rizo” solo se venía unas horas al día, o algunos días no asistían los profesores, según un horario de su curso para reprobados, cubriéndose así todas sus horas, sin impartirlas).

4. Agosto: inicia “regaños por micrófono” a la hora de los homenajes a los alumnos que no saludan o juegan al paso de la bandera o no cantaban el himno nacional, haciéndolos pasar en público a ser reportados en la oficina de trabajo social (acciones que hacía la primera directora, pero “Rizo” evitaba). Varios profesores que dirigen los homenajes la van imitando.

5. Septiembre: Ordena a las prefectas cuidar que los alumnos y los maestros no compren en la cafetería de la escuela en horas de clase, pero después se “relaja” esta disposición.

6. Noviembre: Manda a los profesores un oficio y con las prefectas a los alumnos, a decir que a la hora de salida los alumnos deberán salir formados desde su salón de clases hasta la puerta de la escuela, así como que el horario de salida será para los grupos de primero a la 1 pm, para los de segundo a las 1:05 y para los de tercer grado a la 1:10 (Antes todos salían a la 1pm y sin formarse).

7. Diciembre: manda un oficio a los profesores diciendo que los que no vayan al convivio de fin de año, organizado por la comisión de acción social, tendrían que cubrir su horario normal en el turno vespertino, pues sí habría clases en ese turno el día del convivio. Sin embargo, las clases se suspenden a las 11:30 hrs., en el turno matutino y a las 16:00 hrs. En el turno vespertino, el día del convivio de fin de año.

2. EJEMPLO DE GUIONES DE ENTREVISTAS ESTRUCTURADAS, REALIZADAS A DIVERSOS ACTORES ESCOLARES.

I. PARA PROFESORES FRENTE A GRUPO:

a. Lugar de origen y formación (familiar, comunitaria, escolar, laboral):

- ¿Cuándo y donde nació?
- ¿Platíqueme, por favor, sobre sus años de infancia? (su familia, sus celebraciones, su comunidad donde vivía).
- ¿Cuénteme, por favor, sobre sus años de estudiante (¿qué significaba la escuela para su familia? ¿para usted, en aquellos años? ¿cómo lo apoyaron para estudiar? ¿cómo lo trataron sus maestros?)
- ¿Cómo fueron sus primeras experiencias de trabajo? ¿Qué aprendizajes le dejaron? Cuénteme sobre sus inicios como profesor (a).

b. Concepciones de sentido común, representaciones e imaginarios (sobre la escuela, el maestro, la autoridad, el cambio, las tradiciones, la

enseñanza y el aprendizaje, el sindicato, sobre los otros actores escolares, etc.):

- ¿Cuándo y por qué ingresó a laborar en esta escuela?
- En aquellos primeros años de laborar en esta escuela ¿hubo algún maestro (a) o directivo (a) que admirara, o que llegó a considerar valioso (a) o importante, para la escuela? Sí usted quiere no me diga su nombre, pero le pido por favor, descríbame su forma de ser de ese maestro o directivo, platíqueme sobre alguna anécdota o experiencia que le recuerde a esa persona.
- En general, ¿Cómo eran los profesores de aquellos años? ¿Cómo son los profesores que ahora laboran en la escuela?
- En los años que lleva laborando en esta escuela ¿Recuerda algún alumno (a) que haya destacado o haya sido “muy buen alumno”? No me diga su nombre (sí usted quiere), pero descríbame cómo era ese alumno (a), cuál era su comportamiento con los maestros, con sus demás compañeros, en las clases. ¿Cómo era la mayoría de los alumnos? Ahora, en los últimos años ¿Cómo es el alumnado en general? ¿Cómo se caracterizan los “buenos alumnos” y los “malos alumnos”? ¿Por qué son así, según su opinión?
- ¿Qué técnicas didácticas o qué actividades de aprendizaje considera Usted más valiosas, que son mejores para que los alumnos aprendan mejor? ¿Por qué a veces hay alumnos (a) que no aprovechan sus enseñanzas? ¿Qué se podría hacer por esos alumnos (as)?
- Y sobre los padres y madres de familia ¿Cómo eran cuando Usted llegó a esta escuela? ¿Cómo son ahora? Sí usted ha sido asesor de grupo, cuénteme por favor, cómo son las juntas de entrega de calificaciones con padres de familia. Descríbame algún padre o madre de familia que considere realmente preocupado por su hijo(a) y por colaborar con la escuela (sin decirme su nombre). ¿Qué les

preocupa a los padres y madres de familia? ¿Qué les debería preocupar?

- ¿Ha ocupado algún cargo sindical? ¿Qué aprendió de esa experiencia? ¿En qué le ha ayudado el sindicato? ¿Qué actividades promueve, realizan los representantes sindicales en su escuela?
- ¿Qué le gustaría que cambiara en la escuela? Qué opina de la Modernización Educativa o de los cambios que se proponen para la secundaria (la RIES). ¿Ha vivido reformas o cambios en esta escuela? Me puede describir cómo fueron, que hicieron los maestros ante esos cambios. ¿Valieron la pena? ¿algo mejoró en la escuela?

c. Participación en la organización escolar, “reglas de juego”, micropolítica y eventos escolares sobresalientes:

- ¿Qué eventos o celebraciones sobresalientes ha tenido la escuela, en los años que Usted ha laborado en ella? Descríbame alguno que más recuerde. ¿Cómo participó Usted en esos eventos? ¿Cómo participaron los otros miembros de la comunidad escolar? ¿Qué está prohibido en la escuela? De lo que está prohibido, ¿Hay algo que se hace en la escuela y que no esté de acuerdo Usted?
- ¿Existen grupos de maestros que busquen defender sus derechos o que se preocupen por la escuela? Descríbame alguno de esos grupos.

3. EJEMPLOS DE OBSERVACIONES REALIZADAS EN DIVERSOS LUGARES DEL ESPACIO ESCOLAR.

i) MAESTROS Y ALUMNOS DURANTE SU CLASE, EN SU SALÓN O FUERA DE ÉL:

- 1) observación: “la clase con un grupo difícil”. 4 de mayo del 2006, 16:00 a 16:35 hrs., grupo del 1º “I”, clase de historia con el profr. “Sucio”, con 20 años de servicio, pero actual estudiante del 9º semestre del CAMEM (Centro de Actualización del Magisterio del Estado de México) en la licenciatura en educación media (especialidad historia). El grupo del 1º “I” es reconocido por varios profesores del turno vespertino como un grupo

“difícil” en su conducta y que “no les gusta trabajar”: El profesor llega al grupo en medio de un varias alumnas y algunos alumnos, que le piden le preguntas sí va a calificar la tarea de la clase anterior, unos lo saludan, se cuelgan de su cuello, otros bromean, se ríen. El profesor, de 52 años, les dice que va a tomar asistencia, que se deben sentar en sus butacas (QUE SON SILLAS CON PALETA PARA ESCRIBIR DE METAL, RECIENTEMENTE ERAN DE MADERA Y ALGUNAS ROTAS, PERO FUERON CAMBIADAS CON DINERO DE LAS GANACIAS DE LA COOPERATIVA ESCOLAR), pues sino les bajaré puntos. Le hacen caso entre risas, bromeando y algunas alumnas reclamando. Después del pase de lista, el maestro anota en el “pintarrón” una serie de preguntas, da instrucciones a los alumnos de lo que tienen que hacer. Los alumnos empiezan a copiar, permanecen en su gran mayoría en sus butacas. El maestro le dice a una alumna “que esté tranquila”, pues le grita, le reclama, bromea con uno de sus compañero. Una alumna desde su lugar le pregunta al maestro sí arranca la hoja para entregar las preguntas contestadas, el profesor no la oye. Otra alumna con gesto molesto, le reclama al maestro que no entiende su letra, el maestro no le responde, atiende a otros alumnos que le preguntan. Otros alumnos “se pasan” las hojas con las preguntas contestadas. Otro alumno, uno de los de mejor promedio, se levanta de su asiento y entrega su hoja al maestro. Dos alumnos de las butacas de atrás del salón, juegan con una alumna, la abrazan, la corretean, el profesor les grita que se sienten. Mientras profesor recibe las hojas de algunos alumnos, manda a un alumno [reconocido por varios docentes como “latoso”, que “no estudia”] a recoger las hojas. Un alumno no quiere entregarla, no ha terminado, el que recoge las hojas intenta arrebatarla y le dice una grosería. El maestro dice que va a borrar las preguntas del pintaron y muchos alumnos le gritan que no, la mayoría sigue copiendo lo que está en el pintaron. El que recoge las hojas le dice a otro alumno que mira confundido al pintaron: “¡es para que las contestes, guey!” , le vuelve a gritar “¡trabaja!” y continua recogiendo las hojas (es un trabajo

en clase que se maneja por el profesor para controlar la disciplina del grupo). El alumno que recoge las hojas acusa que otro alumno no está trabajando, el profesor no lo atiende, le presta atención a otro alumno que lo tiene junto al pintarrón, el cual le hace preguntas. Otro alumno se acerca y le pregunta al profesor. El profesor explica, lee lo que escribió en el pintarrón. La mayoría de los alumnos observa las preguntas en el pintarrón, toman nota. Algunos platican entre sí, bromean. Algunos alumnos me observan desconcertados, otros me saludan, un alumno quiere saber que hago, le explico, este alumno es de los más "latosos", pero hace sus tareas, lleva buen promedio en mi clase. El profesor se ocupa en volver a leerles las preguntas en voz alta. Son 10 preguntas. Una alumna pregunta que si no les va a dar las respuestas(supongo que en otras ocasiones, si les da las respuestas el profesor). Otro alumno le aclara "¡las vamos a investigar nosotros!". El profesor les dice que las tienen que investigar en su libro. Les aclara que si no les da tiempo de contestarlas en la clase, las terminan en la siguiente clase. Un alumno [reconocido por disciplinado y que hace sus tareas, con buen promedio] dice "aquí venimos a estudiar, no a hacer relajo...!". El profesor guarda sus listas y sus plumones rápidamente en su portafolios y se va despidiendo de los alumnos, diciéndoles que ya pueden salir al refrigerio, aunque faltan 10 minutos, sale del salón y se levantan los alumnos en su mayoría, se van saliendo del salón de forma desordenada, algunas alumnas se van preguntando al profesor sobre la tareas.

ANEXO 2:

ESTADO DE CONOCIMIENTO O ESTADO DEL ARTE, DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA VIDA COTIDIANA ESCOLAR.

Introducción:

Las diversas actividades realizadas en la construcción de este estado de conocimiento de nuestro objeto de estudio, permitieron dar cuenta de diversos tipos de trabajo investigativo (tesis de licenciatura, de maestría y doctorado; ponencias de congresos, conferencias de simposios, libros publicados, artículos

en revistas educativas), encontrando en ellos una diversidad de referentes teórico-conceptuales, recursos y posturas metodológicas, manejo y propuestas de técnicas de investigación de campo y marcos teóricos interpretativos, lo cual nos ha demostrado la riqueza de la investigación educativa en el México de comienzos del siglo XXI.

Sin embargo, es necesario reconocer el carácter selectivo y no exhaustivo de nuestro estado de conocimiento, generado en razón de nuestras limitaciones como investigador solitario y sin recursos extras (aparte de los que mi trabajo como profesor frente a grupo en el nivel básico me brinda). No obstante, también debemos aceptar otros factores que intervinieron en las limitaciones de esta exposición:

a) En algunas instituciones de educación superior donde se acudió a recabar información (como por ejemplo, en las Escuelas Normales del oriente del Estado de México), nos encontramos con una orientación extremadamente didáctica en la elaboración de las tesis de los licenciados en educación egresados. En la gran mayoría encontramos preocupación por estrategias de enseñanza sobre determinadas asignaturas, y poca relevancia a la reflexión sobre las prácticas educativas escolares.

b) Nuestro trabajo investigativo se concentró en instituciones educativas del oriente del Estado de México, sobre todo de nivel de posgrado, sin dejar de tomar en cuenta también algunas de licenciatura, como lo mencionamos. Esta decisión la tomamos en base al mayor grado de reflexión conceptual y a los alcances de los aportes de los trabajos realizados por alumnos del nivel de maestría.

c) A pesar de la riqueza de trabajos sobre gran diversidad de temas referente a los niveles escolares (educación superior, media superior, etc.) y a las modalidades educativas (educación especial, indígena, comunitaria, etc.), preferimos trabajos sobre educación básica, destacando los referentes a la secundaria (aunque no exclusivamente) y aquellos que se realizaron en el Estado de México, en especial en su zona oriente. La ubicación de nuestro objeto de estudio que pretendió abordar las prácticas educativas escolares en secundarias del municipio de

Nezahualcóyotl, Estado de México, nos llevaron a esta delimitación de los trabajos investigativos consultados.

- a) Por último, diremos que el estado de conocimiento que hemos construido en relación el objeto de estudio de nuestro interés, nos ha llevado a la caracterización de diversas perspectivas conceptuales y metodológicas de la investigación educativa en México, las cuales fueron consideradas como antecedentes teóricos de nuestro trabajo de reflexión e indagación del campo educativo-escolar. Estas perspectivas que destacamos, no son todas las que encontramos, sino las que consideramos más cercanas y fundamentales para nuestro objeto de estudio, desde nuestra propia postura teórica, metodológica e instrumental (por ejemplo, podemos decir que la cognitiva-constructivista, la psicoanalítica y la de los imaginarios en la educación, también orientan buen número de trabajos de tesis en los últimos años y en diversas instituciones de educación superior. Sin embargo no las consideramos a destacar en este estado de conocimiento).

Perspectivas de la investigación educativa en México a comienzos del siglo XXI:

Entre los trabajos localizados y analizados, destacamos las siguientes perspectivas de investigación educativa en México:

1. *La etnografía educativa*, desde la postura teórico-metodológica de las y los investigadores del DIE-CINVESTAV (Justa Ezpeleta, Elsie Rockwell, Rafael Quiroz, Ruth Mercado, Etelvina Sandoval).
2. La que defino como *antropología de la educación*, por su interés en articular un análisis y reflexión etnográfica de la cultura (principalmente de culturas indígenas, aunque no exclusivamente) en su relación con la escuela de educación básica. Esta perspectiva la encontramos representada por los trabajos de Ruth Paradise, María Bertely y Gloria Ornelas).
3. *La teoría de las representaciones sociales* de Moscovici y Jodelet, aplicada al análisis de los sujetos escolares y sus concepciones sobre la escuela.
4. *La perspectiva fenomenológica e interaccionista* de Alfred Schutz, Peter L. Berger y Thomas Luckmann, la cual ha sido recuperada en las

investigaciones educativas que pretenden dar cuenta del pensamiento de sentido común, las trayectorias de vida y la intersubjetividad, entre los miembros de comunidades escolares específicas (Tanto *la teoría de las representaciones sociales* como *la perspectiva fenomenológica* tienen en los trabajos de Juan Manuel Piña Osorio y de los investigadores que colaboran y han publicado con él, unos de los más destacados autores continuadores de estas perspectivas investigativas en nuestro país).

5. *La pedagogía de lo cotidiano* de Luis Eduardo Primero Rivas, que se caracteriza por un concepto amplio de educación y propone una postura crítica de las prácticas escolares cotidianas, desde la pedagogía y el concepto de *apropiación* (este último, a partir de lo dicho por la Escuela de Budapest).

De estas cinco perspectivas, las dos primeras (*la etnografía educativa* y *la antropología de la educación*) se han consolidado plenamente al interior del campo de la investigación educativa en nuestro país, a través de la fundamentación teórica y metodológica de gran número de publicaciones, ponencias en congresos y tesis de licenciatura y posgrado.

Las dos siguientes (*la teoría de las representaciones sociales* y *la perspectiva fenomenológica e interaccionista*) han comenzado a tener presencia en el campo de investigación educativa desde mediados de los años noventa del siglo pasado, siendo considerados como marcos teórico conceptuales, con otros autores y perspectivas teóricas a fines, de tesis de posgrado y publicaciones. Un ejemplo del lugar que van ganándose estas dos maneras de interpretar e investigar lo educativo, fue la realización del Primer Encuentro Nacional “Representaciones e imaginarios en educación” (realizado en la UNAM, México, DF, octubre 2002), así como la constitución del campo temático “La construcción simbólica de los procesos y prácticas en la vida escolar” al interior de *los estados de conocimiento* elaborados por el COMIE, para los años 1992-2002 (Formando parte del área II *Procesos y prácticas educativas*), donde se da cuenta de la repercusión de estas posturas teóricas (como también las de “los imaginarios”, entre otras) en diversas publicaciones y tesis en México.

Por último, la quinta propuesta investigativa que consideramos (*la pedagogía de lo cotidiano*) es una perspectiva emergente (el primer libro donde se exponen sus fundamentos, es publicado en 1999), tiene su origen en las reflexiones filosóficas y pedagógicas de un investigador de la UPN, llegando a tener sus primeras repercusiones teóricas en trabajos de colegas simpatizantes y coincidentes con sus postulados en nuestro país y en el extranjero (entre ellos Mauricio Beuchot y Joaquín Esteban Ortega), así como en algunas ponencias, tesis de grado y publicaciones de alumnos de la UPN y de otras instituciones de educación superior y de posgrado.

Estas cinco perspectivas de investigación educativa en México las considero, como dije, en los antecedentes básicos teóricos y metodológicos de mi investigación. Rescaté conceptos, recursos metodológicos, posturas interpretativas y problemáticas a reflexionar e investigar en el campo educativo, en relación y articuladas con mi objeto de estudio.

Sí bien este estado de conocimiento fue un punto de partida para la continuación, también lo ha sido para la ruptura. A lo que me refiero es que los aportes que me brindó fue mi base y cimiento interpretativo, siendo retomados tanto para desarrollar algunos de sus aspectos, como para cuestionar y diferenciarnos de otros, así como proponiendo alternativas a problemáticas, desde mi propia perspectiva, no desarrolladas en la totalidad de sus alcances, no tratadas adecuadamente o aún no planteadas por las mismas perspectivas investigativas consideradas.

Considero así que desde mi objeto de estudio retomé los aportes del estado de conocimiento, pero también se pretendió construir una polémica con las diversas interpretaciones recuperadas sobre el mismo, buscando desarrollar aspectos escasamente tratados o no desarrollados, pero que me posibilitaron recuperar el estado de conocimiento elaborado y mi propia perspectiva interpretativa. Esta pretensión (que es en sí la construcción de mi propia postura teórica y metodológica) fue abordada plenamente en mi *marco teórico, metodológico e instrumental*, así como en nuestra *propuesta de investigación empírica, "holística" y documental*. En primer lugar, hemos dado importancia a la descripción y la

comprensión de los aportes de nuestro *estado de conocimiento*, que consideramos necesarios para el objeto de estudio.

La estructura de este estado de conocimiento la desarrollamos de la siguiente manera: primero se expondrá los principales autores considerados, sus supuestos, concepciones y aportes teóricos y metodológicos de la perspectiva de investigación educativa a tratar, con sus textos más conocidos. Posteriormente diversas investigaciones educativas encontradas entre tesis de licenciatura, de posgrado y ponencias de congresos (obviamente de manera selectiva, no exhaustivamente) que se fundamentaron en las primeras, las cuales han sido, en su mayoría, recuperadas a través de un análisis sobre sus referentes teóricos, metodológicos y sus aportes al campo educativo.

Perspectivas de la investigación educativa consideradas en el estado de conocimiento o estado del arte.

a) *La etnografía educativa:*

Autores y principales textos consultados: Uno de los textos más representativos de esta corriente investigativa ha sido *La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción* de Justa Ezpeleta, publicado en 1986. Los principales conceptos que maneja la autora son: *vida cotidiana, maestros de educación básica, pedagogía, sujeto concreto* (desde la perspectiva de Ágnes Heller), *concepción sistémica de la escuela* (p. 17).

Uno de sus SUPUESTOS básicos radica en la concepción de que el sujeto, dentro de su pequeño mundo cotidiano, realiza su vida y su trabajo, otorgando determinados sentidos a su situación particular. El sujeto colabora en la construcción de su medio sociocultural inmediato (p. 4), el cual le ofrece límites a su pensar y a sus prácticas.

Los sujetos de la vida cotidiana escolar son los maestros, los alumnos, los padres de familia, los cuales, en condiciones específicas, realizan la *vida cotidiana escolar*, comparten sentidos sobre ésta, así como refractan elementos formales y no formales que se les imponen desde el sistema educativo, fusionándolos con los generados por su entorno social.

La relación maestros-alumnos se caracteriza por transmisiones de contenidos educativos tanto del currículo oficial como de fuera de este. Los padres de familia llegan a apoyar, pero también a resistir las políticas escolares, defendiendo sus derechos a participar en la educación de sus hijos. En la escuela los profesores construyen su profesión, los alumnos aprenden y desaprenden contenidos sociales. Sin embargo, también las relaciones de poder se manifiestan al interior del medio escolar, en formas de hacer lo cotidiano. La escuela es el ámbito concreto donde la educación llega a existir (pp. 4, 5, 6). A partir de estas interpretaciones, la autora cuestiona los supuestos de la organización escolar desde donde se mira a la escuela, por parte de las autoridades educativas centrales (pp. 2, 3).

Otro texto que retomamos de Justa Ezpeleta fue “La gestión pedagógica de la escuela frente a las nuevas tendencias de la política educativa en América Latina” (1996), publicada en *Actas del Coloquio: La dirección de la escuela*. Caracas: Fundación Polar-Centro de Investigaciones Culturales. En este documento la autora maneja los conceptos de: *maestro, reaprender ser maestro, directivo y equipo profesional de trabajo*.

Los SUPUESTOS de este trabajo son los siguientes: El maestro de educación básica, a parte de su preparación académica profesional, terminan de *formarse como maestro* en la escuela específica donde llega a trabajar, donde desarrolla su labor docente, potencializando determinadas habilidades adquiridas con anterioridad y minimizando otras, según las características de la institución escolar específica.

Para la autora, el director de escuela necesita siempre *ganarse* a su comunidad escolar, a fin de lograr realizar su gestión escolar. Es necesario el consenso y la colaboración de la mayoría de los miembros de la comunidad escolar específica.

Por otro lado, al reconocer que los maestros, en una determinada escuela, no llegan con características y formaciones que los hagan “homogéneos”, es necesario, para el directivo, elaborar y llevar a la práctica estrategias para constituir un *equipo profesional de trabajo* propio de su escuela. El directivo depende de la constitución de ese equipo. Le será necesario transformar al *grupo*

docente en equipo de trabajo. Este equipo se caracterizaría con actitudes de sus miembros donde cada uno sepa su quehacer cotidiano afecta al quehacer de los demás en conjunto, y que ese conjunto (los maestros convertidos en equipo de trabajo) es el medio para caminar en el logro de metas escolares.

Este texto, que da mayor importancia a *la gestión escolar*, también reconoce que el maestro de educación básica aprender o reaprende a ser maestro a fin de cuentas a través de sus prácticas en su escuela donde labora.

Otros textos de la autora y de otros investigadores que han sido básicos como referencias teóricas y conceptuales de esta perspectiva investigativa, son:

- i. Quiroz, Rafael (1987): *El maestro y el saber especializado*. México: IPN-CINVESTAV-DIE (Colección "Documentos DIE" No. 4).
- ii. Ezpeleta, Justa; Eduardo Weiss (1996): "Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, volumen IX, número 21, abril-junio, México, pp. 53 a 69.
- iii. Sandoval Flores, Etelvina (1996): "Para conocer a los maestros de escuela secundaria", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), Vol. XXVI, No. 2, pp. 111-137.
- iv. Sandoval Flores, Etelvina (1997): *Los maestros y su sindicato: Relaciones y procesos cotidianos*. México: IPN-CINVESTAV-DIE (Serie DIE Tesis 3).
- v. Sandoval Flores, Etelvina (2000). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*, México: UPN / Plaza y Valdés.
- vi. Quiroz, Rafael; Ruth Mercado; Ruth Paradise (1999): *La construcción social del conocimiento en el aula: un enfoque etnográfico*. México: IPN-CINVESTAV-DIE. 2ª reimpresión (Colección "Documentos DIE" No. 33B).
- vii. Rockwell, Elsie; Ruth Mercado (1999): *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*. México: IPN-CINVESTAV-DIE. 3ª edición.

viii. Rockwell, Elsie (coordinadora) (1999): *La escuela cotidiana*. México: FCE. 3ª reimpresión.

Investigaciones y reflexiones educativas que han retomado esta perspectiva:

Aparicio Vallejo, Ligia Eugenia (2001). *La práctica de la lectura en la vida cotidiana escolar de los estudiantes universitarios*. Tesis de maestría en enseñanza superior, ENEP-Aragón, División de Estudios de Posgrado e Investigación, UNAM.

OBJETO DE ESTUDIO: conocer el desarrollo de la práctica lectora en alumnos de licenciatura. SUPUESTOS: el alumno proyecta en la cotidianidad escolar su sentido de la carrera profesional que cursa y de su vida misma. No dispone de la práctica de la lectura como vehículo de comunicación y conocimiento, cosa que manifiesta en sus actividades escolares, sino como vehículo de información.

METODOLOGÍA: Pretende analizar el pensamiento y los esquemas de comportamiento que condicionan la vida cotidiana escolar de los estudiantes, a través de entrevistas.

APORTES: Desde la vida cotidiana escolar se condena el futuro de la lectura y la posibilidad de formar seres pensantes. Muchos obstáculos a la práctica lectora provienen de la misma institución escolar: el espacio, el tiempo, las formas de relacionarse, etc. El propósito principal del alumno es ingresar al mercado laboral, y por lo tanto, sin negar la importancia de la lectura, solo la consideran útil en relación a su utilidad hacia su futuro laboral.

Ávila Suárez, María del Carmen (2000). *El currículum de la educación normal: Entre el ideal de la formación y la particularidad de las prácticas docentes*. Tesis de maestría en ciencias de la educación. ISCEEM, División de Posgrado.

OBJETO DE ESTUDIO: ¿Qué cambios se han presentado en la educación normal del estado de México, como consecuencia de la reforma de 1984, que la ubicó con el grado de licenciatura?.

METODOLOGÍA: Estudio exploratorio donde se interpreta la comparación entre los planteamientos teóricos del currículum oficial de la educación normal de dos escuelas de la ciudad de Toluca y las prácticas docentes de los profesores que imparten los cursos del eje de formación pedagógica.

APORTES: Las escuelas normales, cómo escuelas formadoras de docentes, están aisladas interna y externamente. Hay poco intercambio académico sistemático entre las 37 normales del estado; existe dificultad para relacionarse con otras instituciones, por su propia normatividad. No suficiente planes y programas de estudio para homogeneizar la formación de profesores, necesario proyecto institucional que cree espacios de reflexión, análisis y crítica de su quehacer académico, cultural y social.

Díaz Sánchez, Josefina (1998). *Los procesos de exclusión en la relación docente-alumnos. Una aproximación al fracaso escolar en secundaria*. Tesis de maestría en ciencias de la educación, ISCEEM, División de Posgrado.

OBJETO DE ESTUDIO: Los microdinamismos que estructuran la práctica docente dentro de un clima escolar particular, donde se construyen la reprobación y la deserción, lo que se identifica como “el fracaso escolar”.

SUPUESTOS: “el fracaso escolar” se caracteriza por procesos de reprobación y deserción que origina a la vez procesos de exclusión y selección entre alumnos, maestros y escuelas.

MARCO TEÓRICO: Se analizan los procesos escolares desde las categorías de “proyecto político-educativo”, “discurso escolar” (de Laclau, Mouffe y Buenfil), “práctica docente”, “procesos de exclusión-selección” y “sujeto particular” (de A. Heller). Se basa en noción “realidad” de Kosik, pretende “reconstruir la realidad” escolar que conduce al “fracaso escolar” como “síntesis de múltiples determinaciones” (Marx). La categoría de “selección-exclusión” permite enfocar el fenómeno para replantear la lógica estructural y funcional de escuelas, sin ignorar determinantes macroestructurales presentes.

METODOLOGÍA: Se trabaja desde la socioantropología etnográfica, es un estudio eminentemente cualitativo-interpretativo, a partir de autores como Clifford Geertz y Peter Woods, utilizando técnicas como las historias de vida, las observaciones, entrevistas y registros etnográficos, además (en menor medida) de métodos cuantitativos como la encuesta.

APORTES: Considera que la práctica docente y las peculiaridades de los alumnos en este nivel educativo es un elemento con su propia singularidad y exigencias

particulares. Es necesario y urgente un replanteamiento de las formas de actuar de los docentes en secundaria dada las características del adolescente y los objetivos de la educación básica y su obligatoriedad.

Gallegos Cerón, Angélica *et al.* (1988). *La vida de los adolescentes en la escuela secundaria: Una aproximación de lo cotidiano*. Tesis de licenciatura en Pedagogía. Escuela Normal Superior de México.

OBJETO DE ESTUDIO: Analiza la interacción de los estudiantes y maestros bajo distintas situaciones durante la clase, que interpretan los autores como características propias de los adolescentes en la escuela, en relación de las actitudes y concepciones que asumen los alumnos(as) en relación con el “deber ser” que se les pretende inculcar en la escuela secundaria.

METODOLOGÍA: Los autores (Gallegos Cerón, Lucas Valerio y Mayorga Cervantes) realizan registros de observación directa y entrevistas, recabando información empírica a partir de la cual realizarán sus interpretaciones sobre las reglas y las actitudes que asumen los adolescentes ante la disciplina, al interior del salón de clases.

APORTES: Describe cinco reglas básicas descubiertas e implícitamente ritualizadas que un alumno debe respetar si desea permanecer como tal en la escuela secundaria: a) Estar sentado durante toda la clase, b) Estar callado mientras el maestro habla, c) Hacer lo que diga el maestro a pesar de que muchas veces no tenga razón, d) Hacer las tareas que deje el maestro y e) Respetar al maestro.

Sin embargo, los autores reconocen que más que una aceptación sumisa de lo establecido, existe una lucha constante entre aquello socialmente aceptado como bueno (“el deber ser”) y las necesidades e intereses del adolescente en su tránsito hacia la independencia (“el ser”). Se dan diversas situaciones al interior de la clase que enfrentan estudiantes y maestros, principalmente impulsadas por los mismos estudiantes, las cuales expresan el dilema del “ser”-“deber ser”. Estas situaciones los autores los caracterizan como comportamientos para “desviar” el sometimiento pretendido por parte de la organización escolar o del mismo profesor, siendo

clasificados como: *el relajo, el desafío, la negociación, el complot y las horas libres.*

García Ortiz, María Teresa (1999). *La construcción cotidiana de la enseñanza: La disciplina como condición de trabajo.* Tesis de maestría en ciencias de la educación, ISCEEM, División de Posgrado.

OBJETO DE ESTUDIO: Estudia la disciplina como elemento indispensable en la dimensión cotidiana de la enseñanza. SUPUESTOS: En proceso de enseñanza se generan y transmiten contenidos relacionados con la moral, la autoridad, la identidad, la relación con los otros y la política, parte de contenidos morales de la enseñanza y desde el conocimiento común magisterial, están relacionados con la disciplina. Nociones de “ordenamiento”, “postergación”, “cumplimiento” y “respeto”, se articulan al interior de las enseñanzas morales en la escuela. Enseñar significa una manera de influir socialmente en modo de pensar, actuar y relacionarse. MARCO TEÓRICO: Concepto de “disciplina” como condición de trabajo, existencia de dimensión política y moral, otros conceptos: “normas”, “poder”, “autoridad”, “conflicto”.

METODOLOGÍA: Se utiliza la etnografía. Se sustenta en los planteamientos de Geertz, Erickson y Rockwell.

APORTES: En la escuela primaria los maestros tienen un origen y trayectoria profesional distinta, sus concepciones y expectativas sobre la docencia se objetivan en distintas formas en el aula. La disciplina es entendida de forma personal por cada profesor, pues su forma de responder a cada situación depende de sus valores, creencias, actitudes y sentimientos; de su conocimiento de otras alternativas y enfoques, y del conocimiento de las necesidades de los estudiantes.

Nieva Jurado, Norma Lilia (1999). *Estrategias de sobrevivencia de los alumnos en la escuela secundaria.* Tesis de maestría en ciencias de la educación, División de Posgrado, ISCEEM.

OBJETO DE ESTUDIO: las prácticas de los estudiantes a través del cumplimiento de tareas en clase y extraclase. Define las “estrategias de sobrevivencia” (“ES”) al conjunto de acciones articuladas que los alumnos emplean individualmente para

responder a necesidades de permanencia y éxito en la escuela. Investigación realizada en una escuela secundaria general pública del Estado de México, durante dos ciclos escolares. MARCO TEÓRICO: Referencias teóricas a autores de corte etnográfico; definición de varias concepciones que orientan la interpretación de la información: “Estrategias de sobrevivencia”, “el cumplimiento”, “el buen alumno”, etc.

METODOLOGÍA: Trabajo de corte etnográfico realizado en una escuela secundaria general pública del Estado de México, durante dos ciclos escolares. Se seleccionaron las asignaturas de “Introducción a la física-química” y “matemáticas”.

APORTES: Las “ES” (estrategias de sobrevivencia) se oponen al aprendizaje pues el alumno se ocupa más en “sobrevivir” (mantenerse como alumno de la secundaria) que por aprender los contenidos académicos. Las ES son resultado del proceso permanente de negociación entre maestros y alumnos, donde en la mayoría de los casos sus perspectivas e intereses no concuerdan. Por lo regular, los profesores establecen las “reglas del juego” y los alumnos aceptan y se adaptan a estas. Se dan pocos desacuerdos abiertos de los estudiantes, pero existen con frecuencia trasgresiones ocultas a las reglas establecidas. Se presenta la articulación entre lo formal de las demandas de los profesores y lo informal de las propuestas de los alumnos. El nivel del cumplimiento de tareas depende del “sentido público” que los profesores otorguen a dichos trabajos. Los alumnos emplean estrategias para cumplir con las tareas y mayoría cumple, no por que las consideran importantes para su aprendizaje, sino por que el maestro así lo considera. La concepción de “cumplimiento” se cruza con la imagen de “buen alumno”. El “incumplimiento” origina que el profesor fije la atención en alumnos que incurrir en éste, poniendo en riesgo su sobrevivencia en la secundaria.

Rodríguez Colunga, María Porfiria Flora (1999). *Perspectivas de los alumnos de educación secundaria sobre el proceso escolar*. Tesis de maestría en ciencias de la educación, División de Posgrado, ISCEEM.

OBJETO DE ESTUDIO: Expone el impacto del conocimiento de las perspectivas de los estudiantes en la enseñanza. **SUPUESTOS:** Sí los profesores tienen noción de lo que los alumnos piensan y desean, podrían comprenderlos, modificar algunas actitudes y adaptar sus formas de enseñanza a las necesidades e intereses de los estudiantes. **MARCO TEÓRICO:** Entre los autores que fundamenta la investigación se maneja a Woods y Rockwell (sobre la metodología etnográfica), a Erickson y Schutz (sobre el “silenciamiento” de las voces de los alumnos) y a Delamont (sobre el concepto de “perspectivas”), principalmente.

METODOLOGÍA: Desarrolló la perspectiva etnográfica, manejando autores como Woods y Rockwell. Utilizó la observación y la entrevista semiestructurada para recopilar información empírica.

APORTES: La falta de comprensión de algunos profesores ha llegado a ser causa de la deserción y del fracaso escolar. En las perspectivas de los estudiantes sobre las interacciones maestro-alumno, tiene gran peso el “respeto”, piensan que sí profesor pide respeto, debe a la vez otorgarlo a sus alumnos. Los alumnos reconocen una relación de desigualdad entre maestro y alumnos, puesto que el maestro, desde la perspectiva de los alumnos, sí llega a alburear y ridiculizar a un alumno, pero no acepta que el alumno haga lo mismo hacia la persona del docente. Importante para los alumnos que docente no les falte al respeto, ni permita que ellos se lo falten a él.

Sandoval Flores, Etelvina (1998). *Escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. Tesis de doctorado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, División de Estudios de Posgrado, UNAM. Sandoval Flores, Etelvina (2000). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*, México: UPN / Plaza y Valdés.

OBJETO DE ESTUDIO: Centra su estudio en la vida cotidiana de la escuela secundaria. Se pretende interpretar los sentidos que se construyen en los espacios escolares en una dinámica que se da entre las exigencias institucionales, los intereses de los sujetos y las condiciones materiales de la escuela. **MARCO TEÓRICO:** Parte de la concepción de vida cotidiana de Ágnes Heller, para reconocer también los aportes de Ginzburg, Geertz, Bourdieu (sobre su

perspectiva sociológica de la cultura escolar y Rockwell (sobre su perspectiva antropológica respecto a la cultura escolar y sobre su concepto de “dinámica cultural” que se relaciona con el concepto de “apropiación” también de Heller).

METODOLOGÍA: Es estudio etnográfico donde se analizan tres secundarias diurnas del DF. Aclara la autora que se debe entender “...etnografía también en interrelación constante con la teoría en un camino de ida y vuelta entre material empírico y teoría...” (Sandoval: 2000: 25). También recurrió a un “repaso histórico” de la escuela secundaria en México y una contextualización de su situación actual, se realizaron observaciones de cursos de actualización para docentes y “propedéuticos” para alumnos y otras observaciones de prácticas y eventos de la vida escolar en las secundarias referidas. Se realizaron entrevistas a participantes de la escuela, se elaboraron “registros ampliados” (con vivencias de la autora sobre las escuelas que investigaba, aunque reconoce que no era posible registrar). Elaboró “diversos análisis de distinta profundidad: textos, ensayos, artículos; escritos varios: descripción de las escuelas, ...y otros más que me fueron sirviendo para ir elaborando documentos más complejos sobre lo que la escuela y sus condiciones representan para los sujetos...”(Sandoval: 2000: 30). También recopiló información estadística y documentos sobre las secundarias del DF en la Dirección de Secundarias y en la Sección X del SNTE, como una recopilación continua de bibliografía.

APORTES: La secundaria como institución, posee una cultura escolar que la diferencia de otros niveles educativos, pero no es cultura estática, homogénea y unidireccional, pues se recrea de forma permanente tanto por la acción de sus participantes, como por la presencia de elementos culturales disímbolos en el espacio escolar. Se amalgaman elementos propios de tradiciones culturales de la secundaria, así como otros productos de experiencias personales adquiridas en otras integraciones sociales. La escuela es espacio de interrelación donde confluyen esquemas culturales múltiples, lo que origina una “dinámica cultural” que se materializa en las prácticas escolares, en las relaciones que se construyen y en los significados e intereses en las que se basan ambas.

b) La antropología de la educación:

Autores y principales textos consultados:

A principios de la década de los años noventa del siglo pasado, Ruth Paradise publicó en una revista española un artículo sobre una investigación donde daba cuenta de las formas de aprendizaje de niños mazahua en una escuela del Estado de México. Posteriormente, este artículo lo publicó el DIE con el título “El conocimiento cultural en el salón de clases: Niños indígenas y su orientación hacia la observación”, en el texto de Rafael Quiroz, Ruth Mercado y la misma Ruth Paradise *La construcción social del conocimiento en el aula: un enfoque etnográfico*, México: 1996.

En su artículo, Ruth Paradise nos habla de un *conocimiento cultural* que condiciona el aprendizaje de los contenidos académicos escolares, influyendo en la organización del contexto social que permite la transmisión y adquisición del mismo. Este *conocimiento cultural* se manifiesta en el salón de clases a través de comportamientos y actitudes del quehacer cotidiano escolar, y tiene su origen en las experiencias extraclasses de los mismos niños, los cuales son miembros de un grupo cultural particular, y por lo tanto, comparten su mundo sociocultural cotidiano (p. 29).

El concepto de *conocimiento cultural* como “formas sociales particulares que organizan los aprendizajes”, lo recupera con base en varios autores (Phillips, 1972, 1983; Heath, 1986; Weisner, Gallimore y Jordan, 1988). Este tipo de *conocimiento cultural* es el que le interesa, por sus alcances en el salón de clases. La autora nos aclara que su *objeto de estudio* en esta investigación que expone, es el análisis de la orientación de los niños indígenas hacia la observación, como estrategia para organizar su aprendizaje.

Los niños que investigó pertenecían al grupo indígena mazahua, teniendo como punto de partida para sus interpretaciones los SUPUESTOS de que estos niños compartían con su grupo de origen costumbres, tradiciones, idioma y valores. La importancia que darán a *la observación como medio de aprendizaje escolar*, es parte de un *conocimiento cultural* que tiene su origen en su contexto histórico y sociocultural particular.

La orientación hacia *la observación* generará prácticas y expectativas en el aula, distintas a las propias de niños no indígenas. La autora nos aclara que esta habilidad de los niños mazahua, tiene que ver con la capacidad de “imitación” del ser humano en sus primeros años. Nos dice de diversas investigaciones que han descrito procesos de aprendizajes extraclase por parte de grupos indígenas en el continente Americano y que han encontrado un énfasis de *la observación como forma de aprendizaje* (pp. 30, 31).

Respecto a su METODO la autora reconoce una “perspectiva holística antropológica”, a través de la cual se conoció y comprendió todo comportamiento y suceso particular, en relación de “su contexto sociocultural más amplio...” (p. 34).

Sobre la INVESTIGACIÓN DE CAMPO la autora nos dice que realizó la investigación con un grupo de niños y su maestro de una escuela rural de educación pública primaria en un pueblo mazahua del Estado de México. Todos los niños de este grupo escolar son de la etnia mazahua y no forman parte de escuelas de educación indígena en especial. Si bien denuncia las limitaciones del gobierno para atender a este tipo de alumnos, reconoce que los maestros que tienen a estos alumnos construyen “adaptaciones espontáneas eficaces” como estrategias de trabajo escolar con sus alumnos mazahua. Esta relación se facilita cuando hay familiaridad entre el maestro con la cultura de sus alumnos (p. 32).

La investigadora realizó 13 observaciones en un salón de clases de un grupo escolar multigrado, integrado por 17 alumnos de 5º y 6º grado de primaria, los cuales tenían entre 11 y 15 años de edad. Estos alumnos tomaban clase en “bancas dobles” que facilitaban su cercanía entre sí, por lo menos de cuatro alumnos a la vez. Las observaciones fueron de 3 horas cada una, parte en el salón de clase, pero también se hicieron en el huerto escolar, en ceremonias cívicas, a la hora del recreo, elaborando registros detallados. Las observaciones se complementaron con informes y comentarios del maestro del grupo, de la directora de la escuela y de otros maestros entrevistados (p. 33).

Las CONCLUSIONES de la autora son que los niños indígenas mazahua que investigó, al llegar a la escuela traen un conjunto de conocimientos que se convierten en su punto de partida para su aprendizaje escolar. Algunos de estos

conocimientos son producto de la relación del niño como miembro de un grupo socio-cultural particular, puesto que es partícipe de la vida social cotidiana de ese grupo socio-cultural. A estos conocimientos se les denomina *conocimiento cultural*. *El conocimiento cultural* de los alumnos se involucra en el aprendizaje a través del lugar que se le da a la observación. La *tendencia hacia la observación para el aprendizaje* y los *arreglos interaccionales* entre los niños mazahua y su maestro, condicionan la forma de organizar el trabajo colectivo en el salón de clases, orientan las formas de ayudarse en el aprendizaje y el uso que se le da a las verbalizaciones (p. 38).

Otras investigadoras que han continuado esta perspectiva investigativa y que con sus publicaciones han enriquecido el conocimiento y la reflexión sobre la relación entre cultura y educación escolar, son María Bertely Busquets y Gloria Ornelas Tavarez.

Algunos de los textos de María Bertely sobre el tema que hemos consultado, son los siguientes:

- i. Bertely Busquets, María (1996): *Aproximación histórica al estudio etnográfico de la relación indígenas migrantes y procesos escolares: familias yalaltecas asentadas en la periferia metropolitana*. Toluca: ISCEEM (Serie "Avances de investigación" No. 5).
- ii. Bertely Busquets, María (1998): "Historias familiares, escolarización e iniciativa cultural yalalteca", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México: Vol. XXVII, 3er Trimestre 1997, Número 3.

Respecto a la Doctora Gloria Ornelas (investigadora de la UPN Unidad "Ajusco"), podemos decir que gracias a su formación académica múltiple (pedagógica, investigativa y antropológica), ha ido profundizando, en los últimos años, sobre las prácticas escolares en la educación básica (ceremonias cívicas, relación maestro-alumno, procesos de enseñanza-aprendizaje, relaciones de poder al interior de la escuela, usos de los espacios y tiempos escolares, etc.) en su relación con aspectos históricos y culturales de la población donde se ubica la escuela (tradiciones, mitos, fiestas, leyendas, narraciones, valores, etc.), a través de

conceptos como los de *cosmovisión, ritualidad, cotidianidad, actores rituales*, principalmente.

Algunos de sus trabajos más recientes que han sido publicados son:

- i. Ornelas Tavarez, Gloria (2000): *Formación docente ¿en la cultura? Un proyecto educativo-cultural para la escuela primaria*, México: UPN-Ajusco (Colección "Textos", núm. 17).
- ii. Ornelas Tavarez, Gloria (2003): *Tramado culturas en la escuela. Discursos culturales y prácticas pedagógicas en el nivel primario*. Tegucigalpa: UPN-Francisco Morazán (Colección "Textos").
- iii. Ornelas, Gloria Evangelina (2005): *Práctica docente y dinámica cultural en la escuela primaria*. México: UPN-H. Cámara de Diputados-Miguel Ángel Porrúa (Colección "Conocer para decidir").

Investigaciones y reflexiones educativas que han retomado esta perspectiva:

Castillo Sosa, María del Carmen (2003). *Historia y prestigio institucional: un estudio de caso*, tesis de maestría en ciencias de la educación, ISCEEM, división académica "Chalco".

Marín Díaz, Dionisio Rogelio (2004). *Andares y relatos: configuraciones espaciales en docentes de secundaria que laboran en la zona baja de Chimalhuacán, Atenco*, tesis de maestría en ciencias de la educación, ISCEEM, División Académica "Chalco".

MARCO TEÓRICO: Desde una perspectiva antropológica, el autor reconoce retomar a autores como Michel De Certeau (recuperando sus categorías de "maneras de hacer", "lugar", "espacio", "tácticas" y "estrategias"), Marc Augé (sobre la "antropología de la sobremodernidad", "Lugar y No lugar", "antropología del olvido"), Alicia Lindón ("modo de vida", "vida cotidiana", "trabajo-residencia"), así como el concepto de "memoria geográfica personal" visto desde "...el enfoque instrumental de la percepción..."; de David Lowenthal "...la conceptualización de geografía personal...", así como de la "semiótica tensiva" que trabaja Espinoza

Berber (su asesor). El autor, recuperando conceptos de algunos de los autores citados, construye conceptos propios como el de “memoria geográfica personal” y “umbrales semiodiscursivos de gradualidad ascendente y descendente”.

METODOLOGÍA: Utiliza la elaboración de dibujos por parte de docentes que laboran en el municipio donde se investiga, en la zona baja del mismo. Recupera testimonios orales de cada docente, a parte de 10 lugareños de diferentes colonias para información general sobre el municipio. Se realizó una búsqueda hemerográfica “...sobre reportajes y editoriales con los sucesos ocurridos el 18 de agosto del año 2000 en Chimalhuacán...” los cuales consistieron en un enfrentamiento violento y sangriento entre grupos de opositores a favor y en contra del nombrado presidente municipal, pues era la toma de posesión de este, y desembocó en el encarcelamiento de la lideresa y cacique llamada “la loba”.

APORTES: La “memoria geográfica personal” es una forma de acceder a la manera como un individuo aprende su “espacio individual”, así cómo de manera significativa da cuenta del espacio geográfico que conforma con los demás sujetos de su cotidianidad, los cuales colaboran en la construcción de ese conocimiento. El “espacio” donde vivimos puede explicar como nos movemos, como nos comportamos y cómo usamos el espacio conocido, lo cual posibilita una propuesta de enseñar y aprender geografía. Reconoce la “espacialidad” como una característica de los alumnos que les permite aprender, imaginar y representarse diversos espacios, los que conocen en su experiencia cotidiana y por su edad, y los que los medios de información les transmiten (lugares no conocidos), ordenando unos y otros desde su propia experiencia personal.

Merino, Carmen; Teresa Ramírez; María de la Luz González y Guadalupe Diez Barroso (1998). “La construcción de las cosmovisiones sociopolíticas en estudiantes adolescentes de secundaria y preparatoria”, en III Congreso de Investigación Educativa (1, 1995; México, DF), *Memorias*, México: UPN, pp. 23-59.

OBJETO DE ESTUDIO: conocer la construcción de las cosmovisiones sociopolíticas en adolescentes, a través de la expresión escrita y oral de los jóvenes de 11 a 18 años de edad. **PREGUNTAS GUÍA:** ¿cómo construyen los

adolescentes, de secundaria y preparatoria, sus cosmovisiones sobre la crisis sociopolítica actual del país? ¿qué elementos les brindan los sistemas educativos formales para conocer y reflexionar sobre su realidad?

METODOLOGÍA: Integra metodología de tipo cuantitativo con otra cualitativa. También recurre al método clínico, a través de dos técnicas: a) análisis de contenido de respuestas abiertas y escritas, y b) entrevista individual y grupal.

APORTES: Las autoras encontraron cuatro niveles de lo que ellas llaman *cosmovisiones sociopolíticas*: el primero, que consideran *no cosmovisión*, que consiste en escritos de adolescentes que no expresaban ningún sentido (en relación a los hechos violentos que acontecieron a nivel nacional, en el año 1994); el segundo nivel, el *concreto*, dividido en : 1. subnivel concreto bajo: los adolescentes con dificultad emplean los recursos de su pensamiento para configurar la información que tiene sobre los hechos, y 2. subnivel concreto alto: aparece una forma más compleja y personalizada de elaboración, se manifiesta en reflexiones y opiniones originales o reproductivas, asumidas como propias; el tercer nivel, el de *transición*, donde la generación de ideas propias del individuo sobre el mundo y los procedimientos que sigue para organizarlas en configuración y con sentido, es tarea básica del desarrollo intelectual adolescente; y cuarto nivel, *expresión formal*: al progresar en la organización y la comprensión del mundo, característico del pensamiento adolescente, establece nuevas relaciones entre clases de objetos o de hechos, facilita construcción lógica de las clases más generales hasta las más particulares.

Pérez Sánchez, Sergio (1996). *La escuela lugar de encuentro y articulación de la identidad étnica, ante procesos de cambio religioso en una comunidad mazahua del Estado de México*. Tesis de maestría en ciencias de la educación, División de Estudios de Posgrado, ISCEEM.

SUPUESTOS: El cambio religioso del catolicismo tradicional al protestantismo Pentecostés renueva los símbolos y significados en las interacciones al interior de la escuela. Los estudiantes asumen posturas y manifiestan conductas respecto a los sucesos escolares. **MARCO TEÓRICO:** Al ser un trabajo de corte etnográfico y

antropológico, se ubica en las investigaciones al nivel de la vida cotidiana, maneja conceptos como “cambio religioso”, “re-elaboración identitaria”, “representaciones compartidas”, “construcción cotidiana”, entre otros.

METODOLOGÍA: Maneja la etnografía como metodología, realiza registros de observación y entrevistas a profundidad. Centra su trabajo en tres escuelas de nivel preescolar-dos estatales y una federalizada-, dos primarias-una estatal y una federalizada- y una secundaria estatal.

APORTES: La “re-elaboración identitaria” en un contexto de “cambio religioso” en una población mazahua, implica la “construcción cotidiana de representaciones compartidas”entre los actores escolares, puesto que dichas representaciones se encuentran en constante transformación negociada. Se contribuye en reconceptualización de la escuela en sus relaciones internas con su contexto inmediato, así como se reconoce los “cruces culturales” (esto en relación con lo religiosos, en este caso) al interior del proceso educativo.

c) *La teoría de las representaciones sociales:*

Autores y principales textos consultados:

Aunque el término de “representación” ya aparecía en el *Diccionario Universal* de 1727 en Francia, el concepto de *representación social* tiene sus antecedentes en las representaciones sociales o colectivas que daba cuenta Durkheim en su obra *Las formas elementales de la vida religiosa* (Peña Zepeda y Osmar Gonzales, 2001: 327-330). Como escribió Serge Moscovici (el cual se ha constituido como el principal representante de esta perspectiva interpretativa en las ciencias sociales): “la representación social se muestra como un conjunto de proposiciones, de reacciones y de evaluaciones referentes a puntos particulares emitidos en una u otra parte, durante una encuesta o una conversación, por el *corazón* colectivo del cual cada uno, quiéralo o no, forma parte”(Moscovici, 1979: 45).

Esta definición nos remite a las concepciones de sentido común que los sujetos pertenecientes a una determinada colectividad humana, elaboran y comparten sobre algo o sobre alguien. Tales representaciones no son el “reflejo” de una realidad objetiva, sino una forma de relacionarse con esa realidad, a través de su

imagen o representación ideal compartida por un colectivo humano, pero donde entra también en juego la particularidad de cada individuo. Nos dice Juan Manuel Piña: "...Lo que una persona observa y como lo observa, depende de lo que él y su grupo consideran adecuado o no. La representación social sustituye lo exterior o externo a la vida de las personas. La mente no sólo reproduce sino construye lo exterior debido a que en ese proceso interviene la particularidad social" (Piña y otros, 2003: 42).

Este aspecto de que con las representaciones sociales los seres humanos "construyen su realidad social" se puede interpretar como la posibilidad orientadora de ciertas ideas sociales en las prácticas cotidianas de los actores al interior de una institución, como la escuela. La identidad, la ideología, los imaginarios que comparten los miembros de una comunidad escolar, tendrán que ver con esas representaciones colectivas.

Sin embargo, otra característica de las representaciones sociales la diferencian de las simples y particulares concepciones de sentido común: "...Las representaciones sociales son una adaptación del conocimiento especializado desde la perspectiva del sentido común. El hallazgo científico se populariza,..." (Piña y otros, 2003: 42). De esta manera, las investigaciones educativas que indagan sobre las representaciones en el medio educativo, han llegado a considerar la manera en que los actores escolares, por ejemplo, se representan ciertas ideas como las de "el maestro", "la adolescencia", "la desigualdad", la misma "educación", etc.

Algunos de los textos publicados más significativos de esta perspectiva y otros que nos han servido para acercarnos a sus concepciones, son:

- i. Jodelet, Denise (1986): "La representación social: fenómenos, concepto y teoría", en S. Moscovici (comp.): *Psicología social II*. Barcelona: Paidós.
- ii. Jodelet, Denise y Alfredo Guerrero (2000) (comps.): *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*. México: Facultad de Psicología-UNAM.

- iii. Moscovici, Serge (1979): *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- iv. Piña, Juan Manuel y otros (2003): "Parte I. La construcción simbólica de los procesos y prácticas en la vida escolar", en Piña, Juan Manuel; Alfredo Furlan; Lya Sañudo (coordinadores) (2003): *Acciones, actores y prácticas educativas*. México: COMIE (Colección "La investigación educativa en México 1992-2002"): pp. 25 a 127.
- v. Peña Zepeda, Jorge y Osmar González (2001): "La representación social. Teoría, método y técnica", en Tarrés, María Luisa (coordinadora) (2001): *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: FLACSO-El Colegio de México-Miguel Ángel Porrúa, pp. 327-372.
- vi. Primer Coloquio Nacional de Representaciones e Imaginarios Sociales en los Procesos Educativos. 16, 17 y 18 de octubre del 2002. *Memoria electrónica*. México, DF. UNAM, UAM, UPN, UAP, UV y CESE.

Investigaciones y reflexiones educativas que han retomado esta perspectiva:

Almaguer Rosas, Sehila Crisantema y Liliana Piñones Cruz (2001). *Las representaciones de alumnos y alumnas de primaria y secundaria acerca de la igualdad de educación entre niños pobres y ricos*. Tesis de licenciatura en psicología, Facultad de Psicología, UNAM.

SUPUESTOS: Calidad y equidad de la educación son desiguales entre estados, regiones y distintos sectores del país...la desigualdad en México es estructural, repercute en escuela y significados en salón clases. OBJETIVO: representaciones de niñas y niños de 6 a 15 años edad, en torno a la desigualdad en educación entre pobres y ricos. MARCO TEÓRICO: estudio del conocimiento social aplicando enfoque cognitivo-evolutivo y de teoría de representaciones sociales.

METODOLOGÍA: Utiliza entrevista crítico-clínica piagetana, realizando un análisis cualitativo y otro cuantitativo.

APORTES: Existe evolución en representaciones infantiles de diferentes edades sobre igualdad educación entre niños pobres y ricos; carácter teórico investigación sobre representaciones niñas y niños de mundo escolar y organización social; contribuye al conocimiento sobre procesos mediante individuos construyendo, al paso del tiempo, “teorías” sobre realidad social que les rodea. El estudio permite seguir explorando conexiones entre sistemas conceptuales y rasgos generales del pensamiento infantil.

Figueroa Millán, Lilia Magdalena (1995). *Identidad en la formación profesional de dos escuelas normales*. Tesis de maestría en ciencias de la educación, ISCEEM, División de Posgrado.

MARCO TEÓRICO: emplea como categorías de análisis “institución”, “habitación”, “universalidad”, “singularidad”, “particularidad” e “identidad”. Retoma de psicoanálisis conceptos de “representaciones”, “identificación”, “fantasías”, “deseos” y “redes libidinales”.

SUPUESTOS: La identidad emerge y se afirma sólo en la medida que se confronta con otras identidades en proceso interacción social. La identidad con carácter relacional, pues se vincula con representaciones que tiene el sujeto sobre sí mismo. Las fuentes tales representaciones son experiencias vividas, matrices culturales y las ideologías. Las representaciones sistemas de nociones sirven para construir la realidad.

METODOLOGÍA: Investigación etnográfica sobre el momento presente de la cotidianidad y de las diversas relaciones sociales que establecen los individuos. Realiza entrevistas a fin de adentrarse en historias personales (“historias de vida”). La información empírica recabada es interpretada a partir de los referentes teórico-conceptuales de su marco teórico.

APORTES: Las nociones que tienen los profesores investigados, sobre sus misiones “mesiánicas”, tienen un peso tal que se instala en el grupo escolar un imaginario compartido que somete a maestros y alumnos a “sus fantasmas inconscientes”, esto quiere decir, que no se logra explicitar a través de “la palabra” y hacer más conciente las razones específicas y concretas de su identidad magisterial.

Hernández Aguirre, Fabiola (2001). *Vida cotidiana y representaciones sociales en torno a la formación académica de los estudiantes normalistas*. Tesis de maestría en enseñanza superior, ENEP-Aragón, Dirección de Estudios de Posgrado e Investigación, UNAM.

OBJETO DE ESTUDIO: Identificar las características básicas de la vida cotidiana escolar de alumnos del curso semi-escolarizados de la Normal 1, Nezahualcóyotl: distribución de tiempo, cantidad de libros que poseen y utilizados en su formación académica, preocupación por evaluación y negociación sobre el trabajo. MARCO TEÓRICO: Categorías de análisis e interpretación son “vida cotidiana” y “construcción social de la realidad”, a partir del análisis sociológico y de las representaciones sociales.

METODOLOGÍA: Combina instrumentos tradicionales de la investigación social, como son la encuesta, la entrevista, la observación de las prácticas académicas, con instrumentos que pretenden “captar” las representaciones de los sujetos, como la carta asociativa.

APORTES: La vocación “el vivir de...” y “el vivir para...” (entendidas como un producto de un contexto y una historia de vida) posibilitaron resignificar las razones por las cuales cursan la licenciatura, en una determinada modalidad. Las acciones académicas no se entienden como “buenos” y “malos” alumnos, sino como complejo cúmulo de interpretaciones conformadas según las coordenadas de vida que orientan los hábitos académicos de los alumnos. Las representaciones son una construcción social, que nos remite y posibilita la intersubjetividad, a través de la cual los sujetos comparten la “forma de ver el mundo”. Las representaciones pueden ser elementos práctico-teóricos en todo proceso escolar. Determinan los roles que se practican, sus contenidos, los resultados de estos, etc.

López Espinoza, Susana (1998). *Representaciones de la escuela Agropecuaria. Una aproximación a la diversidad de construcciones de los sujetos*. Tesis de maestría en ciencias de la educación, ISCEEM.

OBJETO DE ESTUDIO: Revalora la reconstrucción de significados que la escuela agropecuaria representa para un conjunto de comunidades rurales, así como

analiza la visión de los sujetos protagonistas en la vida escolar. SUPUESTOS: Es en el espacio social cotidiano donde se concentran las políticas educativas y donde se construyen las representaciones sociales de los sujetos sobre la escuela agropecuaria. MARCO TEÓRICO: Castoriadis, Moscovici y Bourdieu.

METODOLOGÍA: Realiza numerosas entrevistas informales y hace registros de observación de detalles de la institución, aplicando también una encuesta; es investigación que pretende partir de las representaciones sociales de los padres de familia, de los estudiantes y de los profesores, para llegar a determinadas conclusiones.

APORTES: Las representaciones son instrumentos a través de los cuales los sujetos conocen e interactúan con “su mundo”, son medios que posibilitan el consenso sobre el sentido de ciertas acciones, promueven la integración social y la realización de acciones colectivas. La educación agropecuaria en secundarias técnicas es el ámbito donde se concretan los principios educativos universalmente válidos, las funciones de la política educativa y las aspiraciones y expectativas sobre la educación. Los alumnos al egresar no ejercen el aprendizaje escolar por la inexistencia de oportunidades laborales (auxiliar técnico agropecuario) y por el desinterés del egresado por este tipo de actividad laboral.

Piña Osorio, Juan Manuel (1993). “El imaginario social en la formación del agrónomo chapinguero”, en *II Congreso Nacional de Investigación Educativa* (1, 1993; Toluca, Edo.Méx.) *Memorias*, México: ISCEEM, pp. 61-66.

OBJETO DE ESTUDIO: Analiza las prácticas escolares que se reproducen en la vida cotidiana. SUPUESTOS: Parte del supuesto que la “formación agronómica” se da tanto en los espacios académicos (aula, laboratorio, prácticas de campo) como en las actividades informales (fiestas, celebraciones, asociaciones). Las representaciones sociales son parte del imaginario social que influye en la delimitación de las acciones particulares de una institución. Las representaciones no son palpables pero son reales, existiendo en la mente de los individuos y moldeando su visión de la realidad. MARCO TEÓRICO: Maneja los conceptos de “representaciones sociales”, “imaginario social”, principalmente.

METODOLOGÍA: Se reconoce como un trabajo de tipo interpretativo. Para la obtención de la información empírica recurrió a la aplicación de cuestionarios, realización de preguntas abiertas, entrevistas a profundidad, entrevistas con informantes calificados y observaciones de las prácticas escolares.

APORTES: La “formación agronómica” no sólo se conforma con los conocimientos prácticos y teóricos propios de la especialidad, sino también a través de una serie de normas y valores del ser “chapinguero”. Observa que asumirse como “chapinguero” significa un modo de vestir, de asumir una posición política, una concepción cientifista, la internalización del discurso tecnocrático y el rechazo a la actividad cultural y humanística (lectura, cine, arte).

e) La perspectiva fenomenológica e interaccionista.

Autores y principales textos consultados:

La perspectiva fenomenológica de Alfred Schutz¹ nos habla de un *pensamiento de sentido común* propio de los individuos en su cotidianidad. Al hablar al respecto, el maestro austriaco nos dice: “Al analizar las primeras construcciones del pensamiento de sentido común en la vida cotidiana hemos actuado, sin embargo, como si el mundo fuera mi mundo privado y como si estuviéramos autorizados a pasar por alto el hecho de que es, desde el comienzo, un mundo cultural intersubjetivo. Es intersubjetivo porque vivimos en él como hombres entre otros hombres, con quienes nos vinculan influencias y labores comunes, comprendiendo a los demás y siendo comprendidos por ellos. Es un mundo cultural porque, desde el principio, el mundo de la vida cotidiana es un universo de significación para nosotros, vale decir, una textura de sentido que debemos interpretar para orientarnos y conducirnos en él. Pero esta textura de sentido –he aquí lo que

¹ Alfred Schutz (1899-1959) se sitúa en la corriente fenomenológica de la interpretación de la vida social, contraria al naturalismo y preocupada por la interpretación del “sentido” de las acciones del individuo en su intersubjetividad. Teniendo como antecedentes intelectuales a la sociología comprensiva de Max Weber y a la fenomenología trascendental de Husserl, Schutz se ocupa de la manera en que el ser humano común construye su pensamiento, donde se articulan concepciones de un “mundo de la vida” que el mismo individuo se apropia para poder interrelacionarse con los otros seres humanos que conforman su medio sociocultural inmediato, dando lugar a una “actitud natural” y a un “sentido común” orientador y conformador del propio individuo.

diferencia al ámbito de la cultura al ámbito de la naturaleza- se origina en acciones humanas y ha sido instituido por ellas, por las nuestras y las de nuestros semejantes, contemporáneos y predecesores...” (Schutz, 1995: 41).

De esta cita tan significativa para entender los aportes de Schutz, tomamos en cuenta que las concepciones e ideas que genera el individuo inmerso en su cotidianidad, no tan sólo tienen el carácter práctico de orientarlo en sus acciones, sino que lo vinculan con otros seres humanos, tanto con aquellos con los que interactúa diariamente, como con otros que le han dejado su “herencia” de significados socioculturales. La intersubjetividad, no sólo inmediata sino también histórica, es una característica clave del ser humano en su cotidianidad, y le permite tener la posibilidad de apropiarse (recibiendo lo que otros han construido y elaborando, a partir de esas herencias culturales, de acuerdo a sus nuevas circunstancias de existencia) de un “mundo de la vida” cargado de significaciones humanas, que tanto lo posibilitan a ser como lo limitan, en sus mismas prácticas y concepciones cotidianas.

Otros conceptos de la perspectiva fenomenológica de Alfred Schutz que se articulan con el citado (pues tienen que ver con esta historicidad e intersubjetividad del individuo en su cotidianidad) son los de: *situación biográficamente determinada*, *acervo de conocimiento a mano* y *trayectoria de vida*.

Más cercanos a nuestro objeto de estudio tenemos otros aspectos de ese mismo *pensamiento de sentido común* del que nos habla Schutz, el cual tiene que ver con una *actitud natural* del individuo cotidiano. Al respecto cito nuevamente al autor: “... es característico de la actitud natural que considere presupuestos el mundo y sus objetos hasta que se establezca una prueba en contrario. En la medida en que funciona el esquema establecido de referencia, el sistema de las experiencias garantizadas de nosotros y de otras personas, en la medida en que las acciones y operaciones efectuadas bajo su guía rinden los resultados anhelados, confiamos en esas experiencias... Puede aventurarse la sugerencia de que el hombre en actitud natural utiliza también una *epojé* específica, por supuesto, muy distinta de la que emplea el fenomenólogo. No suspende la creencia en el mundo externo y sus objetos; por el contrario, suspende la duda en su existencia. Lo que coloca

entre paréntesis es la duda de que el mundo y sus objetos puedan ser diferentes de lo que se le parece. Proponemos denominar a esta *epojé*, la *epojé de la actitud natural*" (Schutz, 1995: 214).

La *epojé de la actitud natural* del individuo en su cotidianidad nos permite dar cuenta de las concepciones y de las prácticas de este mismo individuo que lo mantienen en una situación de reproducción de esquemas y expectativas presupuestas. Sin embargo, Schutz nos habla también de un *cambio* de esa *actitud natural*: "...Hace falta una motivación especial, tal como la irrupción de una experiencia *ajena* no incorporable al acervo de conocimiento a mano o compatible con él para hacernos revisar nuestras anteriores creencias.

La fenomenología nos ha enseñado el concepto de *epojé* fenomenológica, o sea, la suspensión de nuestra creencia en la realidad del mundo como recurso para superar la actitud natural radicalizando el método cartesiano de la duda filosófica" (Schutz, 1995: 214).

Sus obras publicadas en español son:

Schutz, Alfred (1993): *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós.

Schutz, Alfred (1995): *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Schutz, Alfred (1995): *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Schutz, Alfred y Thomas Luckmann (1995): *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Otros autores que han sido punto de referencia teórica conceptual de esta perspectiva investigativa, son Peter L. Berger y Thomas Luckmann con su libro *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1999 (16ª reimpresión). Estos autores, que reconocen en Alfred Schutz uno de sus principales antecedentes teórico-conceptuales, se identifican como representantes de un "interaccionismo simbólico".

En su libro señalan que pretenden elaborar un tratado sobre *la sociología del conocimiento*, la cual tiene como objetivo "...ocuparse de lo que la gente "conoce" como "realidad" en su vida cotidiana, no-teórica o pre-teórica...este "conocimiento" constituye el edificio de significados sin el cual ninguna sociedad podría existir..."(Berger y Luckmann, 1999: 31).

En su libro trabajan teóricamente cómo se construyen los significados al interior de un grupo social, necesarios para la vida de las personas que los integran. Les interesa destacar los procesos de *socialización-institucionalización* al interior de la *vida cotidiana*, dando escasa importancia a los referentes empíricos.

Destacan la importancia de *la cultura* como producto de las actividades de los grupos humanos, reconociendo que la diversidad de las expresiones culturales responden a la misma heterogeneidad de los grupos humanos, pues cada uno "le da sentido a su vida" a través de *apropiaciones-socializaciones*. Se oponen a la idea de "normalidad" entre los diversos grupos humanos, pues cada uno establece sus propias reglas o normas, desde sus propias expectativas, valores, cultura.

A parte de los textos mencionados de Alfred Schutz y de Berger y Luckmann, dos textos del doctor Juan Manuel Piña Osorio (uno en colaboración con otros investigadores), así como otro de Juan Luis Álvarez-Gayou Jurgenson, exponen algunos de los principales conceptos de esta perspectiva:

- i. Piña Osorio, Juan Manuel y otros (1998): *Pequeñeces e indicios de la vida cotidiana escolar. Una alternativa para el acercamiento a sujetos, relaciones y procesos educativos*. Toluca: SMSEM-ISCEEM (Colección "Horizontes alternativos para docentes").
- ii. Piña Osorio, Juan Manuel (1998): *La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas*. México: CESU-UNAM-Plaza y Valdés.
- iii. Álvarez-Gayou Jurgenson, Juan Luis (2003): *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Editorial Paidós (Colección "Paidós Educador"), pp. 85-88.

Investigaciones y reflexiones educativas que han retomado esta perspectiva:

Anaya Sandoval, José Juan (2004). *El ser y hacer cotidiano de los docentes de física en la escuela secundaria*, tesis de maestría en ciencias de la educación, ISCEEM, sede "Toluca".

MARCO TEÓRICO: Sus referentes teórico-conceptuales son sobre "la vida cotidiana", a partir de Ágnes Heller. Retoma también los escritos de Justa Ezpeleta, Alfred Schutz (sobre el concepto de "intersubjetividad" y el de "mundo de la vida"), Clifford Geertz (sobre el concepto de "cultura"), Michel de Certeau (la categoría de "hacer cotidiano"), Michel Maffesoli (la categoría de "conocimiento empírico cotidiano"), Peter Woods, Andy Hargreaves (sobre "las estrategias docentes"), entre otros. Por otro lado, reconoce los aportes de otros investigadores sobre la vida cotidiana escolar, como son Rockwell, Piña Osorio, entre otros.

METODOLOGÍA: Destaca el enfoque "interpretativo", que considera más completo que otras metodologías cualitativas. Para este tipo de enfoque "...el interés...se centra en el significado humano en la vida social,...utiliza como criterio básico de validez los *significados inmediatos y locales de las acciones* desde el punto de vista de los sujetos". Para lograr "...desentrañar los significados y sentidos de las acciones...de los sujetos..." se utilizó la etnografía a través de registros de observaciones y entrevistas en las escuelas del universo de estudio, para elaborar análisis y reflexiones sobre la información obtenida. "...establecer relaciones, seleccionar a los informantes, transcribir textos, establecer genealogías y llevar un diario...", pero además se construyó "...una descripción que desentrañara las estructuras de significación desde el punto de vista de los propios sujetos en estudio". Antes del trabajo de campo, se realizó una contextualización a través de un "estado del arte" sobre el tema de los docentes de educación secundaria, del período de 1993 a 2003, así como aspectos de sus normatividades oficiales que rigen este nivel educativo en el país. Se hizo consulta de información estadística y plantillas de personal docente.

APORTES: Considera que los docentes de física de secundaria trabajan en condiciones desfavorables (gran cantidad de alumnos por grupo, programas de

estudio saturados de temas, el tener que impartir diversas asignaturas, las actividades extracurriculares, etc.). A consecuencia de la necesidad de impartir diversas asignaturas, se cae en la improvisación por parte de los docentes, que no llegan a dominar los diversos programas de estudio. Reconoce que la *carrera magisterial* no ha favorecido más que a un 15% de los docentes de secundaria en el Estado. También nos dice que los profesores usan conocimientos y saberes obtenidos en su vida personal y profesional anterior, para aplicar estrategias de enseñanza, destacando, entre los profesores que investigó, algunas (exposición oral del tema, interrogatorio alumnos, resolución ejercicios y/o problemas, etc). Cómo algo muy importante para ser docente de física en la secundaria es el “...presentar agrado por trabajar con adolescentes...”, propone que se enseñe en las Normales, “...más que a preparar sujetos especialistas en alguna área de conocimiento, a *formar educadores de adolescentes con conocimientos de asignaturas*”. Reconoce la heterogeneidad en el perfil profesional de los docentes de secundaria en el Estado de México, termina proponiendo que para el logro de la actual reforma a la secundaria propuesta por el Estado, se deben tomar en cuenta “...los escenarios escolares concretos...” donde destaca las condiciones laborales de los docentes y el quehacer cotidiano de los mismos.

Chávez Arellano, María Eugenia (2002). “Voces de mujeres en la Universidad Autónoma Chapingo”, en *Cultura y procesos educativos*, México: CESU / Plaza y Valdés.

SUPUESTOS: 1) Lo que expresa la persona sobre la percepción de su realidad, es una interpretación que presenta como dada, establecida, cada sujeto interpreta desde sus vivencias aquello que constituye su mundo (FENOMENOLOGÍA, “ACTITUD NATURAL” DE ALFRED SCHUTZ), los discursos legítimos del orden social, son compartidos por distintos grupos sociales y se encuentran legitimados en distintos niveles y sectores sociales. Un grupo de pertenencia se caracteriza por las reglas que aceptan sus integrantes (“Reglas de juego”). El desempeño de roles sexuales es lo más obvio dentro de una sociedad y se espera el buen comportamiento de los sujetos.

METODOLOGÍA: interpreta la experiencia narrada por mujeres docentes e investigadoras en tal institución agronómica, realiza una interpretación de entrevistas y pláticas con académicas de la institución y el registro de diversos aspectos de la vida escolar.

APORTES: En la universidad autónoma Chapingo, por su situación laboral, las mujeres no están marginadas de las actividades académicas y laborales, sin embargo, la exclusión se da en el espacio de la vida cotidiana. Destaca la necesidad de incursionar en los espacios de la vida cotidiana escolar para conocer las formas particulares que adquiere la exclusión o marginación de las mujeres.

Pérez Rodríguez, Juan Melesio (2003). *Cultura, moral social y micropolítica en la comunidad escolar (Sobre los procesos de construcción, consolidación y transformación de la moral social y las reglas de juego, en una comunidad escolar)*, tesis de maestría en ciencias de la educación, ISCEEM, División Académica “Chalco”.

MARCO TEÓRICO: El autor pretende construir un “estudio en caso” (con pretensiones interpretativas cercanas a “los tipos ideales” de Max Weber), donde un estudio de caso de una determinada comunidad escolar de una secundaria, sirva para encontrar elementos para la reflexión sobre la cultura, la vida cotidiana y la micropolítica en la escuela, que puedan servir de marco de referencia para la investigación en otras comunidades de educación básica. Los autores que maneja son Fernando Escalante Gonzalbo (sobre el concepto de “moral social”), Peter Winch (sobre “las reglas de juego”), Justa Ezpeleta (sobre “la vida cotidiana escolar”), Alfred Schutz (sobre “el pensamiento de sentido común”, “la actitud natural”, “la epojé de la actitud natural”, “la intersubjetividad”, “el conocimiento a mano”, entre otros), Hans Georg Gadamer (sobre la “anticipación de sentido”, la “autoridad” y la “tradicición”), Frigerio y otras (sobre “los acuerdos fundacionales” y la “cultura escolar”), entre otros.

METODOLOGÍA: A partir de su marco teórico se interpreta la historia institucional de una escuela secundaria, recuperando la memoria colectiva de la comunidad escolar de un período determinado de la existencia de la institución escolar (1971-

1980), a través de la reflexión categorial de la información obtenida a través de entrevistas en profundidad a profesores, padres de familia y ex alumnos que vivieron esos años como parte de la comunidad escolar de la escuela investigada, así como de la revisión de documentos escolares de aquel período.

APORTES: A partir del marco teórico construido y de la reflexión sobre la historia institucional de la comunidad escolar que se investigó, se elaboraron diversos conceptos específicos, pero que a la vez pretenden tener un carácter genérico, con la capacidad de orientar la investigación y reflexión sobre otras realidades educativas escolares similares. Alguno de estos conceptos fueron *las formaciones magisteriales, el maestro del medio urbano popular en construcción, los perfiles cotidianos escolares, las concepciones fundacionales, moral social escolar*. Termina concluyendo que *la moral social y la micropolítica escolares* son elementos indispensables para el estudio y la reflexión de las concepciones y las prácticas de los miembros de una comunidad escolar, a fin de rescatar y valorar las razones propias de la cotidianidad de los actores escolares, como condición de una auténtica apropiación de toda reforma educativa.

Piña Osorio, Juan Manuel (1996). *La vida cotidiana escolar de los académicos de las ciencias sociales: estudio de caso*, tesis de doctorado en Pedagogía, FFyL-UNAM.

OBJETO DE ESTUDIO: Centra su atención en el sujeto y en las prácticas que despliega en su actividad cotidiana tanto en el aula como en los contenidos que se transmiten y en las tareas, pasillos, cafeterías y la comunidad agrícola.

SUPUESTOS: En el espacio escolar se genera la identidad grupal, los estigmas y las exclusiones.

METODOLOGÍA: Aplica cuestionarios, realiza entrevistas a estudiantes y docentes y registra acontecimientos (asambleas, reuniones de profesores).

APORTES: Las tradiciones académicas sirven para integrar a los profesores en grupos. Los académicos que responden al modelo de ciencia y docencia que domina en la institución son reconocidos como los “mejores”. Los profesores de

las ciencias sociales por los problemas que trabajan en clase, la forma de impartir la docencia y la manera de evaluar no responden al modelo dominante.

Piña Osorio, Juan Manuel (1999). *Las interpretaciones de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas*, 2ª reimpresión, México: CESU/UNAM-Plaza y Valdés.

OBJETO DE ESTUDIO: Integra gran parte de su tesis doctoral y una investigación más sobre las prácticas escolares de los estudiantes de un programa de maestría en Enseñanza Superior. El libro reúne tres trabajos. En el primero su objetivo es destacar la importancia de la vida cotidiana como una temática de estudio, siendo un estudio teórico. El segundo es una investigación realizada en la UACH, cuyo objetivo consistió conocer la vida cotidiana escolar de los académicos de las ciencias sociales del área de preparatoria agrícola de esa institución. El tercero corresponde a una investigación realizada en la Maestría en enseñanza superior de la ENEP-Aragón, siendo su objetivo principal el conocer las prácticas escolares de los estudiantes de ese programa. **SUPUESTOS:** En el primer trabajo se partió del supuesto de que el investigador que estudia lo social no puede desligar sus prenociones y supuestos cuando selecciona un tema de investigación. La teoría le indica el ángulo que tiene que mirar, incluso la forma como se tiene que hacer. En el segundo trabajo se parte de que en el espacio escolar se generan la identidad grupal, los estigmas y las exclusiones. En el tercer trabajo, el contexto (estado civil, hábitos de estudio previamente desarrollados, los reglamentos escolares, etc.) que rodea al estudiante es factor determinante en sus expectativas ante el estudio que realiza y limita su trabajo académico, sobre todo en la elaboración de su tesis. **MARCO TEÓRICO:** Sus investigaciones son de corte interpretativo, basándose en autores como Ágnes Heller, Alfred Schutz, Alvin Gouldner y Jeffrey C. Alexander, así como reconoce los aportes metodológicos del Dr. Ricardo Sánchez Puentes.

METODOLOGÍA: El primer trabajo es de tipo teórico, pero los dos siguientes son investigaciones de campo con una perspectiva etnográfica, pero desde una perspectiva teórica previamente construida mas bien fenomenológica. En estas

investigaciones se aplicaron cuestionarios, se seleccionaron muestras, se realizaron entrevistas y se registraron observaciones directas.

APORTES: Sobre el primer trabajo se concluye que la vida cotidiana es un espacio donde cada persona ha asimilado valores, códigos y significatividades del grupo y la comunidad a la que pertenece. La vida cotidiana es un diálogo constante entre asociados, resultado de las inquietudes singulares plasmadas en un espacio común, pero que implica a la vez tranquilidades pero también tensiones, lo racional y lo no racional, la rutina y la novedad. En el segundo trabajo se concluye que la vida cotidiana de los profesores investigados se encuentra conectada con los códigos de los docentes de otras áreas, dando lugar a estigmas hacia los profesores de ciencias sociales, al interior de la institución. En el tercer trabajo se concluye que la diferencia de edad y la experiencia laboral provoca expectativas distintas ante el programa. El compromiso del estudiante con su formación está mediado por circunstancias sociales: el tiempo destinado al estudio, el estado civil, el género, los hábitos de estudio previos, etc. La elaboración de un trabajo de tesis no depende exclusivamente del estudiante sino de las diversas circunstancias que rodean su vida diaria.

Piña Osorio, Juan Manuel y María Eugenia Chávez Arellano (2001). "Valores de género y trayectoria profesional de las académicas en la Universidad Autónoma de Chapingo", en *Educación y Valores*, México: Gernika, pp. 375-410.

OBJETO ESTUDIO: Interpreta los vínculos entre los valores de género y los derroteros seguidos por las académicas en su trayectoria profesional.

TEÓRICO: La fundamentación teórica se realiza en torno a la construcción social de los valores, incluyendo a los de género, siendo considerados como preferencias orientadoras de las prácticas y concepciones cotidianas.

SUPUESTOS: La incorporación femenina no ha llevado automáticamente a una *democratización* de las instituciones de educación superior, los valores de género se recrean dentro de los diversos espacios, lo *masculino* y lo *femenino* son producto de una compleja construcción social, los valores de género, como elaboración cultural, inciden en la vida de cada institución, y en especial, en las

trayectorias académicas que llegan a tener las docentes mujeres, siendo esa trayectoria no sólo responsabilidad de cada una de ellas, sino del contacto, la comunicación que se generan en cada ambiente y entre las personas que ahí participan.

METODOLOGÍA: Se utilizó la estadística y la metodología cualitativa, se aplicaron cuestionarios a docentes hombres y mujeres y se sistematizó y analizó la información obtenida, se realizaron entrevistas en profundidad a profesoras y profesores. Se partió de ciertos supuestos interpretativos que orientaron la investigación.

APORTES: Para sobrevivir en ambiente adverso para las mujeres, éstas diseñan “tácticas”, pues se considera que la agronomía es una carrera para hombres. Su trayectoria profesional recurre a esas “tácticas de sobrevivencia”. La trayectoria laboral es diferenciada entre académicas y académicos, porque la situación de género (estado civil, maternidad) afecta el recorrido vital de cada uno. Al dominar la idea al interior de la institución que una trayectoria exitosa de agrónomo implica ciertas habilidades y experiencias (dedicación de tiempo completo, manipulación de técnicas agrónomas, tratar con gente de campo, realizar trabajos de campo por varias semanas en cada semestre, etc), las docentes agrónomas se encuentran en desventaja ante sus colegas hombres, pues el ser casadas y con hijos les dificultan lograr ser consideradas al igual que los agrónomos hombres.

Ramírez, Teresita y María del Carmen Merino (1993). “Autoconcepto, autovaloración e identidad de género en las estudiantes adolescentes del nivel medio superior”, en II Congreso Nacional de Investigación Educativa (1, 1993; Toluca, Edo. Méx.) *Memorias*, México: ISCEEM, pp. 67-71.

OBJETO DE ESTUDIO: Avance de investigación sobre el autoconcepto de las jóvenes estudiantes de bachillerato, los niveles de elaboración por los que transita la construcción de la subjetividad, en especial la identidad de género.

METODOLOGÍA: Uno de los instrumentos utilizados fue un cuestionario de cinco opciones abiertas y breves a la pregunta ¿quién soy?, eligiendo dos de las cinco respuestas y manifestar el por qué de su elección. Los datos se analizaron en

distintas categorías: autoimagen, percepción de su etapa adolescente, imagen de los padres y su relación con ellos, autovaloración de género, su futuro como mujeres, concepción de normas y valores y de acuerdo con rasgos de edad (15-16, 16-17 y 17-18).

APORTES: La etapa adolescente en la preparatoria favorece un avance considerable en el manejo de las operaciones formales aplicadas a la vida cotidiana y a la elaboración de una concepción de sí mismo y del mundo, apoyadas en las experiencias escolares de convivencia e intercambio con compañeros y profesores.

d) La pedagogía de lo cotidiano.

Autor y principales textos consultados:

La propuesta teórica de Luis Eduardo Primero Rivas nos aporta elementos significativos para la investigación de nuestro objeto de estudio, a saber:

- a) Sitúa la reflexión sobre *la vida cotidiana* en el ámbito escolar, planteando un rescate y revaloración de lo cotidiano en los procesos pedagógicos que se pueden dar tanto en la escuela como fuera de ella.
- b) Define la *educación* como la formación de las personalidades de los individuos en sus aspectos propios del ser humano, lo cual tiene un alcance mucho mayor que el conocimiento adquirido en la escuela que tiene como finalidad el obtener calificaciones y títulos escolares. Es así que el ser humano se “educa” en espacios como la familia, la comunidad, la misma escuela y en otros espacios y actividades de creatividad humana.
- c) La *educación* es considerada como formación de las personalidades de los seres humanos (que por otro lado, tiene que ver con la concepción manejada por Durkheim y previamente por Marx [Primero, 1999:25]), pero que implica un proceso de *apropiación*, a través del cual el ser humano asimila y llega a dominar de manera adecuada (lo cual entendemos como de manera creativa, crítica, de acuerdo a sus necesidades y potencialidades propias de su subjetividad humana), los conocimientos,

relaciones y objetos materiales que le ofrece sus medios social y natural en el que existe.

- d) Propone la *superación del conocimiento cotidiano* a través de la *reflexión científica*, entendida esta como superación del “mundo de la pseudoconcreción”, tomando la postura (como Marx y Kosík) de que lo fenoménico de la realidad es una parte de esta realidad, lo cual se tiene que tomar como base para la reflexión científica que nos lleve a lo esencial, o sea, al conocimiento del objeto a través de sus “múltiples determinaciones” que le permiten su existencia, formando parte de una “totalidad concreta”.

Las aportaciones conceptuales de *la pedagogía de lo cotidiano* (que tiene sus principales antecedentes teóricos, a parte de Marx y Kosík, en la obra de Ágnes Heller, antes de su postura posmoderna) nos ayuda a la búsqueda de los procesos educativo-formativos que se dan al interior de las prácticas escolares cotidianas (y a las que se articulan con estas, ya sea desde los medios familiares y comunitarios). Por otro lado, nos ayuda a revalorar los saberes y las experiencias de los maestros y alumnos, ayudándonos a distinguir las diversas “apropiaciones” (según su calidad) que se hayan logrado y se estén logrando entre los diversos protagonistas de los establecimientos escolares que pretendemos investigar.

Algunas de sus principales publicaciones son:

- i. Primero Rivas, Luis Eduardo (1999): *Emergencia de la pedagogía de lo cotidiano*. Cali-México: AC-Editores-Primero Editores.
- i. Primero Rivas, Luis Eduardo (2002): *Epistemología y metodología de la pedagogía de lo cotidiano*. México: Primero Editores.

- ii. Primero Rivas, Luis Eduardo (2003): "Definición y significado de una teoría pedagógica", en Primero R., Luis Eduardo (coordinador): *La necesidad de la pedagogía* (Memoria del simposio ¿Teoría pedagógica y/o teoría educativa? Encuentros y desencuentros). México: UPN (pp. 55-66).
- iii. Primero Rivas, Luis Eduardo (coordinador) (2004): *Usos de la hermenéutica analógica*. México: Primero Editores.
- iv. Primero Rivas, Luis Eduardo (2004): *Balance de la emergencia de una propuesta pedagógica*. México: Primero editores.

Investigaciones y reflexiones educativas que han retomado esta perspectiva:

1. Beuchot Puente, Mauricio y Luis Eduardo Primero Rivas (2003): *La Hermenéutica Analógica de la Pedagogía de lo Cotidiano*. México: Primero Editores.
2. Treviño Villarreal, Alejandro (2003): "Las tesis pedagógicas que sustentan la formación docente en las normales. Un desencuentro con la tesis de la pedagogía de lo cotidiano y crítica", en Primero R (coordinador): *La necesidad de la pedagogía* (Memoria del simposio ¿Teoría pedagógica y/o teoría educativa? Encuentros y desencuentros. México: UPN (pp. 273-288).
3. Suárez Gallardo, José Luis (coordinador) (2004): *Primeras aplicaciones de la pedagogía de lo cotidiano*. México: Primero Editores.
4. Vargas Espinosa, Maribel (2005): *La formación de profesores en servicio desde la pedagogía de lo cotidiano*. México: Primero Editores.
5. Varios autores (2005): *La influencia de la pedagogía de lo cotidiano en la formación de la ciudadanía*. Cali: Universidad Libre de Colombia, Seccional Cali.
6. Pérez Rodríguez, Juan Melesio (2005): "Actitud natural, práctica educativa y alternativas didácticas desde *la pedagogía de lo cotidiano*". Conferencia presentada en el simposio internacional "Presencia y/o ausencia de la teoría pedagógica o pedagogía en la práctica educativa", realizado en la Unidad "Ajusco" de la UPN los días 26, 27 y 28 de octubre de 2005.

7. Monroy Dávila, Fernando (2007): *La evaluación inscrita en la analogía y en la pedagogía*. México: Primero editores.
8. Torres García, Fernando (2007): *Las pedagogías del cuerpo y la educación física-Un análisis desde la pedagogía de lo cotidiano*. México: Primero editores.
9. Rodríguez Vázquez, Hugo Hernández (2007): *La antropología filosófica de la pedagogía analógica de lo cotidiano; fundamentos para su sistematización*, UPN, Tesis de Licenciatura en Pedagogía.