



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN
PÚBLICA



GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL HIDALGO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

LA PRIMARIA “NICANDRO CASTILLO”: UN CAMPO EDUCATIVO DONDE SE
PRODUCE UN CAPITAL SOCIAL Y CULTURAL, A TRAVES DE UN HABITUS Y
UN IMAGINARIO.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN EDUCACION, CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

PRESENTA:
JORGE HERNANDEZ HERNANDEZ

DIRECTOR DE TESIS:
MAESTRO ANTONIO MARTINEZ HERNANDEZ

HUEJUTLA, HIDALGO.

MAYO 2015.

DEDICATORIAS

Con amor y eterno agradecimiento,
a mi esposa y a mis hijos,
quienes han apoyado siempre e incondicionalmente,
mi superación académica.

Con respeto y aprecio,
a todos los académicos
de la Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo
que han contribuido a mi formación profesional.

A todos los que buscan respuestas y
plantean propuestas de mejora educativa,
en la educación básica de nuestro estado de Hidalgo.

INDICE

INTRODUCCIÓN

CAPITULO I

EL PROCESO DE INVESTIGACION EN LA ESCUELA PRIMARIA “NICANDRO CASTILLO”.

1.1 Posición epistemológica	9
1.2 La metodología de investigación	13
1.3 La elección y el acceso al campo	19
1.4 Las técnicas y los instrumentos de investigación	20
1.5 La construcción de categorías	22

CAPITULO II

LA PRIMARIA URBANA “NICANDRO CASTILLO”: UN CAMPO EDUCATIVO.

2.1 Juntos pero no revueltos: Una disposición estratégica	29
2.2 Cada quién lo que le toca: Un habitus	48
2.3 No son alumnos del centro...: El capital económico y social de Los alumnos y los padres de familia	60

CAPITULO III

LA MANIFESTACION DE UN HABITUS Y UN IMAGINARIO EN UN ESCENARIO GRUPAL ESCOLAR

3.1 El mantenimiento o la modificación de la vida escolar en base a la fila: “Ubíquense cada quien en su lugar”	73
3.2 Los ejemplos como habitus e imaginario: “A ver. Otra vez. No se desformen. Parejitos. Uno, dos tres...”	82
3.3 A ver, niños, pongan atención: Un habitus y un imaginario social educativo durkheimiano	89

CAPITULO IV

EL TRABAJO DE BAJIO Y LOS ALUMNOS DEL CUARTO "A": EL CULTIVO DE UN CAPITAL SOCIAL Y CULTURAL EN BASE A UN HABITUS Y UN IMAGINARIO

- 4.1 Hay que estar al tiro. Si no, las cosas no salen bien: el capital social de Bajío 109
- 4.2 Aquí se trabaja de acuerdo a la planeación...al programa [...] Si, porque si no, los alumnos no pasan el examen: El capital cultural para el cuarto "A" 107
- 4.3 Vamos a continuar con el examen. Sepárense como siempre: El capital institucional del cuarto grado, grupo "A" 113
- 4.4 "Yo, profe, yo": La diferenciación de los alumnos en base a una cultura aristocrática 118
- 4.5 "No'mbre de estos chamacos siempre se quejan sus compañeros": Alumnos con bajo capital social y cultural. 125

COMENTARIOS FINALES

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

INTRODUCCION

Conocer la vida social ha sido una gran inquietud desde mi infancia. Recuerdo que desde mis primeros años me hacía preguntas respecto a la vida que compartía con mis familiares, vecinos y demás compañeros de convivencia. Me preguntaba el porqué de nuestras diferencias en la lengua, la comida, el vestuario, la vivienda, las amistades, el trabajo, la solvencia económica o las posibilidades de cura a nuestras enfermedades. Las respuestas las buscaba en las voces de mis padres y amistades, observando la vida comunitaria y haciendo mis propias conclusiones.

Siendo alumno, igual noté diferencias entre mis compañeros. Había chicos amigueros y aislados, existían líderes e igual dependientes, había estudiosos y quienes no cumplían. No todo era extremo, sino que había matices que iban de un extremo a otro. Recuerdo que era posible distinguir entre los que obtenían las mejores calificaciones, obteniendo reconocimientos como diplomas, pasando por los de calificaciones medias y bajas hasta llegar con los alumnos que debían cursos nuevamente el ciclo escolar, por haber obtenido calificaciones reprobatorias. En esos tiempos, lo más aceptable era considerar que nuestro esfuerzo era la principal razón de diferencia en nuestras calificaciones, es decir, quien más se esmeraba por aprender era quien lograba lo máximo y quien no lo hacía, era quien acababa reprobado.

De esos tiempos, recuerdo que los docentes eran muy exigentes con nosotros para cumplir con sus disposiciones. Quien no hiciera las actividades de acuerdo a sus explicaciones y recomendaciones, recibía castigos o bajas calificaciones.

Estos recuerdos me han seguido a lo largo de mi existencia, llegando hasta la actualidad. Las escenas grabadas en mi infancia, las he visto repetirse con diferentes docentes, con distintos alumnos y en otros lugares, como si pareciera que a pesar de haber diferencias entre docentes, alumnos, escuelas y comunidades, también hay coincidencias en la vida social y particularmente en la vida escolar.

Los docentes nos proponemos lograr el aprendizaje de los alumnos, comúnmente en un ambiente donde los alumnos se ven orientados a manifestar ciertas conductas requeridas, ciertas respuestas o ciertos pensamientos y actitudes deseables por el grupo social en el que se encuentran inmersos. La meta es el logro de aprendizajes esperados por una colectividad, generalmente con cierta presión social, que implica imposiciones por parte de los docentes, padres de familia y autoridades educativas y sociales..

Partiendo de estas ideas, me propuse realizar un trabajo de investigación para entender esta manifestación de la vida escolar en la educación primaria. Estudiando la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa, en la Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo, decidí desarrollar un proyecto para estudiar este fenómeno de las escuelas.

Consideré una investigación cualitativa, retomando a la etnografía, la fenomenología y la hermenéutica. Para ello seleccioné a la escuela “Nicandro Castillo”, ubicada en la localidad de Los Sauces, a fin de plantear una postura reflexionada y sistematizada, relacionada con las imposiciones que los docentes realizamos dentro del salón de clases, al establecer las actividades de enseñanza. Los detalles de la investigación se encuentran descritos y analizados en el Capítulo I del presente trabajo.

Compartiendo la vida con los sujetos de la escuela mencionada, me encontré con actividades repetitivas y expresiones verbales que dan cuenta de la vida escolar y las decisiones que los docentes toman en su quehacer cotidiano. Así en el Capítulo II se presentan expresiones como “Aquí funcionó primero la escuela de la mañana”, “Juntos pero no revueltos”, “Cada quien lo que le toca”, “No son alumnos del centro”, las cuales permiten exponer los intereses que tanto padres como docentes ponen en juego al trabajar con los alumnos y que abren puerta para retomar la teoría planteada por Bourdieu, en cuanto a ver a la escuela como un campo social, donde hay sujetos en pugna constante.

Ahondando, igual me encontré con actividades y expresiones que muestran la manera en que la vida diaria se encuentra predeterminada y en constante construcción, a modo de un ciclo que se repite, sino fielmente, si en un porcentaje que permite la conservación de la existencia escolar, al mismo tiempo de una creación permanente. En este capítulo se exponen hechos observados a nivel escuela y en el grupo de Cuarto grado, grupo "A", donde sobresalen el uso de filas y ejemplos, así como la insistencia en poner atención al docente, los cuales fui relacionando con el habitus y el capital cultural de la teoría de Bourdieu, así como con el imaginario social de Castoriadis. Los detalles del trabajo se pueden localizar en el Capítulo III.

En el Capítulo IV se expone también lo cotidiano del grupo citado, pero a la luz del capital tanto cultural como social. Se toma como referencia el prestigio que procura el docente en su trabajo, la referencia a los programas de estudio, y el examen, como condiciones que permiten por una parte, el cultivo de un capital social, y por la otra, el acrecentamiento de un capital cultural.

La tesis que aquí planteo consiste en ver a la primaria "Nicandro Castillo" como una institución donde los docentes, los padres de familia, los alumnos y las autoridades educativas se posicionan considerando intereses individuales y colectivos, generando un trabajo donde, en base a sus ideas, el trabajo de docentes y la organización escolar, se produce capital social y cultural. Detrás del trabajo hecho por los docentes, se encuentra la producción de un saber que adquiere un valor en la vida social, tanto de alumnos como de docentes.

Si bien esta postura no es nueva, si se hace una aportación respecto a las formas particulares de cómo en la escuela se producen dichos capitales. El saber se produce repitiendo vivencias pasadas donde cuentan las visiones educativas de los sujetos, los ejemplos de los docentes, el uso de filas, entre otras formas de existencia.

Vivimos en una sociedad capitalista donde los sujetos se manifiestan diferentes y no solo se distinguen por su capital económico, sino que también por el valor que

otorgan a las relaciones y adquisiciones que obtienen en diferentes ámbitos de la vida social, en los que se incluyen las actividades dentro de las escuelas, en este caso, en la escuela “Nicandro Castillo”.

Esta postura tiene relación, sobre todo, con las teorías educativas desarrolladas tanto por Bourdieu como por Castoriadis. En la trama se incluyen, tal como lo mencione anteriormente, las categorías de habitus, capital cultural, capital social, campo social, imaginario social, entre otros, los cuales permiten interpretar los hechos observados y dar argumento a la postura que se presenta.

En los comentarios finales, se hace un cierre de todo lo expuesto, procurando rescatar lo más sustancial del trabajo. Si bien aquí se presentan los avances logrados, me parece que lo que sigue es un proceso de validación del conocimiento alcanzado, sometiéndolo al juicio social colectivo, esperando que lo construido, contribuya a la comprensión de una existencia concreta, en este caso, de la primaria “Nicandro Castillo”, la cual considero, se encuentra en constante cambio, sin perder su esencia, y que puede dar luz para entender la vida de otras instituciones educativas semejantes.

CAPITULO I

EL PROCESO DE INVESTIGACION REALIZADO EN LA ESCUELA PRIMARIA “NICANDRO CASTILLO”

1.1 Posición epistemológica

Cuando ingresé a la Maestría en Educación, Campo Práctica Educativa (MECPE), en la Universidad Pedagógica Nacional, con sede en Huejutla de Reyes, Hidalgo, presenté un anteproyecto de investigación a partir del cual empecé a construir un objeto de estudio. Recuerdo que en ese tiempo estaba interesado en la disciplina autoritaria dentro de una escuela primaria. Hacía tiempo que había iniciado un trabajo de investigación al respecto y, dadas las condiciones, decidí darle continuidad. Aquel proyecto estaba enmarcado en la investigación acción y planteaba una propuesta aun inconclusa.

Empecé pues con estas ideas, sin embargo, al avanzar con mis estudios en la UPN, cambié mi tentativa de intervención por un estudio más comprensivo que de transformación. Lo hice porque los cursos de formación están encaminados al desarrollo de estudios donde se va a la comprensión de los fenómenos educativos que a la elaboración de propuestas.

Cambiar mi enfoque inicial no fue fácil. Me puso en una situación de conflicto y de cambio de concepciones respecto a la investigación. En esos días, investigar significaba descubrir la realidad exterior a mí como investigador, a fin de explicarla e intervenirla con acciones planeadas y sistemáticas.

Con el aprendizaje dentro de la maestría, adquirí nuevas concepciones que a partir de estas líneas empezaré a exponer.

Para empezar, considero pertinente mencionar que para mí, construir un objeto de estudio significa crear un conocimiento del mundo social, pero no considerando al punto donde enfocamos nuestra atención como una cosa inmóvil y exterior a nosotros, a la cual hay que retratar fielmente, sino que esta creación tiene relación

con un conocimiento referente a un mundo dinámico, que se construye a partir de las ideas de un sujeto pensante, el cual se encarga de estudiar y nombrar alguna problemática; de esta manera, en la construcción del objeto de estudio se mezcla tanto lo objetivo, existente fuera del investigador, como lo subjetivo, su posición particular respecto a una problemática. Así, el conocimiento adquiere la forma de una opinión, una postura, susceptible de revisión, aceptación o refutación. Esta idea está relacionada con los planteamientos de Bourdieu, Chamboredon y Passeron, quienes recuperan de otros autores, que “el punto de vista” crea al objeto, que la totalidad concreta (todo el pensamiento) “es un producto de la mente que piensa” (UPNa, 2009: 6). Así es que, lo que escribo aquí, es una construcción hecha en base a mis percepciones, concepciones y reflexiones en torno a una problemática escolar; es un diseño que busca dar cuenta de una parte de un mundo en constante transformación.

Como parte de mi construcción inicial, debo mencionar que mi interés en ese entonces estaba relacionado con la violencia ejercida por los docentes, en las aulas escolares de la región huasteca hidalguense, durante el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje. Esta violencia la había notado en la represión de conductas de los alumnos, consideradas inadecuadas por parte de los maestros, directivos e incluso padres de familia de varias escuelas primarias, a fin de lograr un aprendizaje, igualmente considerado pertinente para ellos. Muchas veces había notado los castigos impuestos a los estudiantes por “no poner atención” en la clase, por “andar jugando”, por contravenir las indicaciones de los maestros y en fin, por no ocuparse de sus deberes de aprendizaje como alumnos.

La voces cotidianas de maestros, padres y alumnos con quienes había convivido expresaban generalmente que esta situación era necesaria para el aprendizaje y para el beneficio de los alumnos. Se concebía que la violencia permitía que los alumnos se formaran como buenos hombres, buenos ciudadanos; los obligaba a tomar caminos de rectitud y de inteligencia necesarias para el desarrollo personal y social. El aprendizaje promovido por los docentes se vislumbraba como una

garantía de porvenir y éxito en la vida de cualquier estudiante, de mi escuela, de mi región e incluso de mi país.

Esta violencia al principio me pareció aceptable pero cuestionable. Con el paso de los años y con mi formación inicial como docente, no dejé de cuestionar esta situación. Me preguntaba si era necesaria, me interrogaba porqué el trabajo dentro de los grupos escolares tenía que ser así y no de otra manera, me cuestionaba para qué sirve seguir un trabajo así, además, quiénes eran los beneficiarios de una formación semejante. Lo que escuchaba me parecía incoherente hasta cierto punto, sobre todo porque si los beneficiarios deberían ser los alumnos, porqué se les obligara a seguir conductas tediosas o desagradables.

En mi vida familiar había valorado la importancia de la responsabilidad, el diálogo, la colaboración y la libertad en la realización de cualquier tarea a fin de tener una vida más satisfactoria. Esto, de alguna manera incidía en mi inclinación a no aceptar la violencia y la imposición practicada por los docentes en la escuela.

Por otro lado, la teoría educativa me hacía ver que la violencia atentaba el desarrollo humano, atentaba contra los derechos humanos, propiciaba la dominación de una clase social y acondicionaba la desigualdad social. Autores constructivistas que cuestionaban el conductismo, partidarios de la libertad como Neill o Freire, la escuela de Barbiana, la teoría crítica, entre otras posiciones, me dieron los primeros argumentos para oponerme a la existencia de la violencia en los salones de clase.

Había y sigue habiendo argumentos a favor y en contra de la violencia dentro de las aulas escolares. La mayoría de los que viven y participan dentro de la escuela se inclinan por apoyar la violencia ejercida por el docente hacia los alumnos y son menos los que la cuestionan.

Particularmente, en mi práctica docente, trataba de considerar las inquietudes de los alumnos en la clase, procurando hacer una clase más democrática y libre, pero me encontraba muchas veces encajonado en un contexto escolar donde me resultaba difícil cambiar las prácticas establecidas. Sin desearlo, me encontraba

desempeñando un papel impositivo y coercitivo hacia los alumnos, en el desarrollo de las actividades grupales de enseñanza - aprendizaje.

Esto me llevó a iniciar la construcción de un objeto relacionado con la práctica docente en una escuela primaria de la huasteca hidalguense, donde comprendiera la manifestación de la violencia previamente comentada, procurando conocerla detalladamente desde la vida de los sujetos investigados..

En lo personal, a mí me parece que es pertinente soñar con una escuela más humana, democrática y menos conservadora. Considero pertinente que la escuela y los docentes aportemos a la atención de nuestras necesidades humanas y a la solución de nuestros problemas sociales en condiciones de libertad, colaboración, equidad y justicia.

Mi posición no ha sido común en la cotidianidad de los docentes, padres de familia y autoridades educativas. Generalmente se prefiere pensar que los maestros saben qué, cómo y cuándo enseñar, y eso, justifica que obliguen a los alumnos a realizar ciertas tareas en las aulas y escuelas, como ya lo he mencionado, con el argumento de que les servirá en su vida futura. Si bien la legislación educativa de nuestro país, empezando por el Artículo 3º. Constitucional hasta los planteamientos de la Reforma Integral de la Educación Básica, considera en sus apartados estos ideales, en la práctica, el quehacer de los que conviven en la escuela dista mucho de cumplirse.

Considero que esta postura personal, tiene que ver con la ruptura epistemológica, señalada por Bourdieu, necesaria para la construcción del objeto de estudio. Entre la teoría de dicho autor, se encuentra la siguiente idea: “ ... las rupturas epistemológicas son a menudo rupturas sociales, rupturas con las creencias fundamentales de un grupo, y a veces, con las creencias básicas del gremio de los profesionales, con el acervo de certidumbres compartidas ...” (Bourdieu et al, 1995:180). En estas palabras, Bourdieu plantea que la construcción de un objeto supone romper con el sentido común, es decir, con lo preconstruido, con lo que se acepta normalmente y se muestra natural e incuestionable.

Como ya lo mencioné anteriormente, a esa violencia ejercida por los docentes en las aulas escolares empecé por llamarle autoritarismo escolar. Este nombramiento inicial de la problemática de mi interés generalmente provocaba serias reacciones de cuestionamiento en mis compañeros de grupo de la maestría y mis asesores, quienes me decían que era una temática muy subjetiva y que en consecuencia, debía abocarme a observar la vida en el aula para poder encontrar mi problemática de estudio, debía observar y el problema saltaría por sí solo, sin que yo me implicara.

Esta postura me pareció un intento por buscar la neutralidad, la objetividad y el distanciamiento, con una marcada tendencia positivista. En la neutralidad no coincidí, en la búsqueda de la objetividad procuré hacerlo y en la implicación, pensé que era necesario transparentarla y no ocultarla. Si el objeto se construye, acabé por entender que no se puede construir sin la visión del investigador. No se puede encontrar nada en un montón de acontecimientos si no sabemos lo que buscamos. Para empezar hay que tener la idea de lo que queremos encontrar.

En este sentido mis reflexiones y búsqueda de información la orienté hacia la práctica docente, preconcebida como violenta, para intentar una comprensión a partir de una manifestación concreta.

1.2 La metodología de investigación.

El estudio que empecé lo ubiqué en un paradigma cualitativo. No intentaba cuantificar los hechos, sino comprender su manifestación en un tiempo y en un espacio específicos, donde hubiese sujetos con relaciones y existencia propias.

Desde las investigaciones hechas por colegas mexicanos, me percaté de que el sistema educativo nacional de nuestro país ha tenido políticas con una tendencia centralista y homogeneizante. En este marco fueron creadas instituciones como la SEP y el SNTE, se operó el Plan de Once años, a la par de múltiples acciones más.

Me percate de este panorama nacional, pero mi interés radicaba en estudiar lo que me rodeaba. Las prácticas de los maestros de nuestra región. Profundizar la comprensión de mi propia práctica docente.

Con este interés, empecé a reflexionar sobre la manera de investigar, la metodología que debía seguir. Siendo honesto, creo que la MECPE no deja mucha opción al respecto. Somos parte del campo de la investigación educativa y hay que defender la posición. Pero considero que tampoco se debe adherirse a posturas por simple lealtad o encajonamiento institucional, sino que la postura debe ser establecida en base a una reflexión y una valoración de las posiciones teóricas e institucionales. Hay que hacer un trabajo lo más coherente posible.

En esto, Husen Torsten me convenció con su tesis de que la finalidad de la investigación determina el paradigma y los métodos más pertinentes a ser usados por el investigador. Si consideramos la existencia de dos grandes paradigmas de investigación: el cualitativo y el cuantitativo, que para muchos son incompatibles, en la postura de este investigador es posible encontrar una definición distinta.

Törsten secunda la idea de John Keeves de la “unidad de la investigación educativa” al plantear que existe un solo paradigma con diferentes enfoques complementarios. La unidad se establece en torno a la finalidad. El enfoque que se toma al investigar depende de la finalidad de la investigación. Al respecto, son rescatables las siguientes palabras;

Así pues, los enfoques metodológicos, ya los designemos o no como <paradigmas>, no se hayan forzosamente en conflicto entre sí. Dependiendo de lo que intentemos al buscar conocimiento, podemos llegar a un cuadro multifacético del problema que queremos aclarar siguiendo distintas rutas metodológicas. En último término, al intentar enfrentarnos con problemas educativos, con lo que nos enfrentamos es con problemas de valor: ¿Qué clase de política deseamos seguir? ¿Qué clase de reforma o cambio en la práctica educativa deseamos lograr? En el caso de que demos importancia a la mejora educativa, no nos sirve bien un paradigma que se propone abiertamente una información <libre de valores> (UPNb, 2009: 149).

Este par de ideas me parecieron el fundamento para elegir las herramientas de trabajo. Mi finalidad era comprender no explicar, entonces lo más coherente era

una postura cualitativa, con procedimientos afines. Así me incliné por retomar a la hermenéutica, la dialéctica y la etnografía, pensando en comprender el sentido particular que la violencia de la práctica docente tenía dentro de un grupo de educación primaria, visto como un fenómeno rechazable pero desconocido

Para Törsten, el paradigma hermenéutico considera que la realidad social es construida por la mente humana y que la verdad es “un acuerdo social históricamente condicionado”. Retomando a Dilthey, lo plantea como el método más adecuado para las ciencias humanas debido a varias razones entre las que se encuentran que en los fenómenos sociales y humanos existe una intencionalidad y no se puede ser neutral, también porque el investigador forma parte de la realidad que investiga y resulta imposible separar investigador y sujeto de investigación; además, la realidad no se busca, se hace; en consecuencia, la validez de un conocimiento depende del consenso que logra entre sus intérpretes (UPNb, 2009: 143).

Paul Ricoer recupera las principales definiciones respecto a la hermenéutica. Considera que para algunos, Aristóteles por ejemplo, es decir “algo de algo”; para otros, los partidarios de la religión por ejemplo, es la ciencia de las reglas de la exégesis, entendiendo a esta, como la “interpretación particular de un texto”. Texto que puede ser bíblico o sagrado, pero también la naturaleza, el sueño, la cultura o algo más, cualquier “conjunto de signos susceptible de ser considerado como texto por descifrar”. También rescata una oposición importante:

Por un lado, la hermenéutica se concibe como manifestación y restauración de un sentido que se me ha dirigido como un mensaje, una proclama o, como suele decirse, un kerigma; por otro, se concibe como desmitificación, como una reducción de ilusiones (UPNb, 2009: 86).

En este caso, mi posición particular respecto a la hermenéutica es entenderla como táctica de la sospecha que permite la desmitificación, la “reducción de ilusiones”. Mi posición coincide con la de Marx, Freud, Nietzsche y la de Ricoer. No se trata de creer en todo lo que los otros nos dicen, sino de dudar de ello. Lo primero es cuestionar las apariencias, lo cual nos lleva a considerar que existe un mundo simulado, con máscaras, al cual se debe develar, nos lleva a considerar la

existencia de un mundo social de doble sentido, que no se muestra entero, completo y desnudo, sino que por el contrario, contiene partes visibles y partes ocultas.

Pero también es pertinente hacer uso de algunos planteamientos de la dialéctica. Romper con el mundo de la pseudoconcreción en base a un trabajo en espiral de tesis, antítesis y síntesis. De conflicto, de lucha de contrarios y de constante movimiento.

Así la escuela puede concebirse como un mundo social dinámico, de apariencias, de conflicto, de propuestas, de intereses y con una esencia propia, perteneciente a un tiempo, un espacio, una historicidad.

La violencia entonces puede verse como parte de este mundo en movimiento, donde se involucran actores enmascarados, consciente o inconscientemente, en busca de su realización y donde conflictúan con otros sujetos en espacios y tiempos concretos. Para el estudio de espacios y tiempos concretos creo que la etnografía es una metodología propia.

Leyendo a Bourdieu, Chamboredon y Passeron, me llamó fuertemente la atención su postura respecto a la metodología de investigación: “No hay operación, por más elemental y, en apariencia, automática que sea de tratamiento de la información que no implique una elección epistemológica e incluso una teoría del objeto” (UPNa, 2009: 17).

Esta situación involucra tanto a investigados como a investigadores. No se puede ser neutral. Sin embargo, es necesario reflexionar sobre el acto de investigar para desnudarlo, al igual que desmenuzamos y desnudamos nuestra problemática, al fin y al cabo, son parte de lo mismo. Nuestro enfoque no puede ser separado de nuestro interés de estudio.

Como lo mencionan Bourdieu y sus partidarios, no hay metodología neutral, El procedimiento de investigación tienen que ver con los resultados que obtenemos y con la forma en que abordamos una problemática. En mi caso particular,

desarrollé una etnografía concebida desde los planteamientos de Bourdieu y sus seguidores.

En esta postura, la etnografía implica un trabajo de campo y una reflexividad. La reflexividad tiene que ver con el reconocimiento del hecho de que el investigador está implicado en la producción de saberes, entonces, en un trabajo etnográfico, es necesario trabajar con la posición que dicho investigador tiene en el proceso de indagación. Vera Lugo y Jaramillo Marín consideran que la reflexividad

es el proceso posicional mediante el cual el investigador reconoce que está histórica y geográficamente situado, que ocupa un espacio social determinado y determinante, afectado por los escenarios de producción, de recolección y de interpretación de la información (Vera Lugo y Jaramillo Marín, 2007).

En consecuencia, la reflexividad lleva a mostrar no solo la no neutralidad del investigador, sino también lleva al reconocimiento del enfoque usado en sus descubrimientos. En este caso, mi postura está relacionada con la postura de Bourdieu y con mi visión de trabajar por una escuela más justa, libre y democrática.

Respecto al trabajo de campo, es pertinente rescatar la siguiente concepción:

El campo es donde tiene escena la práctica de observación. Es allí donde se condensa la experiencia y donde se actualiza y reactualiza constantemente el problema de investigación. Es el lugar donde están dispuestos los elementos que producen la visión etnográfica, que no es más que la eventualidad de unas realidades no evidentes que, a través de la interacción, el etnógrafo entra a visualizar. De modo que el campo no está allá a lo lejos –en esa visión que considera que entre más lejos, más atrás en el tiempo se encuentra el investigador–, sino que pertenece al campo una manera de pensar que posiciona y proyecta la visión del investigador (Vera Lugo y Jaramillo Marín, 2007).

De este modo, el campo se convierte en un espacio no solo exterior al investigador, sino también el interior. Abarca tanto el mundo que, con o sin el investigador, se mueve constantemente, como el mundo que el investigador lleva en sus pensamientos. El campo implica un conflicto entre el mundo externo y el

interno, implica una ruptura, una reflexión, una síntesis, un nuevo diseño del mundo, una interpretación.

De estos planteamientos puede decirse que en la etnografía

...los datos recogidos, procesados y analizados, no pueden ser vistos más que como puntos de vista, aunque controlados por el intérprete, puestos en un tiempo - espacio, y que como tales el etnógrafo entra a recomponer y controlar, de modo que dé cuenta de forma tremendamente imaginativa pero justa, tanto del modo como los atrapó como de la manera como los recompuso. Además, asumiendo, como dice Bourdieu, que el científico social «no puede re-producir el correspondiente a su objeto y constituirlo como tal al reditarlo en el espacio social, más que a partir de un punto de vista singular (y, en cierto sentido, muy privilegiado) donde hay que ubicarse para estar en condiciones de captar (mentalmente) todos los puntos de vista posibles».

Lo importante de reconocer desde luego, que frente a este momento de apertura, es que la etnografía, desde el lugar que se haga o los espacios que privilegie, ya no sólo constituye una estrategia para dar cuenta del contexto y las lógicas de producción de otros o de sí mismos, sino también un recurso para generar opinión crítica sobre diversos problemas del mundo contemporáneo y, en lo posible, contribuir al cambio social o institucional (Vera Lugo y Jaramillo Marín, 2007).

En el estudio etnográfico que realicé consideré algunos planteamientos de Peter Woods. De este colega rescaté su concepción de la etnografía, sobre todo cuando plantea que es un trabajo donde se busca mostrar lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa, qué piensa. Para ello, es imprescindible hacerlo desde dentro de un grupo, ya que esto posibilita el descubrimiento de lo que hay detrás de la vida superficial de los mismos. El considera una realidad constituida por capas y creo que eso si es posible debido a que entre más información tengamos sobre la dinámica de un grupo social, más nos adentramos en su conocimiento. Igualmente considera a la etnografía como un trabajo holístico que es una mezcla de arte y ciencia y que tiene un naturaleza democrática, porque implica la reunión de la subjetividad de los sujetos investigados y del investigador (Woods, 1987: 18 – 24).

En esto último, me pareció que es una idea que se aparea a lo considerado por Bourdieu en la construcción del objeto de estudio. Hay un mundo exterior que se estudia, pero su estudio depende del cristal con el que se le mira, en consecuencia, el objeto que se construye conlleva necesariamente el enfoque de distintos sujetos, los cuales contribuyen, de una u otra manera, en la expresión de una realidad social.

Considerando una etnografía en estos términos, me puse a pensar sobre el lugar donde haría mis indagaciones. Con mis años de experiencia como docente, había notado que la problemática que me interesaba se manifestaba en casi todas las escuelas primarias, incluyendo incluso mi propia práctica. Pensé que era sólo de escoger una institución en donde tuviera las mejores condiciones de trabajo.

1.3 La elección y el acceso al campo.

Considerando una observación participante en los términos de Peter Woods, elegí a la primaria “Nicandro Castillo”, una escuela urbana, de organización completa y con turno vespertino. Como ya lo mencioné, partí de un supuesto, el problema que me interesaba podía estudiarlo casi en cualquier escuela. Algunos comentarios me animaron a escoger a la institución: una compañera docente me había dicho que en la “Nicandro Castillo” el director tenía un carácter muy impositivo en su trabajo y que había docentes con una cualidad semejante. Algo más que tomé en cuenta para elegir a la escuela fueron mis condiciones de tiempo para hacer la investigación, el turno vespertino era el único espacio temporal donde podría trabajar.

Me fui por lo conocido. Solicité una autorización al director para hacer un trabajo académico en la escuela a su cargo. Le comenté que haría observaciones, haría entrevistas para hacer una tesis. Sin pedir explicaciones accedió y se comprometió a hablar con todos los maestros. Fui presentado en público y a partir de ahí me consideré un miembro de la institución.

Al iniciar no tenía definida mi labor en la escuela, más bien parecía un extraño del que los docentes debían de cuidarse. Nunca los había tratado. Con cierta gracia,

veía que los profesores evitaban platicar conmigo. Cuando me acercaba a ellos, me hablaban sólo lo necesario y tan pronto podían se escapaban.

Empecé visitando al director, después a algunos grupos de la escuela, asistí a festivales, apoyé a algunos maestros y finalmente me ubique en un grupo de cuarto grado, realizando algunas funciones auxiliares cuando asistía a realizar observaciones. Pocos me pusieron objeciones cuando solicitaba su permiso para observarlos, sin embargo, también no fueron muchos los que se dejaban visitar de manera seguida o accedían a hablar de su trabajo. La mayoría prefería callar, dar respuestas evasivas o hablar de los demás, menos evidenciar su quehacer.

El apoyo a su trabajo colectivo y mi ubicación dentro de un grupo, me ayudó a adquirir un lugar en la institución y sobre todo a allanar el camino para acercarme a ellos. Acabé siendo el observador que apoya las actividades del maestro dentro del grupo escolar, pero sin obligación formal dentro de la institución. La confianza se fue dando poco a poco. Para la mayoría, ya no solo fui propiamente un intruso, sino una persona que apoya a todos, y sobre todo al profesor Bajío de cuarto grado.

Me avoqué al grupo de cuarto porque con el profesor establecí una relación de mayor confianza, la cual me facilitaba la recogida de información de campo. El grupo se convirtió en la fuente de los datos que aquí presento. Datos que son del grupo, pero también de toda la institución escolar.

1.4 Las técnicas e instrumentos de investigación

En mis visitas a la escuela y al grupo, realice observaciones y entrevistas en diferente horario. Las observaciones las hice en diferentes días de la semana en lapsos de dos a tres horas. Las entrevistas fueron en la modalidad de pláticas continuadas, estructuradas y no estructuradas.

Use un diario de investigador y varios registros de observación para hacer mis notas de campo. En ambos instrumentos realicé descripciones de lo observado, ubicando los acontecimientos en un tiempo y lugar. En el diario registre algunas

reflexiones en torno a las descripciones, escribí también mis planes de trabajo y todo lo relacionado a la investigación. Esto último para valorar mi evolución en la investigación. En los registros consideré algunas interrogantes que me fui planteando conforme observaba los acontecimientos, interrogantes que me orientaron en la búsqueda de más información

En cuanto a las entrevista fue pertinente diseñar guías de entrevista considerando mis dudas en las observaciones. De lo observado, las entrevistas me permitieron buscar respuestas en voz de los sujetos de investigación, sentidos a sus acciones, los cuales, me posibilitaron ir adentrándome en su existencia escolar.

Usar dichos instrumentos fue una tarea de aprendizaje continuo. Primero su uso fue un hecho de manera un tanto abarcativa, registrando todo lo que fuera posible observar y tomando nota de casi todos los diálogos, recogiendo una cantidad de información difícil de manejar. Revisando mis primeros registros fue posible dirigir la mirada hacia asuntos más focalizados, sobre todo en asuntos que despertaron mi curiosidad e interés.

En un principio fue como intentar tomar la fotografía de una realidad exterior y después fue ir haciendo construcciones a partir de las reflexiones de lo observado y de los referentes teóricos.

En el uso de los guiones de observación y entrevista procuré no imponer mi voz sobre la voz de los sujetos y también busqué no dejarme llevar por mis primeras construcciones. Eso implicó buscar los argumentos que dieran sustento a mis conclusiones, a cada paso del trabajo hecho.

Recabé la información correspondiente a poco más de ocho meses de visitas consecutivas. En este tiempo procuré estar el mayor tiempo posible en la escuela, aunque debo aceptar que mis múltiples ocupaciones dificultaron el logro de esta meta. Además, si contamos periodos vacacionales y receso de clases de maestros y alumnos, el tiempo se reduce. Posteriormente al periodo de visitas consecutivas, regresé esporádicamente a recabar algunos datos que me hicieron falta.

1.5 La construcción de categorías.

Para el análisis de la información que recabé realice subrayados en los registros de observación y en mi diario de investigador. Resalté información significativa, ya fuera porque mostraban hechos repetitivos o porque reflejaban mucho de lo que observaba.

Después de esto, clasifiqué la información. Primeramente en ejes temáticos y después en categorías descriptivas, sensibilizadoras y analíticas. En este proceso consideré algunas ideas de Peter Woods. Para él, las categorías descriptivas “son las que se organizan en torno a rasgos comunes tal como son observados o representados por primera vez”; en cuanto a las segundas, consideré la siguiente definición:

Las categorías sensibilizadoras son más generales, pues se concentran en las características comunes entre un abanico de categorías descriptivas, que a primera vista no parecieran tener nada en común, pero que salen a la luz por comparación con otras categorías sensibilizadoras (Woods, 1987, p. 170).

Los ejes temáticos que consideré en un principio fueron los siguientes:

- Alumnos en clase
- Establecimiento de actividades en grupo
- Relación maestro alumno
- El espacio físico
- Actividades de los alumnos
- Actividades escolares
- Actividades de los maestros
- Uso de los recursos didácticos
- La dirección de la escuela

- El personal de apoyo.

Cuando me propuse el trabajo con estos ejes temáticos, lo que pretendí fue tener un panorama global de la escuela observada a partir de observaciones. Enfoque mis atenciones hacia los alumnos, los maestros, el director, el personal de apoyo, las actividades colectivas y la toma de decisiones en que se involucraban los sujetos. Como lo mencioné anteriormente, en ese tiempo mi temática era el autoritarismo escolar, por lo tanto, busqué las formas en que se ejercía ese autoritarismo concebido como imposiciones que se realizan dentro de la escuela. Claro está, las imposiciones eran concebidas por mí, más que por los sujetos investigados, de quienes aún no conocía los sentidos que le daban a su existencia dentro de la escuela.

Al hacer mis primeras visitas a la escuela, recabé mis primeros datos y con estos empecé a dar cuenta de lo que sucedía en la vida escolar. A partir de dichos registros, fui rescatando acontecimientos repetitivos que fui considerando en las categorías descriptivas.

Entre algunas de las primeras categorías descriptivas, se encuentran las siguientes:

- El maestro levanta la voz y establece las actividades de grupo.
- El maestro ordena a los alumnos en filas y evita que se desformen.
- El maestro aprueba las acciones de los alumnos.
- El maestro indica a los alumnos que saquen y contesten el libro de texto oficial.
- Los maestros y los alumnos usan copias de poesías y canciones para ensayar
- El maestro pone ejemplos a los alumnos.
- El maestro presta a sus alumnos y apoya a sus compañeros en los ensayos de canto y poesía.
- Los maestros obligan a los alumnos a que cumplan sus indicaciones.

- Algunos niños bostezan, no ponen atención o prefieren otras acciones, en las actividades indicadas por el maestro.
- Los alumnos hacen lo que les indica el maestro.
- El examen se contesta como siempre: separados. cada quien en su lugar y en silencio.
- En el grupo hay alumnos participativos.
- Raúl “el niño hiperactivo” es un problema para el maestro
 - Raúl se la pasa habla y habla y no se caya en todo el día
 - Raúl molesta a sus compañeros.
 - Raúl es expulsado.
 - Raúl tiene bajas calificaciones.
 - Raúl cuestiona las acciones de los maestros.

Estas categorías eran parte de la pseudoconcreción, de la primera tesis, de la primera capa, de ese mundo al que había que aplicarle una táctica de la sospecha, para llegar a su comprensión. Con estas primeras observaciones encontraba a una escuela “Nicandro Castillo” con algunas imposiciones hechas sobre todo por los maestros de grupo. Todos obligaban de cierta manera a los alumnos (“sus alumnos”) a seguir ciertas pautas de conducta. Sin embargo, alumnos y padres de familia también participaban en este autoritarismo. Lo aceptaban, lo estimulaban, lo exigían. Entonces a mi temática dejé de llamarle autoritarismo, la empecé a relacionar con el habitus y con imaginario social. En esos días consideré pertinente ahondar en lo que sabía y me aboqué a recabar información en un grupo escolar concreto, con un maestro de grupo y con unos alumnos. Elegí el grupo de Cuarto “A” del profesor Bajío.

En el análisis posterior, consideré las siguientes categorías descriptivas:

- Aquí funcionó primero la escuela de la mañana.
- ¡Primero a tercero, pasen a su salón! ¡Quinto y Sexto se quedan con su maestro! Sin revolverse, cada quien en su lugar Cada quién lo que le toca..

- No son alumnos del centro A ver, fórmense como ayer. Ubíquense cada quien en su lugar.
- A ver. Otra vez. No se desformen. Parejitos. Uno, dos tres. “Nada te llevarás cuando te marches.
- A ver, niños, pongan atención.
- Hay que estar al tiro. Si no, las cosas no salen bien.
- Aquí se trabaja de acuerdo a la planeación...al programa.
- Alumnos “que le echan ganas”.
- Alumnos problemáticos.

En esta parte de la investigación, los diálogos y las entrevistas, me permitieron adentrarme más en la intimidad de los sujetos investigados. Escucharlos y preguntarles sobre las experiencias que vivían en el salón de clases y en la escuela. La entrevista me permitió alimentar mis ideas, saciar mis dudas, elaborar datos, rearmar la realidad.

La información recabada y las lecturas de textos de investigadores interesados en la misma temática me dieron luz para llegar a unas categorías analíticas, tales como campo social, habitus, capital cultural, capital social y cultura aristocrática de Bourdieu, así como el imaginario de Castoriadis. Busqué escuchar a los sujetos, pero también intenté descubrir lo que se esconde detrás de sus apariencias, de sus discursos, de sus relaciones.

Las teorías de Bourdieu y de Castoriadis dan estructura al presente trabajo. Sus categorías permiten una comprensión de lo observado y vivido en la primaria “Nicandro Castillo”. Permiten hacer una construcción que da cuenta de lo que se vive en esa institución.

En este trabajo, primeramente *presentó un* contexto escolar amplio para después avanzar hasta concretar en el quehacer del docente, visto no como un sujeto aislado, sino inmiscuido en una red social del cual no puede separarse. Ya lo menciona Peter Woods, la realidad está conformada por capas a las que hay que

franquear para adentrarnos en las profundidades de la vida social humana, y en este caso, de la práctica docente en una escuela primaria concreta. Lo que aquí trato, es básicamente la práctica docente de Bajío en la escuela primaria “Nicandro Castillo”, ubicada en el poblado de Los Sauces.

Poco a poco fui construyendo la información que aquí presento. Empecé por una definición de la situación de clase a favor del maestro, después identifiqué la persistencia de la visión educativa de Durkheim, consideré los planteamientos de Bourdieu y acabé con el imaginario de Castoriadis. Si elegí a estos autores no fue por simple capricho o coincidencia, más bien lo hice porque en ellos encontré interpretaciones acordes a la información que fui recabando.

Como elemento de lo cotidiano, encontré que el imaginario social permite la construcción de un mundo social. Bajo esta premisa, percibí en los sujetos observados un imaginario educativo con mucha semejanza a la visión educativa de Durkheim al cual llamé imaginario durkheimniano. Dicho imaginario permite en el grupo observado la existencia de una forma escolarizada particular de enseñanza donde el maestro se convierte en la autoridad que dirige la enseñanza, transmitiendo los conocimientos considerados pertinentes para el futuro de los alumnos.

Esta forma educativa se da en el marco de un campo donde cada miembro del grupo negocia su posición y satisface sus expectativas. El grupo se convierte en el espacio donde los padres de familia, los alumnos y el maestro cumplen con su rol escolar, pero también donde buscan la satisfacción de necesidades e intereses personales, esgrimiendo argumentos desde sus posiciones.

Desde ese imaginario, su trabajo se da en medio de un habitus que conlleva la creación de un capital cultural y social en los alumnos, en base a una cultura aristocrática, la cual contribuye a una diferenciación entre dichos alumnos. Este fenómeno educativo se da en un contexto de marginación, donde se acentúan las diferencias entre los alumnos.

La labor del maestro no es una labor aislada y autónoma, sino más bien es un trabajo donde convergen diversas posturas, diferentes momentos, diferentes posiciones.

De esta manera, el trabajo docente se percibe como un trabajo donde puede existir lo instituido, con cierto margen para instituir nuevas prácticas escolares. Estas opciones son determinadas indudablemente por el imaginario social y por el hábito de los integrantes del grupo y de la escuela.

En este trabajo, me parece, se puede encontrar información para comprender la cotidianeidad de la escuela “Nicandro Castillo”, así como datos para comprender la práctica docente de Bajío y el proceso educativo dentro de un grupo escolar: el de Cuarto “.

CAPITULO II

LA PRIMARIA URBANA “NICANDRO CASTILLO”: UN CAMPO EDUCATIVO.

La escuela primaria “Nicandro Castillo” de la comunidad de Los Sauces¹ funciona en un lugar interesante. Su existencia es algo poco común, por lo menos, dentro del poblado. Funciona en un edificio caracterizado por verse robusto, antiguo y hecho a base de piedra; nada parecido a las demás instituciones educativas de nivel básico. Igual es un lugar compartido donde también funcionan la escuela “Benito Juárez” en el turno matutino y un Centro de Educación Extraescolar (CEDEX) 3, en el turno nocturno.

Es pues, un lugar donde se nota el largo paso de los años y donde pueden encontrarse rastros de la historia escolar de Los Sauces. En un mismo edificio, funcionan tres escuelas distintas, fundadas en distinto tiempo y con características igualmente diferentes. De las tres instituciones educativas, la primera “Nicandro Castillo” fue la segunda en ser fundada. Su turno es vespertino.

Sus características más palpables, son parte de una forma de vida educativa, que resulta de la interacción entre docentes, alumnos, padres de familia, autoridades educativas y autoridades civiles, que si bien también se da en las demás escuelas, en ésta, se da con una forma muy propia, en razón a los sujetos que la integran y de su convivencia cotidiana, rutinaria, pero no monótona, donde existen semejanzas y diferencias, encuentros y desencuentros, armonía y por supuesto pugnas.

La intención en este capítulo es mostrar la forma particular de las interacciones entre los sujetos de la escuela, mostrar su cotidianeidad como sujetos diversos, conviviendo en un mismo tiempo y en un mismo lugar, con historia y con proyectos individuales y colectivos. Para tal intención retomaré la noción de campo, entendido como

¹ El nombre original de la localidad pertenece al idioma náhuatl y significa “Lugar de sauces”.

un espacio de juego relativamente autónomo, con objetivos propios a ser logrados (enjeu), con jugadores compitiendo (a veces ferozmente) entre sí y empeñados en diferentes estrategias según su dotación de cartas y su capacidad de apuesta (capital), pero al mismo tiempo interesados en jugar porque “creen” en el juego y reconocen que “vale la pena jugar” (BOURDIEU, 2005, p.73).

Considero esta noción de campo, dentro del ámbito escolar, porque entre los docentes, los padres de familia, los alumnos y las autoridades me fue posible percibir una vida donde cada integrante de la escuela, busca el logro de metas educativas, con ideas particulares, planteadas desde posiciones propias y únicas en la institución.

En la escuela es posible distinguir sujetos, entre quienes se dan acuerdos y diferencias, en esa búsqueda de alcanzar el valor educativo que cada quien busca. De esta manera, la escuela se percibe como una institución en constante movimiento, donde hay acomodos de intereses diferentes, correspondientes a cada uno de los involucrados.

La idea es empezar por lo más palpable, para a partir de ahí, encaminarme hacia lo más profundo, lo que no se nota a simple vista y que da sentido a la vida escolar en la escuela “Nicandro Castillo”. Empezaré entonces por presentar al edificio y las relaciones que se dan en torno éste, entre los distintos usuarios del mismo. Posteriormente, continuaré con las relaciones entre los sujetos, mostrando inicialmente sus posiciones en el campo escolar, sus posiciones respecto a porqué y para qué estar en la escuela, porqué y para qué “vale la pena jugar” dentro de la primaria “Nicandro Castillo”.

2.1 Juntos pero no revueltos: Una disposición estratégica

Cuando ingresé a la escuela, lo hice con ciertas referencias que tenía del lugar. Anteriormente ya había visto al edificio escolar desde fuera. Lo había visto abarcando un espacio rectangular, correspondiente a media cuadra. Había notado el abundante tráfico de carros y personas en sus dos calles laterales, en donde

pueden encontrarse diversos establecimientos comerciales que venden zapatos, aguas frescas, teléfonos celulares, medicamentos, así como servicios dentales y de hotelería.

De principio puedo mencionar que la construcción escolar tiene dos entradas: una del lado frontal y otra del lado lateral derecho. En frente de la entrada principal se encuentra un reloj monumental de principios del siglo XX, una amplia explanada con piso cubierto de adoquín, y a unos 150 metros, cruzando la calle del lado derecho, se halla una catedral agustina del siglo XIV, construida a base de piedra.

Por fuera, al edificio escolar se le puede observar como una construcción de dos pisos, alargada, de paredes lisas y sin ningún detalle más que las ventanas rectangulares, alineadas a lo largo y ancho de las paredes frontales y laterales. Pasando la mitad del terreno construido, el edificio se corta y cede paso a una barda de casi tres metros de altura, la cual cierra el rectángulo del espacio que ocupa la escuela.

El edificio luce viejo y opaco. En la construcción se nota el paso de muchos años. Parece estar en sintonía con el reloj monumental y la catedral, la cual fue construida en los primeros años de la época colonial. Sin embargo, su apariencia contrasta con los edificios comerciales que le rodean, los cuales tienen una apariencia más fresca.

El portón de la entrada principal se localiza casi oculto en la parte posterior del reloj monumental, como un hueco rectangular y en posición vertical, rodeado de paredes que tienen ventanas tanto en su parte inferior como superior. Al cruzarlo para ingresar, se encuentra uno con un pasillo de unos cinco metros de largo, en cuyo final se topa con un barandal metálico de un metro de altura, que después de franquearlo, se encuentra uno con el patio de la instalación. Al fondo, se nota una amplia galera donde se localiza una cancha de basquetbol, techada con lámina. Regresando la mirada de allá hacia la entrada, por donde uno ingresa, se siente el peso de los salones que hay en la parte superior de la cabeza de uno y en las dos paredes laterales.

Desde dentro y desde abajo, uno puede ver el barandal colocado frente a los salones apilados en el segundo piso. Es de metal oxidado, con barrotes delgados pero fuertes. Sus secciones permanecen fijos a unas delgadas columnas hechas a base de cemento. Con una altura que apenas sobrepasa los 120 centímetros, dan la impresión de fragilidad, aunque suficiente para evitar accidentes.

Tan pronto se cruza el pasillo de la entrada, uno puede dirigirse hacia el lado derecho y ahí uno se encuentra una pared que se interrumpe con unas escaleras que conducen a la parte superior, luego sigue la puerta de un salón, escondida en la mera esquina. Dando vuelta hacia la izquierda, casi frente a la puerta anterior, está la entrada de la dirección que, por cierto, no tiene letrero que la anuncie. Enseguida, sigue una larga pared interrumpida únicamente por una puerta estrecha. Más adelante, están los sanitarios; si uno entra al baño, al salir se topa con otra escalera que, por sobre la cabeza, sube hasta llegar igual al segundo piso. Si uno sigue con el recorrido, acaba sin tocar pared porque ahí se encuentra el pasillo que desciende un metro de altura hasta llegar al portón que conduce a la calle. Si se olvida la salida y se continua con el paseo, se pueden ver un sube y baja de metal. Girando nuevamente a la izquierda, se encuentra la cancha de basquetbol techada con lámina; al fondo, la cooperativa escolar y después se puede observar la calle desde una altura superior a los cuatro metros, que evidencia el desnivel existente en el terreno, antes de la construcción. Girando otra vez a la izquierda, hay otras escaleras pegadas a la pared de los salones y dirigidas hacia arriba; si claro, hacia el segundo piso. Siguiendo el contorno del salón y avanzando de frente, se pasa frente a la puerta estrecha de varios salones hasta llegar al fondo. Ahí se gira por última vez hacia la izquierda y se pasa frente a la puerta de un solo salón. Finalmente, se llega nuevamente al barandal del pasillo que está en la entrada principal y, si uno así lo desea, puede uno retirarse hacia donde la salida espera para aprisionar y expulsar hacia el exterior con un frentazo en la base del reloj monumental.

Pero si esa no es la intención, entonces se puede entrar a los salones. Los salones son parecidos. Hasta la dirección tiene una forma similar. En su interior se

notan gruesas paredes hechas con grandes piedras, sobre las que se han colocado algunas láminas, carteles, dibujos, letreros y otros materiales de enseñanza. Pueden observarse también muebles como lockers metálicos, antiguas bancas binarias de madera o sillas de plástico con paleta, pizarrones desvencijados, mesas o escritorios de madera para el maestro. Igualmente se puede ver un cableado desalineado que permite la iluminación con lámparas alargadas colocadas en el techo, así como el jugueteo del aire con algunos ventiladores, que buena falta hacen para refrescarse en un clima caluroso.

Los salones lucen cortinas viejas en sus ventanas. El color lila y las rasgaduras resaltan en su movimiento al son del viento. Los salones de primero, segundo y tercer grado, se localizan en la planta baja, los de cuarto, quinto y sexto, en la planta alta.

Pasear por las instalaciones escolares es convivir con lo viejo, con una larga historia que inicia en el siglo XIX. Nada luce nuevo ni recién arreglado, más bien, casi todo se muestra desgastado y descolorido: las paredes, el piso, las bardas, la cancha, las escaleras, los salones, el patio y mucho de lo que se alcanza a ver.

Todos los habitantes han visto el edificio y la ubican fácilmente, sin embargo, no todos la conocen. Pocos conocen sus orígenes y sus modificaciones. Entre sus habitantes hay quienes no saben que en el mismo edificio funcionan no solo la escuela primaria “Nicandro Castillo”, la de la tarde, sino hasta tres instituciones diferentes, cada una con un turno diferente. Regularmente, en la localidad, las instituciones escolares de educación primaria, cuentan con instalaciones exclusivas; sin embargo, en este caso, como ya lo mencioné anteriormente, las instalaciones tienen tres usuarios distintos que dan una existencia diferente.

Entre mis primeras observaciones, noté que las labores en edificio escolar empiezan a las 8:00 de la mañana y terminan hasta las 9:00 de la noche. La primaria del turno matutino, llamada “Benito Juárez”, emplea un horario de 8:00 a.m. a 13:00 p.m., la del turno vespertino, la “Nicandro Castillo”, usa el tiempo que

transcurre entre las 14:00 y las 17:45 horas, la escuela para adultos empieza sus labores a las 18:00 p.m. y termina a las 21:00 p.m.

Esto ocurre todos los días de lunes a viernes, excepto cuando el calendario escolar marca suspensión de labores o vacaciones. Aunque también cuando hay contingencias que llevan a los miembros de las instituciones a suspender su trabajo fuera de los días señalados por el calendario mencionado. Tales son los casos en que docentes tienen que asistir a reuniones sindicales, cursos de actualización profesional, entre otras actividades más. Las suspensiones no dan de manera conjunta, sino separadamente. A veces coinciden, en otras no.

Respecto al uso del edificio por diferentes escuelas, me pude percatar que entre éstas, hay una relación particular. Entre los directivos de las primarias matutina y nocturna, la comunicación se llega a dar ocasionalmente de una manera poco formal. Se da en encuentros generalmente no planeados, donde se comentan “detalles”, o sea quejas de maestros o padres de familia, relacionados con el uso del inmueble y el material de enseñanza; por ejemplo, el cuidado de los salones, el uso de los sanitarios o del equipo de cómputo (Enciclomedia), existente en los salones de quinto y sexto grado; entre otros asuntos, que se van dando a lo largo del ciclo escolar.

El director de la primaria “Nicandro Castillo”, el profesor Reyes, considera que estos señalamientos tienen la intención de mejorar el cuidado del edificio. Según él, los hace para ver si hacen algo los maestros de la otra primaria (EN2, p.1). Sin embargo, los “detalles” se comentan sin llegar a acuerdos de solución concretos.

Este tipo de comunicación, se da en el marco de encuentros casuales entre compañeros que comparten las mismas instancias laborales y organizativas. Tanto la “Nicandro Castillo”, la escuela del turno vespertino, como la “Benito Juárez”, del turno matutino, son instituciones donde laboran maestros que pertenecen a la misma zona escolar y a la misma delegación sindical. Se encuentran en espacios de actualización docente, como son los talleres y cursos, o en reuniones convocados por autoridades de la Secretaría de educación Pública

del estado de Hidalgo (SEP Hidalgo), como lo es por ejemplo el Supervisor de Zona escolar, y se encuentran también en reuniones y actividades de la Sección XV del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE), al cual pertenecen.

Todos estos encuentros son más coloquiales que de trabajo. Prácticamente no hay asunto del edificio escolar, del aula o de los grupos de alumnos que atienden, que merezcan su atención para platicar y ponerse de acuerdo en un proyecto común.

La comunicación con la escuela nocturna es casi inexistente. Únicamente se nota la evidencia de compartir el edificio. Tan pronto suena la campana que anuncia la salida, todos los alumnos se dirigen a la salida; la mayoría de los maestros también. Solo se queda a comentar, por unos instantes, un pequeño grupo de docentes, en la dirección o cerca de esta. Eso después de firmar una libreta donde se registran su entrada y salida en la jornada laboral. Posteriormente al alboroto de salida, entra un grupo reducido de jóvenes y adultos a recibir su instrucción primaria y secundaria.

Los docentes de la primaria “Nicandro Castillo” no dan importancia a la escuela nocturna. En comparación con ellos, asumen una actitud de desdén perceptible. “Son poquitos. Solo ocupan unos cuantos salones” (DI: p. 25), considera Bajío, el docente de cuarto grado

Ante él, los integrantes de la escuela nocturna no merecen mayor atención debido a que son muy pocos comparado con ellos. Considera que no les afectan en mucho, solo a unos cuantos docentes y alumnos. Cuando llegan a ocasionar daños, los docentes de los salones y el director son quienes informan y resuelven los problemas.

“He visto a los profes, pero hasta ahí.” (RO12: p. 3), afirma Dorantes, docente de primero. Ella considera que no hay mucho que platicar con ellos, llegan tarde y ya no hay tiempo para tratar a los docentes y menos a los alumnos, si acaso, encargarles que cuiden lo que hay en los salones, pero para eso, está el director.

El desinterés por tratar a los miembros de la institución nocturna igual es tajante en ella.

Las voces de Bajío y Dorantes son representativas de sus compañeros. No hay mucho que decir respecto a los compañeros de la escuela nocturna. No hay comunicación con ellos ni interés por conocerlos. La idea predominante entre ellos consiste en considerares de que son pocos y de menor importancia.

Se les ve, como responsables de daños en los espacios que comparten. Y si esos daños les afectan, ellos no ven otra razón para comunicarse con ellos. Si ese fuese el caso, la razón de la comunicación sería la reparación de los desperfectos.

Entre los maestros, no se encuentran datos precisos sobre la fundación de las escuelas, sin embargo, si se encuentran algunas ideas al respecto. Para la mayoría, hay una convicción firme de que la primera escuela en usar el edificio fue la “Benito Juárez” y eso le merece el reconocimiento de ser la dueña original del mismo, aunque no la única.

“Si, primero fue la “Benito, pero ahora es de todos” (EN2: p. 1), considera Reyes, el director. En su perspectiva, hay un reconocimiento al primer usuario histórico del inmueble, sin embargo también manifiesta un reclamo de lo que considera pertenece a la institución que representa. Su voz coincide con casi la mitad de sus compañeros, sin embargo no es una opinión mayoritaria.

Si bien el edificio es percibido como de todos, también en muchos docentes cabe la idea de que el edificio es más propiedad de los primeros usuarios. Ya sea en el tiempo histórico que queda en la memoria colectiva, o en el tiempo cotidiano, que empieza al amanecer y termina cuando se oculta el sol.

El subdirector es uno de ellos:

Aquí funcionó primero la escuela de la mañana... Cuando yo llegué aquí, recuerdo que ya tenía algunos años funcionando el turno de la tarde, pero la de la mañana esa fue de las primeras escuelas. Los primeros fueron los de la mañana. Mientras no haya pa´ donde irnos, pues aquí vamos a seguirle. Aunque si, no es lo mismo. Yo he estado en otras escuelas y no

es lo mismo. Aquí cambia. No puede hacer uno lo que uno quiera. Hay que respetar – considera el docente Polito. (DI: p. 28)

De esta manera, “Aquí funcionó primero la escuela de la mañana” es una frase que hace un reconocimiento al pasado y hace una distinción entre los usuarios. En ella se consideran escuelas distintas con diferente tiempo de ubicación dentro del mismo edificio escolar. Una, primero, y las otras, después.

Por otra parte, establece diferentes niveles de propiedad. ...”mientras no haya pa’ donde irnos...” da primacía a otra escuela, y “...no puede hacer uno lo que quiera...” otorga respeto a esa otra escuela. En ambos casos, el edificio resulta ser más propiedad original de los usuarios del turno matutino.

Esta percepción no es sólo de Polito, sino de la mayoría de los maestros. Es una percepción que alcanza incluso a los padres de familia y a los alumnos. Ellos se ven como usuarios del mismo edificio, con todos los derechos y obligaciones, pero como propietarios secundarios.

Así, en la institución conviven dos posturas respecto a la propiedad del edificio escolar, una que les da derecho a tomarlo como suyo por el hecho de usarlo continuamente y otra, que se niega a aceptar la propiedad a plenitud, reconociendo los acontecimientos del pasado. La primera posición corresponde a quienes se ubican en el presente y reclaman el derecho de disponer del edificio y la segunda corresponde a quienes retoman el pasado y justifican un estado de abandono perceptible a simple vista.

Por otra parte, en la convivencia cotidiana, los maestros de la “Nicandro Castillo” coinciden en que dentro de los salones hay propiedades que se comparten y propiedades de uso exclusivo para ellos; igual señalan que no hay ningún responsable específico del cuidado del edificio escolar, que lo cuidan entre todos, y responsabilizan de los daños a los demás usuarios.

Al respecto, la docente Dorantes expresa la siguiente idea, relacionada con los carteles pegados sobre las paredes del salón que usa: “Es de la maestra Inés. Ella los ha pegado ahí. Los míos los tengo por acá.” (RO12: p. 3). En esta idea se

refleja el modo de uso de los espacios existentes en los salones. Cada docente de grupo usa las paredes disponibles en el salón, procurando no mover los textos o materiales colocados por los demás usuarios. Como no hay repartición acordada, se emplea lo que se encuentra sin usar. Aunque también es notable que las paredes carezcan de mucho uso. En los grados superiores se pegan contadas láminas, listas de alumnos, reglamentos; en los grados inferiores es notable encontrar material de enseñanza de la lectura y la escritura, tales como el abecedario, listas de sílabas o palabras con dibujos.

El docente Redondo, de Sexto grado, grupo B, igual expresa una idea representativa: “Cada quien tiene su mueble. Aquel es del profe de la mañana. El que yo uso es el otro” (RO4: p. 5). Con esta expresión, Redondo refleja el modo en que se da la separación de bienes. Los maestros de la “Nicandro Castillo” guardan en su locker documentos personales de los alumnos, exámenes, algunos folletos y materiales como gises, marcadores, borradores, franelas, entro otros. Comparten la idea de que estas pertenecías no deben ser tocadas por nadie más, excepto sus alumnos y alguien que tenga su autorización personal. Usan el mismo espacio, el mismo escritorio, el mismo mobiliario para los alumnos y el mismo pizarrón, sin embargo, así como hay muebles compartidos, igual hay pertenecías intocables para los demás, o sea, para los compañeros de los otros grupos y para los integrantes de la escuela matutina y, en algunos casos, la nocturna.

Respecto al uso compartido de los recursos educativos, hay ideas compartidas como las siguientes

Mmmm... Pu´s ellos arreglaron la luz. Nosotros pusimos las últimas cortinas; pero ya se echaron a perder. Y es que nosotros no los vemos a ellos. Nosotros nos encargamos de la tarde, pero los de la mañana pu´s esos no los vemos nosotros. Así como que no se puede. Cuesta más trabajo. (DI: p. 30).

Con esta idea, el docente Argüelles refleja una de las contadas iniciativas para dar mantenimiento a los salones, donde hay una colaboración entre los grupos de escuelas distintas. Son acuerdos hechos entre docentes, quienes

a su vez, solicitan el apoyo de los padres de familia, para realizar las actividades acordadas. En este caso, Argüelles dialogó con el docente que comparte el salón y tomaron la decisión de apoyarse para mejorar el aula que empezaron a usar a principio del ciclo escolar. Después de unos meses de uso, las cortinas acabaron descoloridas y algo rasgadas; en el techo, dos de los cuatro focos ya no alumbraron y en la pared un cable acabó colgado, fuera de su lugar.

Argüelles igual muestra un desánimo por continuar con este tipo de iniciativas, sobre todo por la falta de apoyo de los demás usuarios, en el mantenimiento de las buenas condiciones del aula. En su perspectiva, considera que hace falta mejorar las condiciones espaciales, sin embargo, manifiesta que lo que se hace no es suficiente, porque son asuntos aislados, que requieren la colaboración de los demás usuarios.

Por su parte, el docente Bajío expresa un pensamiento parecido:

No, profe. Lo hicieron los de la mañana. Cuando llegamos ya estaban así. A veces cuando llegamos, hay papeles tirados o dejan prendido el ventilador. Cuando se puede pues lo acomodamos, sino pu's así se quedan. Hoy así los vamos a dejar. ¡A ver niños, acomoden bien sus bancas, las demás déjenlas así! (RO13: p. 1)

Esta respuesta brota de la boca de Bajío cuando se le comenta un cambio en el orden en que se acomodan las bancas del salón. Evidencia las acciones negativas de los usuarios matutinos y se deslinda de ellos. Toma lo necesario y deja que lo demás siga igual.

En estas afirmaciones es posible mostrar un estado de convivencia donde se manifiesta la existencia de daños y deterioro en los materiales, los servicios y el mobiliario, de los cuales se responsabiliza a los usuarios de las otras instituciones. Se evidencia también un abandono a iniciativas por mejorar las condiciones del

salón de clases debido a que lo hecho ha sido estropeado por los demás usuarios. Aunque tampoco se observan o se recuerdan muchas iniciativas de mejora.

Así, los docentes expresan una apropiación de materiales, de muebles, y del espacio áulico que muestra la identidad propia y la diferencia con los demás. Ellos tienen sus materiales, los demás tienen lo suyo; ellos cuidan los espacios escolares, los demás no; ellos toman sus decisiones, los demás toman las suyas.

En estas expresiones y acciones se distingue una diferenciación respecto a los demás. Sin embargo la diferenciación también se da entre sí mismos, como miembros de la escuela.

En la convivencia cotidiana de maestros, alumnos y padres de familia se manifiesta una situación relacionada con el uso del inmueble: en las instalaciones escolares hay lugares de uso común y espacios con usuarios específicos. Los pasillos, el patio cívico, la cancha de basquetbol y el sanitario son de todos. La dirección es del director, los maestros y los intendentes. Los salones son usados por un grupo determinado de alumnos y un maestro. A cada salón, solo entran los asignados. Los padres de familia tienen acceso a los lugares de todos y también a la dirección y al salón de su hijo o hija. No diariamente, más bien, ocasionalmente.

En correspondencia con este uso del espacio, en el lenguaje cotidiano igual se encuentran expresiones que denotan propiedad de los espacios: Un ejemplo de ello, es la siguiente: *“¡Primero a Tercero, pasen a su salón! ¡Quinto y Sexto se quedan con su maestro! Sin revolverse, cada quien en su lugar – menciona el director a los alumnos” (DI: p. 6)*

Esta indicación se da al finalizar los Honores a la bandera, durante la formación, acostumbrada para dicho acto cívico, y previa al acto de entrada a los salones. La indicación se da con la intención de mantener el orden entre los alumnos.

En esta expresión es posible distinguir una apropiación de los espacios escolares. Si bien no se da con el propósito de mostrar dicha apropiación, si es posible evidenciar la asignación y el reconocimiento de un salón para cada grupo, de un

espacio en el patio, e incluso, de un docente para la atención de un grupo de alumnos.

Día a día, entre los miembros de la “Nicandro Castillo”, se escuchan expresiones como “mi escuela”, “mi salón” o “el salón de cuarto”. Igual se escuchan expresiones que indican propiedad sobre los sujetos, tales como “tus alumnos”, “tu maestro”, “los de tu grupo”, “mi maestra”, entre otras más.

De esta manera, el espacio se percibe repartido entre los maestros, los alumnos y los padres de familia, en base al uso cotidiano que de éste, se hace. Cada integrante hace uso de una parte del edificio, no de su totalidad. Si es necesario hacer uso de más espacio, hay que solicitar el permiso, ya sea con el maestro de grupo del aula correspondiente, con el director de la escuela o con el maestro responsable del área. Cualquier transgresión en el uso del territorio es sancionada por los usuarios de dicho espacio. Por ejemplo, si algún alumno o alumna ingresa a un salón que no le corresponde, los usuarios de dicho salón le preguntan qué hace ahí o lo reportan con el docente que labora en dicho espacio, para que le reprenda o le sancione con un castigo, por entrar a un salón que no es el suyo.

Las expresiones “mi” o “tu” señalan propiedad, en este caso, una propiedad repartida, racionalizada. Puede vérselo como propiedad de una parte del edificio escolar o del trabajo de algunas personas, ya sean alumnos, docentes o padres de familia. En este discurso se nota una apropiación de los espacios y de las personas. Una apropiación relacionada con el uso y la convivencia frecuente.

La apropiación de los espacios adquiere cierto valor en la escuela. Docentes, padres y alumnos buscan obtener las aulas con mejores condiciones, es decir, con la mejor ventilación, con el mejor servicio de luz, con la mejor ubicación, con los mejores muebles. La disputa por espacios se muestra mediante peticiones directas a los directivos, sean ellos el director o el subdirector, procurando arreglos previos a la decisión final.

El contar con las mejores condiciones de trabajo es visto como una condición necesaria para una mejor enseñanza del docente y un mayor aprendizaje de los

alumnos. Cuando el calor es sofocante, la ventilación asegura comodidad en el trabajo. Tener la mejor instalación eléctrica permite usar aparatos para reproducir música, películas o videos, y permite también conectar ventiladores. El mejor mueble, asegura la posesión y el ordenamiento de las materiales particulares de cada grupo o docente. La comodidad y la disponibilidad de recursos en las clases son vistas como requisitos indispensables para el logro de mejores resultados académicos.

El valor no solo se asigna a los espacios, también se le otorga al trabajo de los docentes. Los alumnos y padres de familia se sienten satisfechos cuando les es asignado el docente con mayor reconocimiento por su trabajo de enseñanza. En caso contrario, hay padres que manifiestan su molestia e intentan dialogar con el director a fin de que sus hijos sean atendidos por otro docente.

Las disputas en la apropiación que se da al principio del ciclo escolar, es definida por el director de la escuela, ya que a él se le da el reconocimiento colectivo para tomar una decisión de este tipo. Él es quien debe tomar la decisión respecto a que aula van a emplear los docentes y alumnos y quien será el docente encargado de la enseñanza de cada uno de los grupos de alumnos conformados.

La apropiación de los espacios y de la actividad de los sujetos se hace entonces en base a un criterio de lo mejor. El mejor salón, el mejor docente, el mejor grupo de alumnos, la mejor actividad, es lo más buscado y solicitado.

Lo mejor es relativo. Para los padres es el docente que mejor enseña, para el docente, es el grupo más avanzado o con menor cantidad de alumnos, para el alumno, el docente menos regañón, o para todos, el lugar más cómodo para realizar el trabajo.

Si bien se nota cierta disputa en el reparto de los espacios, igual es notable el bajo aprecio que se otorga al edificio escolar. Si partimos de las percepciones de los maestros, el edificio se ve como un recurso material con poco valor y utilidad para el trabajo y alcanzar las metas de enseñanza. El docente Polito considera: *“Definitivamente. Estas instalaciones no son adecuadas para lograr la calidad que*

el gobierno quiere. Para eso, es necesario meter más dinero y eso... esta en chino” (RO2: p. 9).

En la voz representativa del subdirector, la escuela debe contar con mejores servicios e instalaciones a fin de lograr los aprendizajes considerados en el plan y programas de estudio. Para él y sus compañeros, el aprendizaje deseado no puede lograrse mientras existan carencias materiales y se siga en las condiciones de compartir las instalaciones escolares.

Desde su visión, el edificio es una herramienta de trabajo, un espacio y un lugar para enseñar. Si es pobre, entonces no se puede exigir mejores resultados de aprendizaje.

De su percepción se puede inferir que, aunque el espacio se encuentre repartido entre los integrantes de la institución, los dueños finales son la SEP y el gobierno. El edificio es propiedad de ellos. Y al final, dejan entrever, que lo que resulte de ahí, en parte también lo es. “No hay mucho que hacer”, se menciona; y eso es una afirmación que refleja las expectativas y la actividad cotidiana en la institución.

En la primaria “Nicandro Castillo” la diferenciación no sólo se establece con los miembros de las demás escuelas y los compañeros de la misma institución, también se hace respecto a las autoridades educativas y civiles. A ellas se les reconoce atribuciones respecto a los bienes muebles en el sentido en que lo manifiesta Polito, el subdirector de la escuela:

No. No quiere jalar... [expresó, refiriéndose a la computadora de su salón] Tiene virus por eso aparece eso ahí [señala un recuadro en el pizarrón electrónico] Y es que la compartimos con los de la mañana y ellos no la cuidan. Cuando yo llego ya está prendida. A veces la prendo yo. También ha pasado que se queda prendida todo el día porque no se puede apagar. Los encargados del gobierno no les dan mantenimiento, la última vez que vinieron dijeron que ya estaba bien, pero no. Yo casi no la uso. Solo para Español y Matemáticas (RO2: p.8)

En esta expresión, el docente Polito igual responsabiliza de los daños a los demás y denuncia la falta de apoyo de las autoridades que laboran en el gobierno, en cuanto a las tareas de mantenimiento. En su pensamiento se percibe el

reconocimiento del gobierno, como el responsable de garantizar el permanente funcionamiento de los equipos de cómputo instalados en la institución, y al mismo tiempo, se denuncia su falta de atención.

Ante los docentes y la mayoría de la población escolar, el encargado inmediato de gestionar el mantenimiento y la mejora del edificio escolar es el director, junto con el subdirector y la mesa directiva de la Asociación de Padres de Familia.. A ellos corresponde elaborar, entregar y estar al pendiente de las respuestas de las solicitudes de espacios y recursos para que las instalaciones se conserven en buen estado.

La gestión debe hacerse ante las autoridades educativas y civiles correspondientes. La idea de que el gobierno debe mantener las instalaciones escolares es una idea bastante compartida. Se argumenta que la Secretaría de Educación Pública, el gobierno federal, estatal e incluso el municipal, son los responsables del mantenimiento y equipamiento del edificio escolar.

Respecto a esa labor de gestión, el director Reyes tiene una posición clara en cuanto a las respuestas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) o de Presidencia Municipal:

Que nos van a dar. Pura madre. Por eso estamos como estamos. Hay que regatearles a estos cabrones y muy a fuercita te sueltan algo. No sueltan la chiche. Siii, no dan nada. Y lo que dan, con que trabajos. Esos baños los hicieron porque los estuvimos fregando. Lo bueno que nos movimos. Si no...Uuuuh (EN2: p. 3).

En este recorte, el director Reyes evidencia la falta de apoyo de la Secretaría de Educación Pública y de los gobiernos municipal y estatal, en el otorgamiento de respuestas satisfactorias a las solicitudes hechas por ellos. Muestra su desagrado por no obtener solución a las necesidades escolares planteadas ante las autoridades, y también los denuncia como trabajadores que velan por sus intereses particulares más que por servir a las instituciones escolares. Realza su

labor de gestoría, luciendo lo poco que se ha podido lograr con su gestión, a base de insistencia, a base de estar “fregando”.

La función de mantenimiento y mejora, igual es asignada a la Asociación de Padres de Familia. Siendo integrante de la mesa directiva de dicha asociación, el docente Arguelles expresa: *Ya fuimos a la presidencia, pero... (frunciendo los labios y haciendo un movimiento negativo con la cabeza) no hay nada. Vamos a ver si nos damos otra vuelta en estos días*” (DI: p. 45)

Esta idea se manifiesta en un momento en que se valoran las opciones para arreglar una fuga de agua en el sanitario para mujeres. En una reunión, el director no ve otra opción más que la Mesa Directiva de APF sufrague los gastos, los padres manifiestan la poca solvencia económica con que cuentan, entonces se piensa en la autoridad municipal, pero se encuentran con unas respuestas poco favorables.

De esta manera, se muestra otra problemática percibida por los docentes. No solo es difícil mantener el edificio escolar, sino que también falta el apoyo gubernamental necesario para mejorar las instalaciones escolares.

Por otra parte, cuando se plantea la posibilidad de cambiar la situación y la búsqueda de un edificio propio, uno de los argumentos que se mencionan es que es una situación difícil, fuera de su competencia. Consideran que si el edificio es compartido, esa no fue una decisión de ellos, así lo dispusieron el gobierno y la SEP y así será mientras no se cambie la decisión.

Se muestran imposibilitados para cambiar la situación. Eso, consideran, depende de la superioridad. Depende de otros; en este caso, del gobierno y la SEP, vistos como autoridades y patrones de su labor docente. Autoridades y patrones que, como lo expresa el director, “no sueltan la chiche”, es decir, que en vez de trabajar para el beneficio colectivo, lo hacen para sí mismos.

La mayoría percibe su espacio de trabajo como algo dado por otros, en consecuencia, se hace lo que se puede y si alguien desea que cambien las cosas

se debe empezar por las autoridades gubernamentales y educativas. Si ellos no apoyan, entonces así que se queden las cosas. Ellos como maestros hacen lo que pueden, pero consideran que no se puede hacer mucho.

En la expresión “Que nos van a dar. Pura madre” puede notarse la expresión de un abandono, de una desatención a su trabajo, una falta de colaboración, de un desinterés por parte de las autoridades educativas. Un desinterés que ante sus ojos, limita y empobrece sus instalaciones escolares.

Si bien es cierto este abandono, también es una justificación al estado en que se mantiene el espacio escolar. Es un argumento que se esgrime para justificar su apatía a realizar actividades de mejora y seguir con las mismas condiciones de trabajo. En la convivencia diaria es raro encontrarse con una iniciativa de este tipo. No hay muchos que la promuevan, ni el director ni la mayoría de los docentes.

Así el abandono es doble. Uno propio, interno, que se aparenta con una falta de colaboración de las demás instituciones, y otro, externo, que se expresa con la falta de apoyo de las autoridades civiles y educativas.

En todo lo expuesto hasta aquí, puede identificarse, entre los docentes de la primaria “Nicandro Castillo”, la presentación de una identidad que los diferencia de los demás usuarios del mismo edificio escolar. Ellos se presentan como los únicos sujetos que cuidan al edificio, que se muestra descuidado, gracias a la actividad o inactividad de los demás usuarios. Ellos como miembros de la primaria “Nicandro Castillo” o ellos como usuarios de un salón y de ciertos espacios escolares repartidos. Los demás entendidos como miembros de la primaria matutina “Benito Juárez”, de la escuela nocturna para adultos o como autoridad integrante de la Secretaría de Educación Pública (SEP) o de los gobiernos en sus distintos niveles (federal, estatal y municipal).

La diferenciación hacia los demás, la expresa bien el docente Polito, cuando expresa, siendo subdirector y docente de sexto grado: *“Juntos, pero no revueltos”* (DI: p. 29) Esta afirmación la hace cuando señala que si bien se comparten las instalaciones escolares, cada institución es distinta y en cada salón los docentes y

alumnos poseen propiedades particulares. Considera que la diferenciación empieza por la dirección de la escuela, ya que cada una de ellas, tiene un espacio exclusivo donde funciona su dirección escolar, cada una de ellas, tiene su propia matrícula de alumnos, de padres de familia y docentes. Igual señala la diferencia entre los grupos de la primaria “Nicandro Castillo”, ya que, considera, cada uno se organiza de acuerdo al docente y los padres de familia en su respectivo salón de clase.

La mayoría de los docentes percibe diariamente esta situación junto con los alumnos. Se nota en el uso de lo que hay en los salones. Se comparten el salón, las bancas y algunos otros materiales, pero no todo. Cada quien usa sus cosas y evita tocar lo que pertenece a otro maestro y a otros alumnos. No hay mucho que hacer.

“Juntos pero no revueltos” es una frase que expresa la separación de propiedades, pero que sin embargo va más allá: establece también la diferencia entre una y las demás escuelas. Marca también un distanciamiento con los otros usuarios del edificio, entre quienes lo cuidan y entre quienes lo maltratan; establece la diferencia entre los que van a la mañana y los que van en la tarde o en la noche.

“Juntos pero no revueltos” está relacionado también con un desánimo por mejorar el espacio que usan. Pareciera que después de haberlo intentado, su esfuerzo fue estropeado por lo demás. No se notan ganas de hacer nada y prefieren que el aula o el edificio se quede tal y como está.

Si esto se relaciona con la apariencia del edificio, se nota poco aprecio y cuidado de las instalaciones escolares. Ante los maestros, el edificio de todos también es percibido como el edificio de nadie, de ningún usuario en especial, sino de la SEP o del gobierno, instancias que al final de cuentas, tomaron la decisión de que ahí, así funcionarían las escuelas.

“Juntos pero no revueltos”, es una afirmación en la que se establece una posición en base a la cual se enfrenta la vida cotidiana dentro de la escuela, es decir,

expresa la idea de que no hay mucho que hacer para cuidar las instalaciones, ya que los demás estropean los trabajos de mantenimiento.

En las ideas de los docentes, se percibe posturas un tanto contradictorias. Se le reconoce como propio por el uso cotidiano, sin embargo, se le acepta también como ajeno, siendo propiedad de otra institución o de la autoridad educativa. Se denuncia el abandono de las autoridades en cuanto a su mantenimiento y mejora, pero también se percibe un abandono propio, que se manifiesta con el desánimo por mejorar al edificio escolar. Se percibe un desdén por el edificio, pero al mismo tiempo se disputa el uso de su espacio.

En estas posiciones se puede distinguir una postura conveniente. Los docentes presentan un edificio propio o ajeno, cuidado o descuidado, según les sea favorable la percepción resultante. Lo que cuenta es ser el mejor de todos. La falla es de los demás, las otras escuelas y el gobierno. Su postura no es casual, cuenta con argumentos.

Aquí cabe nuevamente una postura conveniente, semejante a lo que Bourdieu considera como una disposición estratégica, es decir, como

el arte de estimar y de aprovechar las oportunidades, de ver en la configuración del presente de la situación el futuro «apresentado» (como dice Husserl para contraponerlo al futuro imaginario del proyecto), la aptitud para anticipar el porvenir mediante una especie de inducción práctica e incluso para apostar lo posible contra lo probable mediante un riesgo calculado (BOURDIEU, 1974, p. 11

Para Bourdieu, la disposición estratégica es una posición creativa, que surge en un proceso de inducción, de relación entre varias experiencias, la cual está orientada favorablemente al logro de metas, dentro de un abanico de posibilidades. La disposición estratégica está orientada al triunfo, a la obtención de ganancias, por parte de quien la asume.

En el caso de los docentes, la idea de “juntos pero no revueltos”, es una posición estratégica porque a los docentes les permite asumir una identidad diferente a la de los demás usuarios, la cual les permite justificar la situación de su edificio

escolar. Como ya lo he mencionado anteriormente, ellos se muestran con argumentos contradictorios, sin embargo, lo que en realidad está detrás de estos, es una posición estratégica de colocarse en un lugar que permita una defensa y una apuesta a obtener ganancias. Detrás de verse como usuarios secundarios con un edificio maltrecho, existe un conformismo confortable y una petición latente de mejorar las instalaciones escolares, detrás de reclamar el espacio como propio existe la intención de apropiarse de lo mejor de lo que se dispone, detrás de denunciar un abandono de las autoridades educativas y gubernamentales, existe una justificación, detrás de la racionalización de los espacios, existe una defensa del trabajo individual e institucional de cada docente de la escuela. “Juntos pero no revueltos” expresa el individualismo presente en el uso de las instalaciones escolares. Un individualismo donde cada docente plantea su disposición a realizar su trabajo de enseñanza con la mejor justificación y ganancia posible.

2.2 Cada quién lo que le toca: Un habitus.

Hablar de la primaria urbana “Nicandro Castillo” es hablar de 224 alumnos (12 grupos escolares), 12 maestros frente a grupo, un maestro de educación física, dos intendentes y un director, quienes conviven diariamente en un espacio de 5,000 metros cuadrados aproximadamente. Media hectárea donde se puede apreciar una multitud en la hora de entrada, en el receso y en la hora de salida.

En ciertos momentos de la convivencia, el espacio da la impresión de no ser suficiente. En la dirección escolar, resulta difícil integrar a más personas en las reuniones de maestros. En los salones, las bancas que sobran y los muebles usados por los alumnos del turno matutino dificultan el desplazamiento. En los pasillos suelen verse empujones de niños; en la cancha deportiva, pueden notarse igual pequeñas discusiones por el espacio. Hay momentos, como por ejemplo en los festivales, donde el patio cívico da la impresión de ser como un hormiguero alborotado.

En este espacio restringido, no solo hay un apropiamiento del espacio utilizado, tal como se mencionó anteriormente, sino también existe una distribución de responsabilidades, cada quién tiene una o varias tareas que realizar. Maestros, alumnos, padres de familia y autoridades educativas tienen atribuciones específicas y diversas.

En la escuela el director considera que los maestros van a “enseñar”, los alumnos a “aprender” y los padres a “apoyar a los maestros en lo que haga falta” fuente. Al respecto, parece haber un consenso ente todos los integrantes de la institución.

Los maestros consideran que deben enseñar “el programa”, lo que está dispuesto por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y también lo que indiquen las autoridades educativas. Eso no es lo único, en la escuela también está en sus responsabilidades realizar festejos a las gestas heroicas nacionales, a los miembros de la población escolar o participar en eventos convocados por las autoridades superiores, tales como concursos o evaluaciones. Consideran que los alumnos deben hacer sus tareas y “echarle ganas” para obtener buenas calificaciones.

Entre las labores de apoyo básicas de los padres, algunos consideran que les corresponde asistir a reuniones convocadas por los docentes, aportar cooperaciones, comprar útiles escolares y asistir a los eventos organizados en la institución.

Los padres consideran que sus hijos deben aprender lo que el docente les enseñe y “sacar buenas calificaciones”, es decir, calificaciones no reprobatorias, de 8, 9 ó 10, correspondientes a un buen aprovechamiento escolar

En estos fines, los maestros, alumnos y padres de familia se ven envueltos como en un torbellino del cual difícilmente pueden escapar, pero en torno al cual, se organizan para satisfacer sus expectativas y cumplir con sus responsabilidades particulares.

Cuando los docentes enseñan se meten a los salones previamente asignados y ahí imparten sus clases. Establecen las actividades a realizarse con sus alumnos, usan libros de texto, libretas, lápices, lapiceros, colores, entre otros útiles escolares más.

En la escuela cada docente se aboca a la enseñanza en su grupo, pero igual participan en eventos de escuela. Los eventos más acostumbrados son los Honores a la bandera, el aniversario del inicio de la Guerra de Independencia de México, el Xantolo, el aniversario del inicio de la Revolución Mexicana, la convivencia decembrina, el Día del Niño, el Día de las Madres y la clausura de ciclo escolar. El orden se sigue conforme pasan los días del calendario escolar, es decir, primero es el aniversario de la independencia, en el mes de septiembre, y al último la clausura de actividades (a principios del mes de julio)..

Al inicio de ciclo escolar se previenen: se reparten comisiones para atender lo que de sobra saben hay que realizar a lo largo del ciclo escolar. “La comisión más fuerte es la de acción social, lo demás es puro trámite, puro papeleo, por si se ofrece” (EN4: p. 4), menciona Polito, el subdirector.

El comisionado de acción social debe organizar los festejos junto con el director o el subdirector. Siempre debe contar con el aval de los directivos o de los docentes que más opinan en las reuniones organizativas, que regularmente son los mismos de siempre.

Para cada evento se distribuyen actividades específicas para su realización. Por ejemplo, en el festejo regional de la fiesta de muertos, el Xantolo, cada docente sabe que debe ensayar y presentar una cuadrilla de bailadores, pero además, debe aportar algún objeto necesario para la decoración de la fiesta. Y no sólo eso, hay que elegir al conductor del festival, a los que van a armar el arco tradicional. De esta manera, los maestros ya saben lo que hay que hacer, se distribuyen lo que “les toca” hacer, en este caso, en el festejo a los muertos, como una costumbre con raíces tanto indígenas como católicas.

“Cada maestro debe hacer lo que le toca - considera el subdirector - y así, se evitan los problemas” (EN4: p. 6). Y así se nota. Ya que mientras los docentes no se sienten afectados por las decisiones que se toman, todo transcurre sin conflicto. Se intenta recrear lo que se ha vivido en experiencias pasadas y lo que la memoria les hace recordar.

Mientras no hay trabajo de más a lo acostumbrado, no hay discusión entre los docentes de la escuela. Las dificultades para tomar acuerdos se presentan cuando hay alguna novedad, pero sobre todo, cuando esta novedad requiere de mayor trabajo por parte de ellos, o una modificación a la rutina. Aunque las propuestas nuevas les convenzan, pocos son los que se manifiestan dispuestos a realizar actividades que requieran de una inversión de mayor tiempo. Regularmente se excusan argumentando que sus otras ocupaciones no se lo permiten o que no tienen habilidad para ello.

Cuando se requiere de mayores esfuerzos en las actividades colectivas es necesario elegir al que “puede sacar adelante el trabajo” o al que “ya le toca porque no ha hecho nada”. Para ello se usa la estrategia de “lo que la mayoría diga”, o sea, asignar, por mayoría de votos, una comisión al compañero que casi siempre está dispuesto a realizar las actividades, al que no ponga muchas objeciones, o al que hay que castigar por alguna falla anterior en las actividades entre los docentes. Por ejemplo, el maestro Arguelles fue nombrado en la comisión de Acción Social porque es un compañero que pertenece a la mesa directiva de la Asociación de Padres de Familia. En la reunión donde fue nombrado, nadie quería tomar esa comisión, en consecuencia, argumentaron que él era el indicado para cumplir ese papel por su posición en el comité de padres y porque es cumplidor. Arguelles quiso resistirse, pero viendo la postura unánime de sus compañeros se vio obligado a aceptar.

Los conflictos laborales son escasos. Aun cuando hay diferencias, estas no se ventilan directamente entre las partes divergentes. Se prefiere el silencio y el distanciamiento, la frialdad en la relación, los comentarios con algunos

compañeros, en algunos espacios, tales como los pasillos, la cooperativa o la dirección.

En eso de “cada quien lo que le toca”, ellos consideran que han llegado a trabajar a la primaria “Nicandro Castillo” porque ya les tocaba. Los docentes cuentan con el perfil profesional para ejercer la profesión. La mayoría son docentes con más de veinte años de servicio y con preparación normalista. Son licenciados en educación primaria. Son docentes con la experiencia para realizar su trabajo.

Para llegar a la institución, ellos han recorrido varias instituciones. En la zona escolar a la que pertenecen, se maneja una regla que consiste en que los docentes deben ser ubicados por sus años de servicio prestados. Los de nuevo ingreso son adscritos a las escuelas con más incomodidades para los docentes, los de mayor antigüedad tienen la posibilidad de elegir su ubicación. Las escuelas menos solicitadas como centro de trabajo son las que se encuentran a mayor distancia de la cabecera municipal, o tienen grupos multigrado, o presentan relaciones conflictivas entre sus miembros.

La escuela “Nicandro Castillo” es una de las más solicitadas, ya que ofrece ventajas personales a los docentes. Una de estas, es que se encuentra cerca de sus domicilios. Sus domicilios se encuentran dentro de la localidad. Esta condición les evita desplazamientos y gastos mayores.

Los docentes que se adscriben a la escuela, cuentan ya con la experiencia que ofrecen los años de labor frente a muchas y diferentes generaciones de alumnos. Entre ellos se manifiesta la idea de que están ahí porque ya les tocaba, porque se lo han ganado con su antigüedad en el servicio docente y con su experiencia. Varios de ellos, están por jubilarse. Entre ellos se encuentran el director y el subdirector.

Así, los docentes se conciben con el derecho de llegar ahí. Están ahí porque se lo merecen y porque fue su oportunidad.

- La mayoría hemos llegado aquí porque ya nos tocaba – menciona la maestra Mondragón.

Con esta idea, Mondragón expresa su paso por distintas escuela en lugares alejados de su domicilio, donde tuvo que mantenerse viviendo dentro de comunidades con una vida rural llena de carencias; igual expresa sus 20 años siendo docente de educación primaria, lo cual considera le han dado derecho a elegir un centro de trabajo más cercano a su domicilio, antes de jubilarse. En su pensamiento representativo, el derecho a trabajar en una escuela con mejores condiciones personales es un derecho que se obtiene con el paso de los años, teniendo más antigüedad en el servicio docentes, y con el sacrificio, que se hace al trabajar en escuelas distantes.

Por cierto, la jubilación es un tema frecuente de conversación y que está relacionada con a “cada quien lo que le toca”. Es una preocupación entre los docentes porque implica cambios en la organización de la escuela. Propicia cambio de compañeros docentes, cambio en la asignación de grupos de alumnos y en las comisiones que desempeñan los maestros.

Cuando un docente se jubila, un nuevo compañero debe reemplazarlo, pero mientras, deja al grupo sin maestro y entre los compañeros se deben apoyar para atender al grupo en lo que llega el nuevo maestro. Generalmente quien se hace cargo es el maestro del grupo paralelo, ya que el director casi no está para realizar tal tarea. Implica más carga de trabajo. También implica lidiar con los padres de familia. Por eso, se convierte en un problema que nadie quiere tener.

Sin embargo, últimamente también se ha considerado lo siguiente: la matrícula ha descendido y las disposiciones de las autoridades son vistas en el sentido de que los maestros deben contar con un mayor número de alumnos a los que ellos atienden y entonces, también se nota el riesgo, al no haber repuesto de los maestros jubilados, de quedar con menos compañeros maestros y de atender a mayor cantidad de alumnos.

Un acontecimiento que me permitió explorar la problemática del cambio de maestro y de la jubilación fue el siguiente: El docente Arguelles solicitó su cambio de adscripción a otra institución. Tan pronto hubo la posibilidad, el comité delegacional sindical y el Supervisor de zona se lo autorizaron. En su lugar fue adscrita una docente, la cual no se presentó personalmente, sino que contando con el apoyo de las autoridades mencionadas envió un suplente. El rechazo de los demás docentes de la escuela fue inmediato, con el argumento de que no se presentó con órdenes, que había mandado a su suplente y que estaba próxima a jubilarse, incluso consideraron que era una compañera que ya había gozado de muchos privilegios.

En general, los docentes consideraron conveniente rechazar a su compañera debido a que estaba disfrutando de oportunidades que no le tocaban y los afectaba a ellos en sus derechos. Para ellos no caben privilegios que se exhiban pomposamente, ni debe darse ventajas a los que no son miembros de la institución. Primero deben ser los que tienen méritos. En la escuela deben jubilarse primero los que ya llevan más años ahí, no alguien que va llegando. Solicitaron a sus representantes sindicales que se evitara mandar personal que esté por jubilarse, porque ocasiona problemas a los que están ahí, la escuela “no es una escuela de segunda”, consideraron los docentes.

Quienes más se opusieron fueron los docentes que están por jubilarse y los directivos. Unos porque se sintieron rebasados en “lo que les toca” y otros porque recibieron la inconformidad de los padres con el interino, quienes manifestaron una mala atención a sus hijos y solicitaron que fueran atendidos por otro docente.

La protesta fue en contra de las decisiones de sus representantes sindicales y del supervisor. Sus argumentos los manifestaron en las pláticas que diariamente se realizan en la dirección, al firmar la libreta de entradas y salidas o en conversaciones durante el receso. En esta protesta, exigieron que su representante sindical hiciera llegar la inconformidad a las autoridades competentes y resolviera la situación, es decir, que regresara Arguelles y que se diera pronta jubilación a sus compañeros, con su respectiva reposición. Arguelles

no regresó, en su lugar enviaron a otro compañero “que ya le tocaba” e interesado en ocupar el lugar, y lo demás quedó pendiente, en manos de la autoridad superior porque no dependía de ellos.

En la dirección de la escuela también se puede encontrar manifestaciones de lo que a “cada quien le toca”. Las ocupaciones principales en ésta, son la documentación administrativa y cumplir con las disposiciones transmitidas vía supervisión. Hay que elaborar y manejar una base de datos de los alumnos, de los docentes y padres de familia, reportar calificaciones, requisitar los formatos correspondientes al Consejo Técnico de la escuela, la Asociación de Padres de Familia y el Consejo de Participación Social. Todo documento debe ser entregado a la supervisión, siguiendo las disposiciones emitidas por la misma, en los tiempos previamente señalados. En todo esto, los docentes deben colaborar con la parte que corresponde a sus grupos; aunque la dirección es quien debe encargarse del concentrado de la información o de la coordinación de las actividades.

El director está por jubilarse, el subdirector también. Esta posibilidad abre posibilidades para los que se quedan. ¿Quién va a ser el próximo director? Hay diferentes opciones. El docente Bajío, encargado del grupo de Cuarto “A”, cree tener una oportunidad:

Quien se lo merece es el profe Redondo, pero como tiene problemas para ... Bueno, no oye bien...entonces no se interesa. Polito dice que me va a proponer. Dice que las maestras no porque siempre llegan tarde. Al director le da igual. Lo que importa es que no le afecten.

En este pensamiento, Bajío considera importante el respaldo del subdirector y de sus compañeros varones de la escuela. Niega la posibilidad a sus compañeras. Pero lo hace porque considera que tiene la antigüedad y la responsabilidad necesaria para tal cargo. Se asume con derechos para postularse como el próximo director.

En consecuencia a esta información, me parece que en la escuela “Nicandro Castillo”, la frase “cada quien lo que le toca” es una frase que hace alusión a derechos y responsabilidades reconocidas colectivamente, pero también a

argumentos que permiten negociar y satisfacer expectativas personales, como por ejemplo ser director o realizar un trabajo más relajado, sin dar un esfuerzo extra o una labor diferente a lo acostumbrado.

En esta organización institucional escolar, “lo que a cada quien le toca” se percibe como una distribución de funciones y como un posicionamiento estratégico de los docentes. Como distribución de funciones hace referencia a las tareas que deben realizar cada uno de los miembros de la institución, lo cual permite marcar límites y desatenderse de los asuntos que no corresponden a atribuciones propias. En lo mostrado que es posible distinguir un trabajo escolar donde predomina el individualismo, es decir, en la escuela cada quien hace su parte, defendiendo lo suyo y anteponiendo lo individual ante lo colectivo.

Siendo así, este comportamiento puede definirse como habitus en el sentido que Bourdieu la plantea. Para dicho investigador, el habitus es un

sistema de disposiciones en vista de la práctica, constituye el fundamento objetivo de conductas regulares y, por lo mismo, de la regularidad de las conductas. Y podemos prever las prácticas [...] precisamente porque el habitus es aquello que hace que los agentes dotados del mismo se comporten de cierta manera en ciertas circunstancias (BOURDIEU, 1991, p. 92)

Se puede considerar así, porque “cada quien lo que le toca” es una disposición que se aplica en diversas situaciones de la vida cotidiana, que permite orientar las acciones y prever las conductas de los docentes y demás miembros de la institución. Con estas palabras se establece las acciones generales de los docentes a lo largo del ciclo escolar, o sea, enseñar en base al programa y participar en los eventos escolares; igual establece el modo en cómo se establecen las comisiones de dirigencia dentro de los quehaceres escolares, o sea, quien será el encargado de desempeñar Acción Social o el próximo responsable de la dirección escolar.

Si bien “lo que a cada quien le toca” se percibe como un pensamiento y un comportamiento previsible, también se le puede ver como una disposición que permite asumir posiciones desde donde pueden buscarse ganancias personales,

como lo es el caso del docente Bajío, en su aspiración de llegar a ser director. Él pone en juego lo que cree poder defender, sin embargo, eso no es garantía de que logre sus metas.

Así, “lo que a cada quien le toca” no solo es conducta previsible sino también una posibilidad abierta de oportunidades para los docentes. Es una frase y un argumento que no se manifiesta siempre de la misma manera, sino que se manifiesta de distintos modos, en distintos momentos de la vida cotidiana, y que permite alcanzar metas personales y colectivas, como se manifiesta en el caso de las jubilaciones.

Ya lo decía Bourdieu atinadamente:

El habitus no es el destino, como se lo interpreta a veces. Siendo producto de la historia, es un sistema abierto de disposiciones que se confronta permanentemente con experiencias nuevas y, por lo mismo, es afectado también permanentemente por ellas. Es duradera, pero no inmutable (BOURDIEU, 2005, 96)

Si bien la vida de la institución en apariencia se percibe monótona y previsible, no siempre lo es. La diversidad de actores, acciones, tareas y momentos hacen posible el cambio, poniendo a prueba “lo que a cada quien le toca”.

Entre el personal de trabajo, en la escuela, no solo hay docentes y directivos, también hay un representante sindical, intendentes y personal de apoyo, con diferentes funciones, responsabilidades y grado de autoridad, reconocidos por todos. Por el grado de autoridad, primero se reconoce con más jerarquía a las autoridades superiores de la SEP Hidalgo y sindicales de la Sección XV del SNTE, después, el director es reconocido como la máxima autoridad dentro de la escuela, le sigue el subdirector y el representante sindical, posteriormente se ubican los docentes y al final de la escala el personal de apoyo.

La autoridad del director es cuestionada pero aceptada por la mayoría de los docentes. Generalmente llega tarde o sale temprano. Sin embargo acepta que sus compañeros tomen ciertas decisiones sin su presencia. La intendente Rubio justifica sus frecuentes ausencias, mencionando que se encuentra “resolviendo

asuntos”, a cambio, el director y sus compañeros más cercanos, aceptan que se la pase al pendiente en la dirección tejiendo o esperando sentada a ver que se ofrece.

Para suplir sus ausencias, siempre se encuentra Polito, el subdirector. Todos los docentes saben que si no está el profesor Reyes, está el subdirector para atender los asuntos de la escuela. Ante las frecuentes ausencias de Reyes, sus compañeros le reconocen a Polito su apoyo en sus quehaceres diarios.

Pero Polito “no se manda solo”, dicen sus compañeros. Generalmente considera en sus decisiones a sus compañeros más cercanos y a los que más protestan cuando hay desacuerdos. Rubio, Polito, Mondragón y Colchero son los más cercanos al director. Cuando él no está ellos se encargan de atender los asuntos y de dirigir el trabajo en la escuela.

Junto a ellos, Bajío, Redondo, Chong y Plácida avalan cualquier decisión que tomen los ntes citados. Badillo y Arguelles se muestran cercanos y distantes, “buscan intereses propios”, menciona Mondragón. Lucha, Concha y Gris hacen comentarios críticos respecto al funcionamiento de la escuela. La intendente María y el docente de educación física no se meten en problemas, “van a lo que van”, considera Reyes.

Entre las diferentes fracciones se negocian los acuerdos y las decisiones. Pero casi siempre es con el visto bueno del director y sus compañeros más cercanos. Quienes se muestran en desacuerdo procuran cuidar sus intereses y necesidades. Aunque raras veces desacatan los acuerdos, si se muestran negligentes a cumplirlos, procurando de esta manera, lograr algo de sus expectativas, lograr por lo menos, permanecer en la institución sin tener mayores problemas.

Así, las decisiones en la escuela son tomadas por un grupo de maestros allegadas al subdirector y al director. Entre ellos la comunicación es permanente. Los acuerdos son anticipados. A los demás se les consulta, pero la decisión anticipada y final es tomada por Reyes, Polito, Mondragón y Rubio, con el consentimiento de Bajío, Badillo o Arguelles.

Cada quien hace lo que le toca, sin embargo, también a veces hacen más de lo que les toca, ya sea por un interés personal o porque así les fue asignada la labor desde “lo que la mayoría diga” o desde lo que indiquen las autoridades superiores.

El peso de la SEP y el SNTE es determinante. Mucho de lo que se hace está determinado por estas instituciones. Reuniones, cursos, diplomados, evaluaciones, entre otras actividades, son prescritas por las autoridades superiores pertenecientes a las mismas.

La SEP es vista como autoridad legítima que establece lo que hay que hacer para cumplir con el deber de enseñar. El SNTE es visto como un organismo facultado para dar apoyos o beneficios a sus agremiados sindicales. Estos beneficios pueden ser un cambio de centro de trabajo, un ascenso, un crédito, entre otros más.

La información llega a través del director o del representante sindical. Ellos organizan las reuniones donde transmiten las noticias a sus compañeros y si es necesario, se hacen comisiones para que “cada quien haga lo que le toca”. En esas reuniones rara vez se toman acuerdos de oposición o resistencia directa.

Así, las negociaciones se hacen mediante redes de comunicación tanto formales como informales y en un clima social aparentemente democrático donde se manifiesta la pseudoparticipación considerada por Ball:

En todos los casos, en mayor o menor medida, la participación queda reducida a una apariencia de participación, sin acceso a una real toma de decisiones. Esta apariencia de participación, esta pseudoparticipación, es realizada en particular por el concepto de consulta (UPNb, 2011, p. 189).

Para cuando los directivos o el representante sindical convocan a reunión, ya hay información que compartir y propuestas que consensar. Sucede para los eventos escolares que se dan a lo largo del ciclo escolar y demás actividades sociales y culturales, y también se da para atender asuntos sindicales, como por ejemplo el llamado a marcha para el Día del trabajo, que se celebra en Pachuca, capital del estado, los días 1 de mayo. Igual sucede cuando hay que asignar a los docentes que deben atender a cada uno de los grupos existentes en la institución.

Las negociaciones y la toma de decisiones se dan en un marco diversificado y estratificado, que puede relacionarse con lo que se considera como un espacio social, es decir, como

un sistema de posiciones sociales que se definen las unas en relación con las otras (v.g., autoridad / súbdito; jefe / subordinado; patrón / empleado; hombre / mujer; rico / pobre; distinguido / popular; etc.). El “valor” de una posición se mide por la distancia social que la separa de otras posiciones inferiores o superiores, lo que equivale a decir que el espacio social es, en definitiva, un sistema de diferencias sociales jerarquizadas (¡“la distinción”!) en función de un sistema de legitimidades socialmente establecidas y reconocidas en un momento determinado (GIMENEZ, 1997, p.14)

Bajo una organización estratificada, la escuela se convierte, desde esta concepción, en un espacio social dinámico, en conflicto y en pugna de intereses. Se convierte en un campo social. Un campo donde cada quien debe hacer “lo que le toca”, como parte de un proyecto consensado o de un imaginario, pero detrás del cual, no todo es llano, sino disparejo y con diferentes posibilidades. El capital de cada jugador se muestra y defiende en base del argumento de “lo que a cada quien le toca”. Ahí se valoriza las atribuciones, los derechos y la posibilidad de ganar de cada docente. Detrás de la afirmación se muestra la valía de cada uno de ellos.

2.3 No son alumnos del centro...: el capital económico y social de alumnos y padres de familia.

En Los Sauces, durante muchos años, la escuela primaria “Nicandro Castillo” ha sido la única primaria que funciona en ese turno. Su origen está ligado de alguna manera a las demás instituciones que funcionan en el mismo edificio escolar y a la evolución escolar dentro de la localidad.

Don Francisco Mojica, uno de los historiadores de los Sauces, sostiene que las escuelas fueron fundadas en diferentes tiempos. La escuela del turno matutino se

fundó hace más de 100 años, después de la segunda mitad del siglo XIX, por la época de Don Benito Juárez. Fue la primera escuela de la localidad. Por su parte, la “Nicandro Castillo” se fundó hace aproximadamente 30 años, en los años 80 del siglo XX, con la intención de atender a alumnos que no pudieran asistir por las mañanas a clases. Fue una época en que la educación fue impulsada por el gobierno y en que la localidad crecía aceleradamente. Muchos alumnos inmigrantes, se quedaban sin clases, entonces se buscó la manera de brindarles la educación primaria; la escuela ha cambiado, sin embargo, hoy en día, considera Don Francisco, sigue dando oportunidad a mucha gente de colonias lejanas y de comunidades indígenas cercanas. La del turno nocturno, es más reciente, su existencia no sobrepasa los 20 años. En su fundación se consideró la atención a jóvenes mayores de 15 años y adultos que no tuvieran estudios de primaria, quienes necesitaban de documentos que les permitieran conseguir mejores empleos, ya fuera en comercios, el sector salud o de educación.

Considerando la información de Don Francisco, busqué en las políticas educativas mexicanas. Retomando a Tenti (TENTI, 1999, p. 57-91), la primaria “Benito Juárez” pertenece a una época de fundación de nuestro país, donde se hizo presente el liberalismo. De acuerdo al autor mencionado, el proyecto liberal clásico o inicial fue un proyecto de conquista de poder que planteaba un nuevo orden social a partir de nuevas concepciones de la realidad. Para los primeros liberales la sociedad era concebida como una pluralidad de hombres libres organizados en un estado-nación. La libertad era una cualidad que se alcanzaba mediante la propiedad material y la ilustración. En la educación tenía que existir una libertad de enseñanza que lograra la formación de un nuevo hombre positivo y orientado hacia el progreso; la meta final era la conquista de la hegemonía ideológica; el nuevo ciudadano debía de formarse en una nueva cultura racional.

Estos planteamientos obedecían a una realidad objetiva que los liberales se proponían cambiar. El clero acaparaba la riqueza material y monopolizaba la enseñanza. El dogmatismo de las ideas religiosas impedía el razonamiento y el cuestionamiento del orden social establecido. Bajo estas condiciones, el

liberalismo surge como una opción de cambio con planteamientos concretos para la sociedad de esa época.

Políticamente, el liberalismo no podía impulsar el monopolio del estado para sustituir el monopolio eclesiástico en la enseñanza. Eso sería contradictorio y además, no existían las condiciones objetivas para hacerlo. La influencia de la iglesia sobre la población era fuerte y no se le podía enfrentar frontalmente. Por eso, impulso el pluralismo ideológico, el cual fue planteado como la acción educativa compensatoria del estado, dirigida hacia los individuos más desfavorecidos para recibirla, y que sería manejado como una neutralidad cultural del estado.

Desde los primeros años posteriores a la independencia, el estado se preocupó por la educación de los ciudadanos. Aunque su intervención no abarcó a toda la población, si permitió el avance de la idea de que la educación debía ser manejada por el estado. Se crearon organismos de gobierno para el manejo de la educación, primero a nivel Distrito Federal y después a todo el territorio nacional. A pesar de que las propuestas educativas se implementaron en la ciudad, estas experiencias contribuyeron a darle a la educación sus características de establecerla como obligatoria para todos los mexicanos, ser administrada por un poder centralista y que en ella se promuevan aprendizajes considerados universales.

Bajo este contexto nacional, la fundación de la primaria “de la mañana” se realiza en el poblado de Los Sauces, considerado como un lugar indígena con poder religioso, político y económico regional, desde la época prehispánica. Sus fundadores fueron personajes ligados al liberalismo y al progreso del poblado, entre los que se encuentran los propios familiares de Don Francisco y algunos pobladores de los barrios más viejos de la localidad. En ellos, considera Don Francisco, cupo la idea de fundar una escuela donde su enseñara el conocimiento necesario para conocer los derechos y obligaciones de todo ciudadano y ejercer sus libertades para el progreso y el beneficio individual y colectivo.

En los recuerdos de Don Francisco, la primaria “Benito Juárez” se presenta como una escuela única en toda la población, con unas primeras aulas hechas con madera y palma, las cuales fueron mejoradas y construidas poco a poco con la colaboración de los primeros habitantes. A ella asistieron jóvenes y adultos como alumnos, ya que en esa época no había la idea de mandar a los niños a la escuela. Eso se fue dando con el paso de los años, cuando la gente se dio cuenta de lo importante que era tener estudios.

Por su parte, la “Nicandro Castillo” es una institución que se establece en una época influenciada por una política de expansión educativa, la cual, era impulsada por diferentes gobiernos mexicanos, en las décadas de los 60 y 70’s, mediante “El Plan de Once años” y la “Reforma educativa” donde, entre otras intenciones, se buscaba la fundación de nuevas escuelas, la atención a una mayor población y la acreditación de la educación primaria, considerada como básica.

Don Francisco menciona que cuando el poblado creció, se fundaron nuevas escuelas. Algunas en los barrios más viejos y también la “Nicandro Castillo”. Aunque fue un caso diferente porque en su fundación se consideró un turno distinto, donde pudieran asistir alumnos que no habían podido inscribirse en ninguna otra institución. Si bien para ese tiempo Los Sauces ya era una ciudad con varias escuelas de diferentes niveles, aun había niños y niñas que no recibían la educación primaria. En este marco, como parte de las acciones educativas de los gobiernos priistas, la “Nicandro Castillo” se funda para atender a esta población no atendida, en consecuencia, su fundación se enmarca dentro de una política de atención a la población que no había encontrado otra opción en Los Sauces.

La escuela para adultos, del turno nocturno, también tiene su origen como parte de estas políticas. Latapí (LATAPI, 1984, p. 63-92) analiza la política de Echeverría y encuentra en su gobierno la publicación de la Ley Nacional de Educación para Adultos publicada en el mes de diciembre de 1975, la cual está encaminada a la atención de personas mayores de 15 años que no contaran con su educación primaria, sobre todo en zonas marginadas.

Don Alfonso, un egresado de esta escuela, menciona que él se inscribió en esta institución porque deseaba contar con un certificado de primaria, el cual le pedían en muchos espacios laborales. Como ya era casado y con un hijo, no pudo hacer sus estudios en cualquier primaria, entonces se vio en la necesidad de inscribirse en esa escuela, donde los adultos tenían posibilidad de concluir dicho nivel educativo, y así, poder contar con el documento requerido. Entre sus compañeros de generación, considera a alumnas y alumnos en condiciones semejantes. De esta manera, la escuela para adultos se inserta en esa política de atención a población marginada, al igual que la “Nicandro Castillo”.

De esta manera, el edificio escolar y el hecho de instalar tres escuelas en el mismo lugar son producto de las políticas educativas de gobiernos liberales y priistas, que han buscado la ampliación de la cobertura educativa y la atención a sectores de población marginales; también son producto de la intervención de algunos habitantes de la localidad, cuya participación se pierde, quedando en el recuerdo de unos cuantos, quienes sugieren que las escuelas se fundan como parte de proyectos donde se busca incluir a la población en la formación de sujetos acordes a un proyecto nacional, y donde caben las intenciones de mejorar las condiciones de vida de los habitantes.

En los años recientes, la escuela “Nicandro Castillo” es un espacio que se caracteriza por ser de concentración, es decir, por tener alumnos de diferentes lugares, no solo de Los Sauces. Según el subdirector, a la primaria asisten alumnos que viven en las colonias de la periferia de la ciudad y en las comunidades indígenas cercanas. *“No son alumnos del centro. Los del centro vienen en la mañana. Aquí vienen de colonias lejanas. También vienen los de Chililico² y de las comunidades de por aquí cerca.”* (EN3: p. 2)

Y efectivamente, llegan desde los diferentes puntos cardinales. Había chicos que hacían caminatas de media hora, quienes llegaban en transporte colectivo y

²Chililico es una comunidad indígena donde se habla náuatl. Es reconocida por sus artesanías de barro y de madera.

también quienes hacían recorridos más cortos. Unos desde colonias de la periferia como la Rojo Lugo, La Providencia, Parque de Poblamiento, Valle del Encinal, otros de lugares más cercanos como la Santa Irene, Barrio Arriba o el Centro, y otros más desde fuera del poblado, como Chililico, Macuxtepetla o Teacal.

La mayoría solos y unos cuantos acompañados. Los más pequeños llegaban con algún familiar o con sus hermanos y compañeros de más edad.

Muchos llegaban uniformados y unos cuantos sin el uniforme. Las mujeres peinaditas y con mayor pulcritud en comparación con los hombres. Con el vestuario semejante y a cierta distancia, parecía no haber gran diferencia entre ellos, parecía que sus características físicas y su manera de ser (la estatura, el peso, el color de piel, la alegría, la seriedad, el carisma, etcétera) no tuviera importancia.

Desde la opinión de los docentes, los alumnos se caracterizan por provenir de familias con carencias económicas y con diversos problemas familiares. La pobreza la ven reflejada en su vestimenta, en su calzado, en sus útiles escolares. Entre los problemas familias de los alumnos consideran la situación de ser hijos de madres solteras o de padres alcohólicos, también de que son miembros de familias donde hay violencia o descuido hacia la atención de los hijos.

Reyes, el director, considera: “Aquí tenemos de todo...pero lo que más se junta en esta pinche escuela son los más jodidos.” (RO7: p. 11). Para él, en la escuela se reúnen alumnos diferentes, sin embargo, lo que les caracteriza es su condición de pobreza, no sólo económica, sino en muchos ámbitos de su vida social. Considera una situación problemática el hecho de que los docentes le envíen a alumnos para que les asigne castigos, debido a que golpean a sus compañeros, les dicen groserías o les hacen travesuras. Igual considera dentro de lo “jodido” el manejar calificaciones de 5, 6 y 7 entre los alumnos, lo cual, le resulta difícil resolver debido a la poca atención que los padres dan a sus hijos. También le parece una situación problemática el hecho de no poder pedir cooperaciones monetarias a los

padres de familia, para sufragar los gastos necesarios en la institución, debido a la pobreza que percibe.

Su percepción de los alumnos y padres de familia coincide un tanto con la de los docentes. Para ellos, el hecho de que la escuela funcione con alumnos en situación de pobreza, con escaso apoyo de los padres de familia y con problemas de aprendizaje y de conducta, incide en su trabajo. Estas situaciones son vistas como condiciones que limitan las posibilidades de lograr mejores resultados académicos.

Polito, el subdirector, mantiene constantemente la siguiente idea: “Aquí los papás casi no apoyan a sus hijos. Mandan a sus hijos pero no se preocupan por ellos. Los maestros le echan ganas pero no se puede hacer milagros. Los papás también deben poner de su parte” (DI: p. 20).

También considera:

No... je, je Imagínate con trabajos ganan lo del día y todavía que les pidamos cooperación a cada rato para materiales, pús no. Aquí hace falta que el gobierno haga algo, que ayude para que los alumnos salgan adelante (DI: p. 20)

Desde su postura, representativa de sus compañeros docentes, considera que la mayoría de los padres de familia no ayudan a sus hijos con la tarea, no están pendiente de sus trabajos ni de las actividades escolares. Para él, estas acciones son importantes a fin de que los alumnos mejoren su aprendizaje y sus calificaciones. Por otra parte, considera necesaria la participación del gobierno en el mantenimiento del edificio escolar y en la dotación de equipos de cómputo, de Internet, de libros y de material didáctico para los alumnos y docentes.

Por su parte, los padres de familia dan varios argumentos respecto a porqué inscribieron a sus hijos en la escuela. Muchos coinciden en que la institución es una mejor opción en comparación con la que tienen más cerca de sus domicilios.

Para los padres de la comunidad indígena, la escuela les representa un menor gasto en cooperaciones escolares, así como una disminución de los servicios que deben prestar a la escuela de su comunidad, como es el caso de realizar faenas. En entrevista con ellos, mencionan que desde que cambiaron a sus hijos de escuela, ellos ya no se preocupan por cumplir con este requerimiento escolar, solo cumplen con el trabajo que su comunidad les pide. Cabe mencionar que la faena es un trabajo acostumbrado en las escuelas de la región, el cual, los directores o la mesa directiva de la sociedad de padres de familia solicita a los papás de los alumnos; al realizar este trabajo, se limpia la maleza que crece en el perímetro escolar, se pinta las instalaciones o se realiza cualquier otra actividad necesaria en la escuela. No es un trabajo frecuente, sin embargo, si implica sanciones para el que no lo realiza. Estos padres también inscriben a sus hijos en la escuela por el “orgullo” de que ellos estudien en la escuela del centro de Los Sauces, en la escuela más antigua de la ciudad.

Para los papás que habitan en las colonias, igual han buscado disminuir los gastos en la educación de sus hijos, pero no solo eso, lo han hecho porque su trabajo les impide atender las peticiones que otras escuelas les hacen, e incluso, lo hacen como una última opción posible y disponible.

En pláticas con ellos, la mayoría ha mencionado que tienen trabajos eventuales y carencias económicas. Por ejemplo, hay albañiles, taxistas, trabajadoras domésticas y vendedores de puestos ambulantes. “Ahí en la escuela está mejor porque casi no piden cooperaciones” (DI: p. 38), menciona alguna madre de familia y su idea es la voz de varios padres de familia. Algunos mencionan que en otras instituciones la cooperación es más frecuente y eso les acarrea complicaciones para el sustento familiar. Además, las becas que otorga la institución son un gran apoyo.

Respecto a los alumnos, los docentes expresan situaciones como las siguientes:

Teresita de tercer grado, llegó a la escuela después de haber estado en otras dos escuelas diferentes. Es sería, morena, delgada, chaparrita y con lentes graduados.

Su mamá consideró que la había sacado de otras escuelas porque no aprendía, sus maestros decían que no iba a aprender y que mejor la tratará. Como no la pudo atender debido a la falta de dinero, acabó llevándola a la “Nicandro Castillo” por recomendación de una comadre.

Un día, viendo a Lucía de sexto grado, el maestro Redondo me platicó algo de ella. Refirió que siempre es así: tímida, de poca participación en clase y de trabajo lento. “Ha sido reprobada”, mencionó, y siguió comentando algunos detalles de su avance: ya escribe mejor, ya no le faltan letras, su letra es bonita y ya resuelve operaciones matemáticas. “Con trabajos pero va a terminar la primaria”, finalizó.

Bajió, docente de cuarto grado, me habló de dos de sus alumnos:

La mamá del güero es gente de dinero, pero no lo atienden. El niño dice que su mamá sale temprano y llega bien tarde. Yo creo que por eso es así. Cuando quiere le echa ganas. Cuando no, no trabaja. Y con aquel es más difícil. Ya lo expulsaron de varias escuelas por mala conducta. No se compone... Yo ya lo mande con el director (RO4: p. 6).

Su percepción es coincidente con la de los demás docentes. Ellos, generalmente describen a sus alumnos con dificultades para aprender y con incidencia en la reprobación. Para ellos, los grupos que atienden están conformados por considerable índice de niños con desintegración familiar o con poca atención de sus progenitores, lo cual contribuye a la manifestación de conductas inapropiadas y a un bajo rendimiento escolar.

Polito, el subdirector, considera que los padres de los alumnos tienen poca solvencia económica debido a que en su mayoría son albañiles, vendedores ambulantes, jornaleros, sirvientas, campesinos, carpinteros e incluso trabajadoras o trabajadores de cantinas. Hay familias numerosas y con el sustento de un solo progenitor, regularmente es la madre sola quien se hace cargo de ellos.

De las conversaciones y convivencias con docentes, alumnos y algunos papás, me pude percatar que la escuela es vista como un lugar donde se atiende a alumnos con dificultades para ingresar a una primaria matutina. En la llegada de los alumnos a la escuela inciden condiciones económicas, familiares y escolares.

Generalmente los alumnos que llegan ahí son alumnos que ya han tenido que dejar otra opción o que definitivamente ésta, concuerda con sus condiciones de vida económica y social.

Retomando la concepción de Bourdieu respecto al capital social, el cual es definido como:

conjunto de los recursos actuales o potenciales vinculados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de interconocimiento e inter-reconocimiento... destinadas a la institucionalización o la reproducción de relaciones sociales utilizables directamente, a corto o a largo plazo... (BOURDIEU, 1980, 83-85)

Considerando las percepciones de los docentes, así como las observaciones y entrevistas realizadas, es posible mencionar que el capital social de los alumnos es limitado, al igual que su capital económico. Son sujetos un tanto separados de la vida escolar común en otras instituciones educativas, donde se observa un turno matutino.; igual se perciben con relaciones familiares y sociales poco fuertes.

Y esto tiene implicaciones en su convivencia diaria y en su formación escolar.

Ante los docentes, los padres y los alumnos se presentan con un capital económico y social poco cotizado y poco redituable. Consideran que en la enseñanza y el aprendizaje de los niños no se puede hacer mucho porque los papás no dan cooperaciones para comprar materiales o hacer actividades necesarias para esto o porque no apoyan a sus hijos. Su condición marginal dentro de la población y dentro del sistema educativo, marca un capital social de poco valor que incluso se refleja en las relaciones entre docentes y padres de familia.

A los papás se les informa sobre el aprendizaje y la conducta de sus hijos. Esto se hace en reuniones bimestrales, en la entrega de calificaciones. Cada maestro hace reuniones informativas y solicita el apoyo de padres de familia.

Ante los ojos de los docentes, hay papás que si apoyan a la escuela y hay “papás problema”. Los que apoyan son aquellos que colaboran con sus hijos al hacer la

tarea o que sus hijos “van bien” (obtienen calificaciones superiores en la escala considerada). Los “problema” son los que cuestionan las acciones de los docentes o poco colaboran con sus hijos en las actividades escolares.

La mayoría entra en esta clasificación. En consecuencia, poco se les toma en cuenta. Poco pueden hacer ya sea porque no tienen tiempo para participar con la escuela o no tienen mucho que aportar., tal como lo expresa el docente Polito.

Cuando los padres causan “problemas” o conflictos, se les dificulta el acceso a la institución. No se les niega su entrada, pero se les pone restricciones. Por ejemplo, no se les permite el paso a los salones a cualquier hora, solamente en la entrada o a la hora de salida, y con el permiso del maestro de guardia, el intendente o el director.

Cuando no hay diferencias con los padres, el paso es libre. Pero las razones para impedir su paso no se plantean con claridad, solo se argumenta que es para evitar que distraigan a los maestros y alumnos en su trabajo o por la seguridad de sus hijos.

Son pocos los papás que establecen relaciones sociales cercanas con los docentes. Entre los padres tampoco se observan relaciones cercanas. Lo que se nota es una concentración de padres que llevan a sus hijos a la escuela, pero con poca colaboración hacia el aprendizaje de sus hijos..

En los padres de los alumnos, cabe la existencia de lo que Bourdieu llama disposición estratégica. Menciono lo anterior, porque en ellos existe la idea de que sus hijos tienen que estudiar para tener un mejor futuro, tener mejores oportunidades de existencia que la que ellos han tenido. No ser como ellos, sino con mejores oportunidades y mejores condiciones de vida, a partir de sus logros en la escuela.

Ante la diversidad de escuelas existentes cerca de sus domicilios, la “Nicandro Castillo” es su mejor carta para lograr ese futuro deseable. En consecuencia, esa disposición estratégica, marca la existencia de un habitus en los padres con

sentido de juego, con sentido de inversión para una ganancia futura, compatible con el habitus de los docentes, cuando consideran “Cada quien lo que le toca”.

Por otra parte, si bien hay una disposición estratégica, en los padres de familia, esta se manifiesta dentro de unas relaciones donde los docentes son considerados como los principales encargados de apoyar el estudio y el aprendizaje de los alumnos, y donde los padres se visualizan con poca contribución para alcanzar tal propósito. En conclusión, puede presentarse a unos padres de familia y a unos alumnos con bajo capital económico y social para alcanzar las metas educativas escolarizadas.

CAPITULO III

LA MANIFESTACION DE UN HABITUS Y UN IMAGINARIO EN UN ESCENARIO GRUPAL ESCOLAR

El grupo de Cuarto "A" es uno de los grupo de la escuela "Nicandro Castillo". Ahí empecé a conocer al docente Bajío, a 25 alumnos y sus respectivos padres de familia. Su vida escolar concreta me llamó fuertemente la atención porque en este, se manifiestan muchos elementos de la vida grupal escolar de la escuela "Nicandro Castillo". En sus relaciones se distinguen gran parte de las relaciones institucionales.

El docente cuenta con formación normalista y 27 años de servicio frente a grupo. Es egresado de la escuela normal existente en la localidad, cuando aún tenía el nivel de bachillerato. Formó parte de la primera generación. Ha laborado en diferentes instituciones de educación primaria de la región huasteca hidalguense.

Es el segundo año escolar que trabaja con los mismos alumnos, previamente ya había trabajado con ellos en el tercer grado, cuando él llegó a la escuela. Laboró con la mayoría, no con todos. En cuarto hubo un aumento de dos alumnos. Uno con edad muy superior a sus compañeros y una niña con problemas de motricidad.

Son alumnos de ambos sexos. La mayoría tienen 9 años de edad. Aunque hay estudiantes que superan esta cantidad de años. La razón de esto, es que han reprobado o desertado en algún año escolar anterior.

No parece ser un grupo muy diferente a los demás. Entran y salen a la misma hora de la escuela, sus integrantes son tanto mujeres como hombres, en fin, hay muchas coincidencias. Donde se empieza a notar la diferencia es que son de cuarto grado, es decir, llevan tres años aprobados de la primaria.

En este apartado, rescataré algunas manifestaciones de su vida escolar, las cuales son manifestaciones tan comunes, que sin embargo, por eso mismo, a veces parecen tan normales y tan desapercibidas.

3.1 El mantenimiento o la modificación de la vida escolar en base a la fila: “Ubíquense cada quien en su lugar”.

Cuando suena el ring ring del timbre de la escuela, la entrada a los salones queda anunciada. Algunos niños cruzan el portón llevando sus pesadas mochilas en la espalda. Otros, los que se encuentran en la cooperativa escolar, brincotean apurando a la señora que les despacha. Las carreras en el patio y las canchas cesan. Los alumnos que permanecen junto a las puertas, se meten a los salones. En general, todos se dirigen a sus respectivas aulas y el murmullo que se escucha en todo el patio se mueve hasta desaparecer por la puerta de los salones. No se apaga por completo, pero cambia, solo se escuchan algunas voces de niños o maestros, mezcladas con el viento que cruza por el pasillo del portón.

En esta escena que se repite casi a diario, los de cuarto suben por las escaleras hasta alcanzar el segundo piso. Por supuesto, no todos suben al sonar el timbre, ya que hay quienes suben antes y ya no bajan, se quedan ahí esperando la llegada del maestro dentro del salón de clases. Los que lo hacen, en su mayoría prefiere la escalera que está junto a la cooperativa y la cancha de basquetbol, los lugares favoritos para esperar la hora de entrada. Ahí se puede disfrutar de una golosina o jugar, antes de empezar el trabajo de clase.

Suben al segundo piso en pequeños equipos de amigos o de cuates. Las niñas suben con niñas, los niños con niños. Regularmente las mismas y los mismos. Suben jugueteando o platicando. Pero también hay quienes suben solos. Unos de prisa, otros despacio.

Al entrar, el salón se llena de vida. Hay ruido. Dentro de salón, con paredes gruesas hechas de piedra, se oyen risas, diálogos, movimiento de bancas y de útiles escolares. Sin embargo falta algo de luz. La del sol, solo entra por la puerta y las dos ventanas medianas, ubicadas en una pared lateral.

Cuando entran, los alumnos se dirigen casi en automático hacia sus lugares. Se han ordenado tres filas de bancas binarias, orientadas hacia el pizarrón: una junto

a la puerta, pegada a la pared, otra a la mitad del salón y una última, pegada a la otra pared lateral. Las mujeres se acomodan en las bancas binarias de en medio y los hombres en las de la orilla. Entre fila y fila, hay espacio que permite a los alumnos pararse y caminar hacia el frente o hacia atrás, pero no a los lados. Los pasillos dan la sensación de ser unos carriles que sólo permiten el avance o el retroceso en el mismo sentido, sin otra opción que salir hacia el frente o hacia atrás.

Pareciera que las bancas son vehículos que los alumnos abordan para dirigirse hacia el frente, donde el maestro indica y explica las actividades a realizar, o hacia el pizarrón, que es el espacio donde el maestro, entre otras cosas, anota instructivos para desarrollar las actividades grupales. Una máquina sin reversa y que obliga a tener una compañía en el viaje, ya que es binaria y no hay modo de partirla sin dejarla inútil.

Los alumnos se ordenan por su tamaño y su sexo. Los de menor estatura ocupan las bancas de en frente y los de mayor altitud, se sientan después de los primeros. En su acomodamiento, se ve un trato especial hacia los más bajitos de estatura y hacia las mujeres; en la opinión de Bajío, los chaparritos van adelante “para que alcancen a ver bien lo del pizarrón” y las mujeres “donde los hombres no los molesten, porque las molestan”. Sin embargo, no siempre es así, los más inquietos también deben ir donde los vea el maestro para “tenerlos más tranquilos”, es decir, sin que molesten a nadie, ni a hombres o mujeres, ni a altos o chaparritos.

Las filas permiten al maestro mantener el orden. Los alumnos son acomodados de manera que el docente tenga un aula más acorde al trabajo que realiza. Hay que evitar el desorden acomodando a los alumnos de manera que pongan atención al maestro Bajío y de manera que se ayude y proteja a los alumnos menos desordenados. Desde la visión del maestro, a los alumnos desordenados se les debe mantener vigilados.

El ordenamiento de los alumnos en filas no se da solamente en el salón, sino también en diferentes actividades grupales y escolares. Se hacen filas en ensayos, en eventos públicos, en actos cívicos y en la mayoría de actividades donde es necesario evitar el desorden de los alumnos.

En la formación siempre se considera los criterios antes mencionados: “Se van a formar por estaturas. Una fila de niñas y otra de niños. Las niñas se forman aquí – al lado del pizarrón – y los niños acá – a un lado de la pared lateral”. En las filas, a cada quien se le asigna un lugar: “Primero quiero una fila de mujeres, luego una de hombres, luego sigue otra de mujeres y hasta atrás otra fila de hombres. Los más chicos van adelante”. No se permiten los cuestionamientos, solo hay que hacerlo: “En orden, en orden. A quien voy a mandar fuera de aquí” (RO7: p. 7)

El lugar de cada quien, debe mantenerse:

- A ver, fórmense como ayer. Ubíquense cada quien en su lugar (RO9: p. 3)

Con estas expresiones, el maestro hace notar la falta de entusiasmo que algunos alumnos demuestran al realizar las actividades que les encomienda. Si bien no de todos, si de algunos de ellos, frecuentemente los varones. Igualmente señala su disposición a lograr que los alumnos permanezcan atentos a él como encargado de su aprendizaje, dentro y fuera del salón de clase.

En estos términos, la fila puede verse como una estrategia del docente para lograr que los alumnos le presten atención y logren los aprendizajes deseados. Es una condición importante, sino indispensable, para que él logre sus propósitos. Propósitos que, en la visión del propio maestro, no siempre son iguales a las de los alumnos.

A ellos les interesa el juego o la “chenguera” y eso hay que cambiarlo porque no les permite hacer las cosas bien ni aprender, En el maestro la chenguera es una concepción relacionada con la falta de entusiasmo, con el desorden, con la falta de pulcritud en la escritura de textos. Si un alumno presenta su escrito en una

hoja manchada es “chengo”, si deambula por el salón cuando debe estar haciendo su trabajo en la banca, eso es una distracción. Todo esto es sinónimo de pocas ganas de aprender, de pérdida de tiempo y hay que evitarlo.

Entonces la fila es necesaria para tener orden en la actividad. El orden y la atención son condiciones para el aprendizaje dentro del grupo y él se asume como el responsable para lograrlo.

La fila como medio para establecer el orden se nota en muchas actividades dentro del grupo. Se ve cuando el maestro califica la tarea: revisa y califica las libretas de los alumnos conforme las depositan sobre su mesa, el trabajo que revisa primero es del alumno que llegó antes que los demás. La fila es necesaria hasta para ir al baño. Va al baño primero el que pidió permiso primero al maestro.

Aquí es pertinente mencionar que las filas dentro del grupo se corresponden con otras filas que se dan en el marco de toda la escuela. El grupo espera su turno para realizar el acto cívico llamado Honores a la bandera o sigue el calendario para participar en los festejos de la escuela.

El primer grupo que realiza los Honores a la bandera es el de Sexto A, después el de Sexto B, luego siguen los de quinto grado y así sucesivamente hasta terminar con los de Primero B. Siendo Cuarto A, al grupo le corresponde participar en la quinta semana.

Los Honores dan la sensación de ser un acto de teatro que se repite y sólo cambia de actores. Recuerdo uno en el que, entre carreras, empujones, gritos y un murmullo generalizado, los alumnos se formaron en el patio de la escuela. Los grupos se colocaron frente a los salones siguiendo el orden de su grado escolar: primero los de primero, después los de segundo y así hasta llegar a sexto. Se hicieron dos largas filas que daban la vuelta alrededor del patio, tomando la forma de una U. De cada grado, primero los del “A” y después los del “B”. En cada grupo, la fila de mujeres enfrente y la de hombres atrás. Todos volteando hacia el centro de la patio, cubriendo dos lados cortos y uno largo del patio rectangular y

dejando libre el lado donde se encuentran la dirección, el periódico mural y los sanitarios.

Cada maestro se colocó con su respectivo grupo, atrás de las filas de hombres y mujeres. Todos serios y formales, algunos con las manos entrelazadas en la parte posterior de su cuerpo. Unos parecían unas monjas frente a un santo o unos militares en posición de descanso. Otros, permanecían atentos aunque tenían una actitud más relajada.

Frente a la dirección se formaron los niños que dirigieron los Honores: el conductor del evento, el que dirigió el Juramento a la Bandera, una niña y un niño que, por separado, declamaron poesías al lábaro patrio, la maestra de grupo y los niños que dijeron las efemérides correspondientes a la semana. Usaron un equipo de sonido y sus palabras se escucharon con un pequeño zumbido producido por dicho aparato.

Primero, la escolta, integrada por seis alumnos, pasó al frente de toda la formación portando la bandera, después, se repitió el Juramento, enseguida pasaron los niños a declamar sus poesías, posteriormente, la escolta salió con la bandera y al final, varios alumnos recordaron algunos acontecimientos de la historia nacional, sucedidos en las fechas correspondientes a la semana. La escolta estuvo conformada por cuatro alumnos alineados al frente y dos atrás. De derecha a izquierda se notaba un niño dando las indicaciones de avance, una niña, otra niña portando la bandera y finalmente un niño. En la fila posterior pasaron un niño y una niña. Todos con un uniforme combinado en colores verde y blanco. La entrada y salida de la bandera se realizó con la entonación general de un canto llamado Toque de bandera, además, en ese tiempo, todos los presentes realizamos un saludo extendiendo la palma de la mano derecha a la altura del pecho, a la vez que mirábamos el trayecto de la escolta. Los poetas declamaron con voz fuerte, con pequeñas pausas en sus cortas oraciones y extendiendo alternativamente ambos brazos, primero uno y luego el otro. Los niños declamaron de manera consecutiva, inicio el niño y continuó la niña; cuando terminaron, se oyó por breves segundos, un aplauso llano y generalizado, como si ya hubiese sido ensayado

previamente. Las efemérides sonaron en voz de un grupo de siete alumnos, cuando ya todos se mostraban más relajados, sin la posición rígida de firmes, pero con la mirada puesta en los participantes. Los alumnos pasaron de acuerdo al orden que tenían en la fila.

Los Honores fue un acto solemne para la mayoría, aunque los más pequeños de primero y segundo grado, recibieron llamados de atención por parte de sus maestras, a fin de que se mantuvieran callados, en posición de firmes y poniendo atención al acto.

El grupo que dirigió el acto se despidió y cedió el micrófono al director de la escuela, el dio varias indicaciones a los alumnos y dio las indicaciones para que los alumnos ingresaran a su salón. Todos los niños se retiraron formados en el momento que el director les indicó. Todos entraron formados en fila.

Después de once semanas, el grupo de cuarto vuelve a participar. Así su turno de participación se da en el marco de una fila. Y es lo mismo. El formato solo cambia en participantes y en el mensaje.

Las fechas para festejar los acontecimientos importantes de la historia nacional o para celebrar las costumbres regionales o escolares están ordenadas conforme al calendario escolar. Primero es el festejo de la Independencia de México el 16 de septiembre, luego el Xantolo o fiesta de Todos Santos, a principios del mes de noviembre, sigue el de la Revolución Mexicana (el 20 de noviembre) y así sucesivamente hasta terminar con la clausura de curso, a principios de julio.

De esta manera, las filas permiten un orden bajo diferentes criterios. Estos criterios pueden ser la estatura, el sexo, la edad, el grado escolar o la cronología. Hay alumnos y actividades que van o se hacen primero y otras, después.

Cuidar la fila, en el Cuarto A, es responsabilidad del profe. El alumno que se desforma recibe una desaprobación directa del docente. En el orden no todo es rígido, hay oportunidad de ejercer cierta libertad de abandonar el lugar cuando se cumple con el trabajo o cuando el maestro prepara las condiciones para

desarrollar la actividad que tiene en mente. Si el maestro no objeta, los alumnos pueden abandonar su lugar en las filas.

En la actividad del maestro, formar filas es una costumbre que me recuerda las ideas de Saint-Exupery, mostradas a través del zorro en el cuento de El principito. Dicho personaje plantea que la costumbre es algo que permite soñar con lo deseado, con lo esperado. Por ejemplo, si ver al amigo a la misma hora y en el mismo lugar se hace costumbre, entonces eso permite soñar y desear esa hora y ese lugar, permite anticiparlo y eso es algo hermoso.

La costumbre de ordenar en filas, a los maestros les permite anticipar sus actividades y mantener el orden entre los alumnos. “Ya sabemos lo que hay que hacer”, menciona Bajío, considerando su actividad y la de sus compañeros.

Quizá, en este caso, no permite soñar tanto porque el entusiasmo en el docente y los alumnos varía según sea la actividad a realizar, sin embargo, si permite ahorrar energías.

De entrada, puede decirse que para Bajío y sus alumnos, las filas, más que una costumbre, es una habituación en el sentido que señalan Berger y Luckmann. Para ellos la habituación es un proceso mediante el cual la actividad humana se convierte en hábito, o sea, en conductas que se realizan siempre de una manera y que se repiten ahorrando esfuerzo en la realización de una actividad. Considerando una inestabilidad en el comportamiento humano, afirman que

...la habituación provee el rumbo y la especialización de la actividad que falta en la actividad del hombre, aliviando de esa manera la acumulación de tensiones resultantes de los impulsos no dirigidos (UPN, 2009c, p. 7).

De esta manera, al permitir el establecimiento de pautas de actividad fijas, la habituación no sólo modela y especializa la actividad del hombre, sino también se convierte en el primer antecedente de la institucionalización.

Viendo de este modo, puedo decir que la acción de hacer filas es, para Bajío y sus compañeros, un hábito que da forma a la institución donde trabajan. Hacer

filas es una actividad de la escuela que permite el ahorro de esfuerzos, así como la especialización de la actividad en el aula y en la escuela. No hay necesidad de buscar diario el lugar de cada alumno, ni tampoco el lugar en los Honores u ordenar qué festejo va primero o después, el orden en filas ahorra este trabajo. Sólo hay que cuidar que se cumpla.

Sin embargo, esta acción no siempre conlleva para todos el gusto por su ejecución, en ocasiones se requiere de una vigilancia y de la aplicación de sanciones para su práctica. El docente es quien siempre vigila que esta acción se mantenga. En algunos alumnos, se nota que no preferirían las filas, sino algo más espontáneo y relajado. En las acciones de Bajío se nota una coherencia con la siguientes idea: “No hay de otra: hay que exigirles a los chamacos para que aprenden, para que le echen ganas. Si uno no les exige, pues no salen adelante. Ni aquí ni en ningún otro lado” (RO5: p. 5).

En esta manifestación, Bajío deja ver su disposición diaria a lograr que los alumnos se mantengan en la fila, ya sea en la banca dentro del salón, en la formación en el patio escolar o en cualquier otro momento.

La fila no siempre conlleva la obligatoriedad, también se observa como repetición sistemática y casi mecánicas de actuar día a día, tanto de maestro como de alumnos. La mayoría de los estudiantes usa la fila repetidamente sin protestar por ello, incluso se muestran propensos a hacerlo.

Siendo así, la fila se acerca más a lo que Bourdieu denomina habitus, es decir, como perteneciente a un sistema de disposiciones, maneras de ser, inclinaciones o propensiones, que se manifiestan en la vida cotidiana, y que se pueden transponer de una actividad a otra, de una generación a otra.

Como habitus, en la fila pueden encontrarse características escolares vividas en el pasado, en épocas de la historia escolar mexicana que se establecieron para quedarse y aún persistir con el paso del tiempo. En las clases y en las demás

actividades, hay huellas de diferentes momentos escolares, entre los que se pueden encontrar visiones positivistas, militaristas, patrióticas, nacionalistas, entre otras. Hay rechazo al desorden, hay filas con formaciones semejantes a las que hacen en la milicia, hay filas para celebrar los acontecimientos heroicos a favor de la patria o la nación, entre otros hechos.

En la vida cotidiana, se manifiesta una vida construida durante el transcurso de casi un siglo de existencia escolar mexicana. Una escolaridad donde la educación parece concebirse como en la teoría de Durkheim, es decir, como

...la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social; tiene como objetivo suscitar cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requieren en él tanto la sociedad política en su conjunto como el ambiente particular al que está destinado de manera específica. (DURKHEIM, 1990, p. 98)

Con esta concepción, en la fila puede encontrarse parte de “la socialización metódica de las generaciones jóvenes” planteada por Durkheim y compartida de alguna manera por Bajío, quien en su discurso y en su práctica se asume como la autoridad responsable de inculcar un deber y preparar a los alumnos para la vida social.

Siendo así, puede decirse que en las filas hay un habitus durkheimiano. Es decir, la fila es un sistema de disposiciones escolar organizada en base a la visión educativa de Durkheim. En Bajío y en los demás maestros puede verse observarse ese habitus. Expresado en sus ideas, de manera casi mecánica: “Hay que hacer las cosas como siempre se ha hecho” (RO11: p. 5)

Es decir, hay que transmitir el pasado. La fila se convierte así, en una disposición que permite revivir lo vivido, ya no tal cual, pero si de una manera parecida. Siempre hay resistencia, diferencia o rechazo.

De esta manera, la fila, en tanto habitus durkheimiano, es un elemento del campo educativo donde se da la pugna entre lo instituido y lo instituyente, un espacio donde se modifica o mantiene el pasado, un espacio donde la vida social puede ser trastocada o mantenida. Si se incluye un acontecimiento nuevo en la fila, hay resistencias; sin embargo, si se aprueba, es una modificación que se integra a la fila y que modifica la vida escolar

3.2 Los ejemplos como habitus e imaginario: A ver. Otra vez. No se desformen. Parejitos. Uno, dos tres.

En su trabajo, Bajío usa frecuentemente ejemplos para desarrollar las actividades. Ejemplos que son actividades, modelos, actitudes o procedimientos a seguirse en una especie de planeación construida en base a la experiencia diaria. Su proceso de enseñanza considera, como ya dije, las actividades del libro y con un cierto grado de improvisación.

La siguiente escena permite percibir un poco de lo que sucede en las clases de Bajío.

- A ver, saquen unas tijeras. Van a recortarlas los cuadros de la página 201. Van a armar un cubo como ustedes puedan.

En eso un alumno pregunta:

- ¿Y cómo le vamos a hacer, maestro?
- Búsquenle. Miren como lo está haciendo su compañera (RO5: p. 4).

Y señaló a una de las niñas que estaba sentada al frente de la fila que está al fondo del salón, cerca de una de las paredes laterales. La niña se hallaba trabajando sola: pegaba con pedazos de diúrex los lados de los cuadros, armado de esta manera el cuerpo geométrico.

A su lado, varias compañeras compartían diúrex y tijeras, y comentaban el modo de armar el cubo. La mayoría de los alumnos retomó el ejemplo. Todos trabajaban. Los hombres escandalizaban más al desempeñar su tarea.

Se realizaron todas las actividades señaladas en el libro. Se reunieron en equipos para hacer construcciones de edificios con los cubos que habían hecho. Para ello siguieron los modelos existentes en el libro. También en equipo, trataron de averiguar la cantidad de cubos necesarios para cada edificio y para el total de construcciones. Al final el maestro pidió que le fueran mostrando sus respuestas y los calificó.

En el festejo de Xantolo (la fiesta de muertos de la región), el maestro Bajío en coordinación con el director de la escuela convocó a una reunión de maestros para organizar tal actividad. Una vez reunidos, Bajío comentó el motivo de la reunión y mencionó que se haría como en los años anteriores, que sólo era de repartir las comisiones a menos que dijeran lo contrario. Todos apoyaron la propuesta y se hizo el reparto. Los maestros se encargarían de ensayar cuadrillas con sus alumnos y que ellos llevaran lo que les había correspondido aportar para el arco, la ofrenda y la comida.

La reunión fue convocada por Bajío debido a que él tenía la comisión de acción social en el consejo técnico escolar. Su labor consistía en organizar los festejos que año tras año se realizan en la institución, como por ejemplo, el convivio decembrino, el Día de las Madres, el Día del Niño, el Xantolo y las demás festividades acostumbradas a lo largo del ciclo escolar.

Y así fue. Para el festejo él más apurado fue él. Un día antes, Bajío se encargó de recibir las diferentes aportaciones de cada grupo y de dirigir el armado del arco. Al lado de la dirección fueron grupos de alumnos llevando cañas, palmilla, flores de muerto o sempaxuchitl y de pata de león, naranjas, mandarinas, ixote, copal. La maestra Mondragón apoyó a registrar en una libreta a quienes iban entregando sus productos. Los profes Héctor y Redondo apoyaron a armar el arco y a cubrirlo con palmilla y flores. Las intendentes apoyaron a amarrar las flores en pequeños

manojos. Los demás sólo pasaron a ver como trabajábamos con el arco, que se colocó a un lado de la dirección, donde por cierto, ya estaban los clavos que detuvieron el del año pasado. En todo esto, Bajío tuvo que encargarse de todos los imprevistos, como por ejemplo, ver la manera de conseguir rafia, porque el ixote no fue suficiente para amarrar todas las piezas del arco.

En el día del festejo, Bajío dirigió la presentación de las cuadrillas. Los alumnos bailaron sones huastecos para la ocasión, los cuales ensayaron con varios días de anticipación bajo la conducción de sus maestros. Los padres se arremolinaron alrededor del patio, viendo como sus hijos pasaban disfrazados a zapatear los sones xantoleros, con sus caras cubiertas con máscaras de plástico y sus cuerpos arropados con vestimenta poco usual, ya fuera de hombre o mujer adulta. Entre los bailarines se presentaron personajes con camisas largas, chamarras, ropa escotada, zapatillas, calzón y algodón de manta. La multitud de colores se notó en los bailarines que prácticamente usaron el mismo paso zapateado en diferentes sones.

La música no paró desde el principio hasta el final. El ruido que producían los múltiples diálogos tampoco. No hubo mucha novedad. Las cosas salieron bien.

Para la fiesta de clausura, los alumnos del grupo ensayaron una canción llamada "Vive" y una poesía llamada "Hoy que te vas". Los ensayos se realizaron con los grupos de tercero, del maestro Badillo, y de cuarto, de la maestra Mondragón. Se ensayaba con ambos grupos de manera alternada.

En un día los vi ensayando la siguiente letra de la canción mencionada:

"Nada te llevarás cuando te marches

Cuando se acerque el día de tu final

Vive feliz ahora mientras puedas

Tal vez mañana no tengas tiempo

Para sentirte despertar ...”

Muy desafinados, los alumnos entonaban la canción. Algunos cantaban fuerte, otros permanecían en silencio, escuchando, otros más, balbuceaban algunos fragmentos. La mayoría cantaba con la mirada perdida, como buscando algo, pero sin saber donde detener la mirada. Unos pocos sólo permanecían parados en su lugar, volteando de un lado a otro, viendo a sus compañeros y compañeras, con cierto gesto de cansancio o fastidio.

El profe Badillo hizo que la repitieran varias veces. Dasafinadamente, trataba de dar el ejemplo de cómo cantar la canción. Cuando terminaban de cantar, los niños se separaban un tanto de su lugar, platicaban con sus compañeros de lado, se salían de la formación, iban al baño o a tomar agua. Pero el profe Badillo volvía a insistir: “A ver. Otra vez. No se desformen. Parejitos. Uno, dos tres. “Nada te llevarás cuando te marches...” (RO7: p. 7)

Otro día llegué cuando el maestro Bajío y los alumnos de Cuarto A estaban en la cancha de basquetbol, ensayando la poesía coral con la maestra Mondragón y los alumnos de Cuarto B. Las alumnas repetían en coro:

- “...has alcanzado una altura, se reconoce tu esfuerzo...”

La maestra Mondragón estaba al frente de los dos grupos. El maestro Bajío a un lado.

Con voz enérgica, la maestra Mondragón iba señalando los turnos de participación. Los alumnos de cuarto B leían una hoja tamaño oficio, los de Cuarto A, hojas de libreta con escritura a mano. Había filas de hombres y filas de mujeres intercaladas, sin embargo había coros de hombres y coros de mujeres, con su respectivo solista.

Al igual que la canción, la letra fue memorizada, la copia guardada y las repeticiones de la poesía siguieron. En uno de esos ensayos, la maestra

Mondragón mencionó: “Hey, hey, hey. Disculpen que detenga el ensayo, pero se oyen mal. Esto no parece una poesía coral. Debe escucharse como si fuera una sola voz. Y más fuerte” (RO9: p. 5).

Los alumnos se mostraron más atentos y más serios. La maestra continuó con el ensayo, marcando el inicio después de la cuenta de tres. El coro se escuchó un poco más fuerte, pero después de unos cuantos versos, el coro se descompuso y se escuchó como un rezo. La maestra volvió a interrumpir el ensayo e indicó un nuevo comienzo con un gesto de enojo bien dibujado en el rostro.

Entonces el profe Bajío se paró enfrente y les dijo que les iba a mostrar cómo debía escucharse la poesía: “A ver, escuchen – les dijo - y se puso a leer el texto, con voz fuerte y pausada, levantando el índice de la mano derecha, la cual, movía de arriba hacia abajo, mientras sostenía la hoja con la mano izquierda. En las pequeñas pausas que hacía, abría más los ojos y volteaba a ver al grupo de alumnos.

Con estas acciones de los maestros, las repeticiones en el ensayo continuaron hasta que la declamación de los alumnos convenció a los maestros.

En ambos ensayos, conforme más se asemejaba el ensayo a las expectativas de los maestros, mejor era valorado; en caso contrario, el ensayo era calificado con carencia. “Todavía les falta” mencionaban los maestros a los alumnos y más exigentes se mostraban en las repeticiones.

Así, los ejemplos se encuentran en lo que el maestro hace y promueve, en los alumnos más destacados o habilidosos, en los libros de texto, en los Honores a la bandera, en los festejos, en los ensayos. En los ejemplos se encuentra lo repetible, lo copiable o lo imitable. Los ejemplos se encuentran en todas las actividades escolares.

En los ejemplos se refleja la idea de educar a los jóvenes: los alumnos deben seguir los ejemplos para aprender. Se concibe que en los ejemplos se encuentra

lo mejor de lo que hay que lograr: lo mejor de una construcción con cubos, lo mejor del Xantolo, lo mejor de un canto o lo mejor de una poesía. Por esa razón, el maestro Bajío insiste en “A ver. Otra vez:”. El ejemplo es necesario para todos, busca la uniformidad. Bajo esta idea tiene lugar la afirmación de “No se desformen. Parejitos. Uno, dos, tres”. Los ejemplos son modelos a seguir. Es una imagen persistente que se perseguí tanto por docentes como por padres de familia, e incluso, alumnos.

Llegado a este punto, me parece que los ejemplos constituyen tanto el habitus planteado por Bourdieu, como el imaginario social considerado por Castoriadis El trabajo basado en ejemplos puede incluirse en lo que se entiende por habitus desde el momento que es “una disposición en vista de la práctica” que hace que el docente, los alumnos y los padres de familia se comporten de cierta manera ante las situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, la insistencia en seguir los ejemplos no solo son disposiciones en términos de la práctica, sino que se manifiesta como un ideal común perseguido por los integrantes del grupo. Con esta característica, los ejemplos se acercan al imaginario social.

Castoriadis se refiere al imaginario de la siguiente manera:

Lo imaginario del que hablo no es imagen de. Es creación incesante y esencialmente indeterminada (social-histórico y psíquico) de figuras/formas/imágenes, a partir de las cuales solamente puede tratarse de “alguna cosa”. Lo que llamamos “realidad” y “racionalidad” son obras de ello (UPN, 2011b, p. 244).

Luego complementa:

Hablamos de imaginario cuando queremos hablar de algo “inventado” – ya se trate de un invento “absoluto” (“una historia imaginada de cabo a rabo”), o de un deslizamiento, de un desplazamiento de sentido en el que unos

símbolos ya disponibles están investidos con otras significaciones que las suyas “normales” o canónicas... (UPNb, 2011, p. 258).

Para Castoriadis, el imaginario social es una urdimbre que da vida y cuerpo a las instituciones sociales. Ejemplos de imaginario son dioses, espíritus, Dios, ciudadano, nación, estado, partido, mercancía, dinero, capital, pecado, tabú, tasas de interés, y muchas representaciones más. Y aclara:

Llamo imaginario a estas significaciones porque corresponden a elementos racionales y reales y no quedan agotadas por referencia a dichos elementos, sino que están dadas por creación, y las llamo sociales porque solo existen estando instituidas y siendo objetos de participación en un ente colectivo impersonal y anónimo (UPNb, 2011, p. 258).

Entre los alumnos y el maestro, poner atención es un ideal, una imagen asociada a una condición necesaria para el aprendizaje y a la correcta realización de las actividades escolares. Es una imagen compartida pero también inventada y con un sentido particular para cada uno de los miembros del grupo. Esta imagen es un magma de creación ya que incide de diversas maneras en la práctica docente de Bajío y en las actividades de los alumnos.

El docente y los papás consideran que los ejemplos son una muestra de cómo hacer las cosas, es una muestra de lo que deben aprender, de lo que deben lograr y que les va a servir en el futuro. En su pensamiento, los ejemplos muestran la meta a lograr en su aprendizaje y que deben saber en su formación como adultos. Su pensamiento se parece a lo que Durkheim entiende por educación y si colocamos esta concepción en los términos de dicho investigador, los ejemplos, para el docentes y los padres, en el recurso para socializar a las generaciones.

Concebir a la ejemplos de esta manera, me parece tiene algunas repercusiones. Como habitus posibilita la pugna entre docente y alumnos, como imaginario orienta la actuación de los integrantes del grupo.

En los ejemplos se manifiesta la vida social construida y que se construye en la escuela y para la escuela, en base a la historia, en base a la costumbre, en base a la repetición, en base al habitus. Los maestros usan los modelos para repetir el pasado, los alumnos tienden a algo más satisfactorio, manifiestan resistencia. El docente tiende a uniformar, los alumnos tienden a manifestar la diversidad de sus vidas particulares.

Los modelos son un elemento del espacio social donde se manifiesta el campo. Un elemento donde se posibilita que los alumnos vivan lo que se vive en la escuela. Si no de una manera idéntica, si de una manera parecida.

Los ejemplos como imaginario social establecen un patrón a partir del cual orientar la actividad. Hay una coincidencia colectiva, un ideal que perseguir que da posibilidad a la rigidez y a la flexibilidad en el trabajo, tanto del docente como los alumnos.

Los ejemplos son el habitus y el imaginario, las disposiciones y el “magma de creación” de la vida diaria en el grupo de cuarto grado, grupo “A”.

3.3 A ver, niños, pongan atención: un habitus y un imaginario social educativo durkheimiano

En lo cotidiano dentro del grupo de Cuarto “A”, nada parece diferente ni nuevo. En el salón de clases es frecuente escuchar que el maestro dé, en voz alta, instrucciones como la siguiente:

A ver niños, pongan atención. Saquen su libro de Matemáticas y contesten la lección 67. Abran su libro en las páginas... – abre y revisa el libro que lleva en las manos – 146 y 147. Van a calcular volúmenes así como yo les enseñé (RO5: p. 2).

En este recorte, es posible distinguir algunos elementos y circunstancias de la clase. De entrada, puede distinguirse un llamado a la concentración sobre lo que el maestro indica, puede notarse también la forma cotidiana en que el docente transmite las instrucciones a sus alumnos, el uso del libro de texto y la petición que se hace a los alumnos de reproducir las enseñanzas del docente.

Vale la pena considerar que la voz del profesor Bajío siempre es una voz que se impone sobre las voces de los alumnos. Si ellos permanecen atentos, su voz resuena única en el salón; si por el contrario, ellos dialogan o realizan acciones sin prestarle atención, su voz se levanta más, hasta acallar el ruido ocasionado por la actividad de los alumnos.

Su voz suena enérgica y exigente. Encomienda las tareas y solicita su pronta realización cuidando que se cumplan sus indicaciones. “¿Ya mero?”, “Apúrense, que el tiempo se nos va”, son algunas de sus exclamaciones que suenan por el aula mientras mira a los alumnos desarrollar el trabajo solicitado.

Los alumnos pocas veces se resisten a escuchar a Bajío. La mayoría de sus alumnos responde a sus indicaciones casi de inmediato. Si hay quienes no lo escuchan con atención, acaban haciendo lo que el maestro indica por imitación a sus compañeros o porque el maestro insiste en que los alumnos realicen sus disposiciones.

Las niñas son más afectas a cumplir las disposiciones del maestro. Si se trata de copiar un texto puede vérselas trabajando como si se tratara de una competencia por decorar su escrito y acabar antes que sus compañeros de grupo. Si no entienden las instrucciones del maestro, son las que preguntan inmediatamente para despejar sus dudas de qué trabajo hacer, cómo y cuándo entregarlo.

En los momentos en que el profe Bajío solicita participación de alumnos en su clase, es posible ver como los ellos (hombres y mujeres) levantan la mano o saltan de sus bancas pidiendo la autorización para dar la respuesta solicitada o realizar la acción encomendada por el docente. Frecuentemente se escuchan los gritos de “Yo, profe, yo” o “Yo paso, profe, yo paso”.

En la realización de las tareas individuales, igual es posible escuchar:

- ¿Así está bien, profe?
- Si, vas bien. Échale ganas.

El cuidado que el profe Bajío pone en que se cumplan sus disposiciones se puede notar en el siguiente ejemplo: En un ensayo de una poesía coral, la cual fue presentada en la ceremonia de clausura del ciclo escolar, el docente sacó al patio a los alumnos del grupo y los ordenó en filas. Para ello dispuso: “¡Flanco derecho, ya!. Hombres tres pasos al frente... ¡Avancen, avancen!”.

Algunas niñas intentaron avanzar con sus compañeros, pero el maestro los detuvo mostrando un gesto duro en el rostro, flexionando el brazo derecho hacia el frente, levantando su dedo índice y diciendo con voz fuerte: “¡Avanzamos los hombres, las mujeres no!”.

Las mujeres se detuvieron, sonriendo apenadas, y se regresaron a su posición inicial. Algunos hombres se burlaron de ellas. El maestro observó manteniendo un gesto duro. Después de esto, dividió a las dos filas iniciales, obteniendo así cuatro filas, que posteriormente intercaló: primero una de mujeres, después una de hombres, enseguida otra de mujeres y al final, otra de hombres. Hizo que voltearan hacia donde él estaba e indicó el comienzo del ensayo.

Así, las interacciones grupales entre maestro y alumnos en la clase, se manifiestan de una manera que el maestro es quien dispone las actividades a realizarse, los modos y los momentos para realizarlas. Aunque en esto hay que considerar que la actuación de los alumnos, a diferencia de las alumnas, no es una actuación pasiva y complaciente hacia el maestro en todo momento. Sus actitudes de aburrimiento en la clase, su jugueteo o su escándalo excesivo impactan en el maestro y permiten una interacción no unidireccional de maestro hacia alumnos, sino también viceversa y en otras direcciones.

Delamont (UPN, 2010, p. 105) ha estudiado las interacciones entre maestro y alumnos durante la clase y considera que entre ellos se da un encuentro inicial y un encuentro rutinario. El encuentro inicial permite la negociación de las relaciones entre el docente y los educandos, así como entre todos los miembros del grupo. Como resultado de este encuentro queda un encuentro rutinario, un orden negociado en el aula de clase. Surge un modelo de relaciones e interacciones que se conserva más o menos de la misma manera, que es repetible e incluso predecible.

Delamont considera que en la interacción es posible distinguir estrategias tanto del maestro como de los alumnos. Las estrategias del docente es hablar mucho y fuerte: enseñar, o sea, transmitir su perspectiva del conocimiento; y también, cuidar de las reglas que deben seguir durante su enseñanza, es decir, cuidar de la disciplina necesaria para su enseñanza. La principal estrategia del alumno es “descubrir lo que el maestro quiere y dárselo”, su estrategia es agradar al maestro.

En el grupo estudiado, el maestro habla fuerte y habla mucho a los alumnos. Procura clarificar las ideas y las instrucciones escritas en los libros de texto. También se interesa en que los alumnos cumplan con sus disposiciones de acuerdo con las intenciones que él tiene. Por su parte, la mayoría de los alumnos se manifiestan dispuestos a dar respuestas agradables y a cumplir con el trabajo encomendado, pero no sólo eso, también sancionan con la burla a los compañeros que no cumplen las indicaciones adecuadamente. La burla es tolerada por el maestro. La burla hacia los alumnos que no ponen atención es también una forma de agradar al maestro. De este modo, en el encuentro rutinario de la clase, la situación se percibe definida a favor del maestro

Esta interacción también ha sido estudiada por Hergreaves, quien menciona que los alumnos y el maestro son partícipes de una interacción donde, desde sus posiciones, buscan definir una relación conveniente a sus necesidades e intereses. Para este investigador, las interacciones entre maestro y alumnos tienen ciertas características particulares. La primera característica es que en esta interacción los alumnos son obligados a participar; la segunda, es que entre

maestro y alumnos existe una diferencia enorme de poder, siempre a favor del maestro; y la tercera, consiste en que los dos participan en una definición de la situación donde predomina la voluntad del maestro. En consecuencia:

Puesto que el profesor determina e impone su definición de la situación a los alumnos, el comportamiento de estos depende en alto grado del comportamiento del profesor...Dicho de otro modo, el comportamiento de los alumnos en clase es producto de (y respuesta a) las interpretaciones que de su rol hace el profesor y de su estilo de enseñanza (UPN, 2010, p. 127).

Aprovechando su iniciativa y poder, continua Hergreaves el maestro define la situación de tal manera que pueda desempeñar su rol como lo concibe, propiciando las condiciones necesarias para cumplir con sus funciones. Al realizar sus tareas, el maestro asume dos sub-roles de manera ineludible: el de instructor y el de mantenedor de la disciplina. En cuanto al sub-rol de instructor, el maestro se esfuerza por mantener una interacción en clase centrada en la realización de tareas. Respecto al de mantenedor de la disciplina, el maestro se esmera en establecer reglas de conducta y reglas de procedimiento, es decir, de disponer “quien debe hacer, qué, cuándo y cómo” (UPN, 2010, p. 129).

En el caso del grupo de Cuarto “A”, el maestro Bajío regularmente se preocupa por que los alumnos están trabajando, o sea, realizando alguna actividad encomendada por él. Cuida que se cumplan sus disposiciones insistiendo mucho en ello, exigiendo la atención de los alumnos que muestran actitudes de poco entusiasmo o apatía.

La manifestación de enojo es una estrategia que le funciona al maestro. Ante este sentimiento, los alumnos se someten a la voluntad del maestro, se olvidan de sus resistencias y se concentran en la realización de la actividad, aunque sea por un rato. A veces procuran disimular, aparentando cumplir con lo que se les pide, pero esmerándose mayormente en lo que más les llama la atención; para ello procuran evitar que el maestro los “cache” haciendo “otras cosas”.

Esta situación, un tanto forzada, que viven los alumnos para realizar las actividades, se evidencia sobre todo cuando el maestro sale del salón: la mayoría de los hombres abandonan la realización de las actividades encomendadas por el maestro. Se ponen a platicar entre ellos, a jugar o a realizar otras acciones distintas. Así, su concentración en el trabajo se muestra disminuida hasta el regreso del maestro.

Entre las alumnas note un acontecimiento que me inquietó. En una ocasión los maestros se reunieron en la dirección, el maestro encargó a los alumnos que mientras duraba la reunión improvisada, ellos copiaran un texto de dos párrafos de su libro de español lecturas, acto seguido se fue. Después de su salida, todos sacaron sus útiles y se dispusieron a copiar. La mayoría empezó a trabajar, sin embargo, como siempre, Raúl, Lalo y sus compañeros de fila empezaron a platicar y jugar en sus lugares. Lucero los observaba y comentaba con sus compañeras la situación, se levantó de su lugar, se dirigió a mí y me dijo: “Oiga profe, podría usted anotar a los que no trabajan”. Y se fue con sus compañeras que se mostraban como unas hormiguitas organizadas, trabajando frente a sus bancas, en la copia del texto indicado.

Al adentrarme en este acontecimiento, me percate que las alumnas son quienes han recibido la encomienda de parte del maestro de reportarle a “los que no trabajan”. A los que “no hacen lo que el maestro dice”. Consideran que muchos de sus compañeros y compañeras no aprenden porque se la pasan jugando, platicando y peleando, es decir, porque no ponen atención. Disfrutan con el hecho de apoyar al maestro, denunciando a sus compañeros de clase; “para que el maestro los castigue”, comentan con satisfacción.

La regla de poner atención se plantea como una regla que deben acatar todos, “es pareja”, diría el profe Bajío. No importa si son hombres o mujeres, se dice de palabra.

Exigir la atención de los alumnos hacia el maestro se manifiesta como una disposición que tiende a regular la conducta dentro del grupo. Lo normal es poner

o exigir atención. Las conductas diferentes implican una sanción, sobre todo a los alumnos que las manifiestan.

“Poner atención” parece ser una exterioridad que se va interiorizando en los alumnos y, a la vez, una interioridad que se manifiesta exteriormente en los padres y la mayoría de los alumnos.

No es una idea nueva, más bien es una norma considerada en el pasado, transmitida de una generación a otra. Entre los sentidos construidos, se encuentra uno con ideas compartidas, detrás de las acciones.

El papá de Lucero comentó en una reunión de padres de familia:

Cuando nosotros estudiamos, los maestros eran más estrictos: el que no ponía atención le jalaban las orejas, lo ponían a cargar piedras. Una vez un compañero estaba distraído, el profe le aventó el borrador en la cabeza y nadie dijo nada ¡Hace falta mano dura para esos que no ponen atención!
(RO15): 7)

La mayoría de los asistentes, estuvieron de acuerdo con el comentario. Incluso hubo quienes solicitaron “jalar la oreja” a sus hijos si no se mostraban atentos en la clase.

Otro día, se presentó la mamá de Eduardo solicitando al maestro que cambiara a su hijo de lugar en el salón porque se juntaba con un compañero que lo distraía mucho y eso le estaba perjudicando en sus calificaciones, y fue más allá, solicitó que aislara al niño que distraía a sus compañeros a fin de que pusieran más atención. El maestro le respondió que eso de aislarlo no era posible pero que iba a procurar que su hijo estuviera más atento y mejorará sus calificaciones. Así, las reglas son también parte de las representaciones de los padres de familia y no solo del maestro.

De lo expuesto anteriormente, me parece que es posible considerar que “poner atención” también es un habitus, es un sistema de disposiciones que incluye una

definición de la situación a favor del maestro. Poner atención otorga poder al maestro y limita la actuación de los estudiantes; además, da forma a la vida dentro del grupo.

Pero poner atención no es un hecho estático, homogéneo e inmutable, más bien, es un hecho dinámico que se vive de distinta manera entre los miembros del grupo, donde cabe la resistencia de algunos de ellos. Si bien se manifiesta como una disposición que tiende a homogeneizar, también se advierten conductas distintas a la misma.

Poner atención es un hábitus que incluye una pugna, una lucha entre los sujetos distintos del grupo. Es manifestada por la mayoría, es cuidada por el docente, se ve como una condición indispensable para el aprendizaje, sin embargo, hay quienes optan por otras opciones, hay quienes la contravienen, y en esta última situación, se pueden mencionar sobre todo a los alumnos varones.

Así, “poner atención” es un habitus que permite crear la vida educativa dentro del grupo escolar, ya que da dirección a la existencia, a la actividad del docente Bajío y de los alumnos del Cuarto “A”.

Sin embargo, como ya se mencionó anteriormente, el habitus no es una situación inmutable y permanente, sino que es “un sistema abierto de disposiciones” Lo instituido es poner atención, sin embargo, hay una resistencia a cumplir esta regla. El juego y la distracción se pueden mostrar como parte de lo diferente a lo instituido, diferente al habitus predominante, y parte de lo instituyente.

El docente Bajío considera que para aprender, los alumnos deben poner atención al maestro, participar en clase, cumplir con la tarea, tener buena conducta y que sus papás los apoyen en su casa. Al respecto menciona:

En el grupo, los alumnos ya saben qué hacer. Las niñas se organizan mejor. Yo siempre les digo que deben concentrarse en lo que hacen y no andar jugando, deben poner atención cuando uno les explica lo que deben

hacer o cuando les explica el tema verda. Y ya saben. A veces trabajan solos

Para ´él, las niñas obtienen mejores calificaciones porque “ponen más atención” al realizar sus quehaceres escolares, es decir, se concentran en la tarea encomendada y no andan jugando. En cambio, considera que los niños son más inquietos, distraídos y demuestran menos entusiasmo al realizar sus trabajos. Sin embargo, a pesar de esta diferencia, la mayoría si pone atención, aunque no la suficiente para mejorar sus rendimiento académico.

Al final del ciclo escolar, consideró:

- En cuarto grado no hubo reprobados, sólo hubo bajas calificaciones. Seis alumnos salieron con ese problema. Yo les calificué la participación individual ... las tareas... el examen y la conducta. El examen valió el 50%. Los alumnos sacaron baja calificación porque no ponen atención. Algunos son olvidadizos. A estos niños si uno les pregunta al otro día lo del tema ya no dicen lo que se mencionó. Le cambian. Otros niños fallaron mucho con la tarea. (DI: p. 23)

En voz del maestro, los papás deben apoyar en sus casas el trabajo que el maestro realiza en el salón de clase:

- Yo siempre les he dicho. Los papás deben apoyar a sus hijos con la tarea. Deben darle a sus hijos con lo que uno les pide. O ir a ver al maestro cuando se les manda a traer. Luego mandan a las abuelitas y no. No es lo mismo. Los que deben estar son los papás. Deben hablar con sus hijos para que se porten bien y pongan atención. ¡Aunque aquí no les pedimos mucho!. Sabemos que los papás no tienen recursos para conseguir todo lo que uno pide. Por eso, trato de no pedirles cosas o cooperaciones. Pero no, las que están pendientes son las mamás de los que van bien.

De esta manera, para el maestro, poner atención es una condición básica para el aprendizaje. Si los alumnos no ponen atención a las enseñanzas del maestro, sacan bajas calificaciones. El apoyo de los papás es ayudar a que los alumnos, sus hijos, hagan la tarea y pongan atención al maestro. Portarse bien se entiende como una disposición de estar atentos, sin distraerse, en las actividades encomendadas por el maestro.

En la visión de los papás de los alumnos, hay ideas como las siguientes: los alumnos deben poner atención a las indicaciones del maestro para que aprendan, deben estar atentos al maestro que es el que sabe y enseña; los alumnos van a la escuela a aprender, deben hacer lo que el maestro les indique; el maestro debe procurar que los alumnos le pongan atención, evitar que los alumnos se distraigan con otros compañeros. Para ello debe cuidar la disciplina, pero tampoco debe ser tan rígido. No es una escuela militar. Él debe saber cómo, para eso estudio.

La opinión de los papás concuerda en gran parte con la del maestro. La tarea del maestro es enseñar, procurando mantener la atención de los alumnos; la tarea de los alumnos es aprender del maestro poniendo atención a las indicaciones del maestro. La diferencia de opiniones se ve cuando el maestro asigna también a los padres una tarea de apoyar con sus hijos, contrastando con la opinión de los padres, quienes consideran en su mayoría que el aprendizaje de sus hijos depende básicamente del maestro porque es quien sabe cómo enseñar.

Cuando las alumnas consideran que hay que anotar y reportar a los compañeros que juegan o no trabajan, ponen de manifiesto su idea de que es necesario hacer lo que maestro dispone, ponen de manifiesto su interés por que se ponga atención.

Llegado a este punto, me parece que en la vida grupal “poner atención” se manifiesta no solo como un habitus, sino también como un imaginario social compartido tanto por el docente, los padres de familia y los alumnos.

Si se recupera la definición de imaginario social de Castoriadis, citada anteriormente, en el discurso y la actuación de los miembros de Cuarto "A" puede encontrarse un imaginario social relacionado con poner atención, como condición para el aprendizaje, que establece el papel del maestro y de los alumnos. El docente se percibe como un sujeto que sabe y que transmite sus saberes bajo una condición, que los alumnos le pongan atención. Bajío, los padres y los alumnos comparten esta idea.

Poner atención es un invento compartido entre los integrantes del grupo y que orienta el discurso y las acciones de los mismos para lograr el aprendizaje. Poner atención al maestro es de cierta manera un reconocimiento a su papel como fuente de saber, que los alumnos pongan atención otorga a los alumnos el papel de receptores, en consecuencia, poner atención es la forma, la cosa inventada, para la transmisión del saber. Es una imagen que orienta las acciones de los sujetos involucrados en el aprendizaje, una imagen que no es el reflejo de todo lo que pasa en el grupo, pero si es magma de creación, que se refleja en lo que los miembros del grupo hacen, en sus estrategias y en sus relaciones interpersonales.

"Poner atención" es el imaginario que se manifiesta cuando Bajío vigila el trabajo de los alumnos o cuando evalúa, el mismo que apresura a las alumnas a hacer listas de los que no trabajan o el que posibilita la solicitud de mano dura con los alumnos desatentos, por parte de los padres de familia.

En este imaginario, puede notarse en el docente, en los alumnos y en los padres de familia, una visión educativa compatible con la visión de Durkheim. Para Durkheim (UPN, 2009d, p. 90 a 112) la educación, tal como se expuso anteriormente, es la acción que los adultos ejercen sobre una generación joven. Su propósito es la de crear y fomentar en el niño ciertos estados físicos, intelectuales y morales que la sociedad en general y la capa social a la que pertenece, requieren para su existencia. La educación tiene como propósito formar el ser social a partir del ser individual, con características innatas, a fin de lograr

un hombre que reproduzca a la sociedad. Esto es posible debido a una condición básica: los niños son moldeables debido a que su voluntad es débil comparada con la del adulto.

La socialización de los niños se realiza a través de la autoridad de los adultos, en forma más o menos violenta y represiva, mediante la proyección de un sentido del deber. El maestro, como educador, simboliza la autoridad moral que la sociedad transmite. Es el transmisor de un sentido del deber.

Si se traduce al contexto áulico del Cuarto grado “A”, la teoría de Durkheim se manifiesta más o menos de la siguiente manera:

Los adultos (papás) inscriben a sus hijos en la Nicandro Castillo para que adquieran los conocimientos que en el futuro les van a servir para conseguir un empleo, para que se socialicen, como lo considera Durkheim. En el salón Bajío se convierte la autoridad moral (el que sabe) que transmite un sentido del deber (aprender para el futuro), mediante una forma más o menos violenta (poner atención), reproduciendo de esta manera a la sociedad mexicana, a la vida de los Sauces, donde para tener un mejor salario en el trabajo, se supone, es necesario estudiar.

Al respecto, Doña Lupe, la mamá de Raúl, el alumno extraedad, considera:

Nosotros siempre lo mandamos a la escuela porque le decimos que va a crecer, va a ser grande, se va a casar y pu's ahorita lo mantenemos pero si un día se encuentra una pareja pu's va a tener responsabilidad. Debe tener estudios y va necesitar de papeles para un trabajito...

En este sentido, desde un imaginario, “poner atención” es como un requerimiento que los alumnos (generación joven) deben cumplir en la escuela, especialmente en la clase, para aprender del maestro (adulto con autoridad moral) lo necesario en el futuro, a la hora de conseguir un empleo que garantice su vida posterior, ya sin sus padres (también adultos). “Poner atención” se convierte en un imaginario

social, que aquí proponemos llamarle imaginario social “durkheimniano”, porque está orientado hacia la socialización de los niños por parte de los adultos.

Siendo imaginario, se integra a un conjunto de disposiciones, a un hábitus, que adjetivado, igual puede llamársele durkheimiano, ya que son disposiciones que de una u otra manera, coinciden con el pensamiento educativo de Durkheim.

En este sentido, me parece que este imaginario está relacionado con muchos elementos históricos del sistema educativo, especialmente con las políticas educativas de los diferentes gobiernos, empezando desde la época juarista. Desde esos tiempos, la educación fue vista como una instancia de cambio en la sociedad y como un elemento para la consolidación de una sociedad bajo un modelo capitalista autoritario, impuesto por las clases dominantes.

Tenti, Zea y Bazant (UPN, 2009e, p. 13 a 37 y 62 a 72) han estudiado esas épocas y consideran que los liberales de aquellos años iniciales de nuestro sistema educativo, promovieron el liberalismo y el positivismo para conquistar el poder y para establecer valores diferentes a la época colonial. Lucharon por fundar un sistema educativo universal, laico, obligatorio y gratuito donde prevaleciera la racionalidad y el orden.

De estas políticas, establecidas desde las clases dominantes, al maestro se le asignó un papel protagónico como eje del aprendizaje en la escuela. Si se revisan las épocas posteriores, el maestro siempre ha ocupado este lugar. Leyendo a Quintanilla, Loaeza, Torres Septiem (UPN, 2009e), entre otros, puede verse al maestro como parte de un proceso donde se han implementando políticas acordes al avance de un sistema educativo, dirigido básicamente desde las clases dominantes hacia el resto de la población.

Su papel ha variado en base a las políticas de cada gobierno. Ha sido elemento de orden y progreso en el porfiriato; actor político, patriota, progresista y racional en las escuela rural y socialista; promotor de la democracia, la modernidad, el individualismo, la propiedad privada y el profesionalismo en el proyecto desarrollista; formador de usuarios de la tecnología en la reforma educativa; en fin,

su papel ha estado orientado hacia diversas metas, sin embargo, su papel central no ha sido cambiado. Ha sido el punto donde las políticas educativas se concretan. Tal como lo considera el Observatorio Ciudadano de la Educación (la OCE), han sido el “agente principal de la educación y el eje en que descansa la actividad práctica de todo el aparato escolar” (UPN, 2010b, p. 330).

De estos estudios puede deducirse que “poner atención al maestro” ha sido una consigna histórica, un invento que ha tenido diferentes significados y que se ha venido instituyendo como parte del sistema escolar mexicano, del cual también es parte la “Nicandro Castillo” y el grupo de cuarto “A”. Poner atención ha estado relacionado con la encomienda otorgada al maestro en cada momento histórico.

Es un imaginario y un habitus que ha cruzado por diferentes generaciones. En el grupo observado, se ve compartido entre padres, alumnos y el maestro Bajío.

“Poner atención” es un esquema de disposición y también es un magma de creación dentro del grupo de Cuarto “A”. Esta presente en todos los días de clase.

Como magma de creación, otorga poder al maestro. Lo faculta para ser superior a los alumnos y dar dirección a su trabajo. Le da reconocimiento social. Como disposición, da forma a la vida dentro del grupo.

CAPITULO IV

EL TRABAJO DE BAJIO Y LOS ALUMNOS DEL CUARTO “A”: EL CULTIVO DE UN CAPITAL SOCIAL Y CULTURAL, EN BASE A UN HABITUS Y UN IMAGINARIO.

Los alumnos de Cuarto “A”, en su mayoría, son habitantes de colonias distintas a la del centro de la ciudad de Los Sauces³, en la cual se ubica la escuela. Esta situación es de considerarse porque en este centro urbano hay muchas escuelas donde generalmente asisten alumnos de los lugares más cercanos. En este caso, el grupo de cuarto grado está conformado por alumnos de las colonias periféricas y de una comunidad indígena cercana.

De entrada, parecieran estar en tierra ajena: en la colonia que no es la suya y en una instalación que originalmente no es la propia; pero también es un grupo que en otro lado no ha podido ser, sólo ahí, en el cuarto grado de la “Nicandro Castillo”.

En la perspectiva de los padres, sus hijos asisten al establecimiento escolar porque “así debe ser”, es una obligación suya mandarlos a la escuela para que ellos se preparen y en el futuro tengan mejores oportunidades de vida. En su visión, la escuela les posibilitará contar con una profesión y un mejor empleo o por lo menos, les brindará los conocimientos necesarios para ganarse la vida cuando sean mayores.

Por otra parte, es la mejor o la única opción encontrada, ante sus condiciones de vida. Ahí no se pide cooperación económica como en otras escuelas y eso es favorable para ellos. Como empleados en turnos matutinos, la escuela es una oportunidad para cumplir con sus deberes como padres, dentro de la institución, por las tardes.

³ Se ha elegido nombrar a la población de esta manera porque su nombre en nauatl significa “Lugar de sauces”.

Desde los comentarios del Profe Bajío, entre los padres de los alumnos del grupo, se encuentran algunas madres solteras y papás separados. Para él, esta situación es un problema porque son condiciones que contribuyen al bajo rendimiento escolar de los alumnos. Considera que las familias desintegradas no apoyan a sus hijos en las tareas y contribuyen en la obtención de calificaciones bajas, En estas condiciones ve limitado los resultados de su trabajo, exponiendo un bajo éxito en la adquisición de los aprendizajes señalados por el plan y los programas de estudio.

Bajío por su parte, ha decidido permanecer en la escuela porque al igual que los padres de familia, la escuela es la mejor opción al alcance. Entre sus argumentos para permanecer considera que la escuela está cerca de su casa, tiene un solo grupo de alumnos que atender, lo cual no sucedería si estuviera en una escuela multigrado, es un espacio donde no hay tanta exigencia hacia el trabajo, ni conflictos con los compañeros docentes ni con lo papás de los estudiantes.

El grupo y la escuela son al mismo tiempo, la mejor y la última opción educativa, un espacio donde se busca tener una opción de superación social, teniendo condiciones en contra. En base al lenguaje, se distingue una convivencia de maestros, alumnos y padres de familia llena de contradicciones, una convivencia donde se puede ser lo que no se quiere ser.

4.1 Hay que estar al tiro. Si no, las cosas no salen bien: el capital social de Bajío.

Bajío es un docente que procura cuidar la imagen que proyecta hacia los demás miembros de la escuela. Procura ganarse buenos comentarios de todos, incluyendo padres de familia, compañeros docentes, autoridades y ante cualquier persona.

En sus clases usa casi de manera exclusiva los libros de texto distribuidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Entre sus argumentos para hacerlo así, considera lo siguiente:

- No les he pedido otro material porque luego cuesta trabajo estar revisando. Son muchos y lleva tiempo. Los papás se fijan cuando uno les revisa o no, y para quedarles mal, mejor no.

En este comentario es posible distinguir su preocupación por aligerar su trabajo de enseñanza, así como de evitar proyectar una imagen de incumplimiento en los padres de familia. Piensa en tener menos que hacer y en la mejor manera de proyectar una imagen ante los papás de sus alumnos. No pedir cooperaciones para otros materiales permite la aceptación de los padres y si además se muestra cumplidor y con menos trabajo; su rol asignado desde el imaginario, el de enseñante, está cumplido, y además, con cierto grado de satisfacción personal.

Este cuidado de su prestigio como docente se nota también en la asignación de calificaciones, en su preocupación por evitar reprobaciones. Prefiere otorgar bajas calificaciones que reprobar.

Su preocupación por la mala conducta de los alumnos a su cargo también está relacionada con el cuidado de su prestigio. Aconseja a ellos de que respeten a sus compañeros, que no los agredan. Si así sucede, procura sancionar otorgando castigos aceptables por los demás maestros y por los padres de familia.

Así, el maestro realiza su trabajo cuidando elementos como que los alumnos aprueben los exámenes, que los compañeros y los papás hagan buenos comentarios de su trabajo.

Pareciera no haber proyecto propio. Es como si tratara de complacer a todos otorgando la respuesta o la decisión más aceptable.

Sin embargo, siempre hay una apuesta a cuidar su prestigio: entre mejor se hable de él, mejor maestro se considera.

Al respecto, considera:

- Hay que estar al tiro. Si no, las cosas no salen bien.

Con esta idea, da a entender que hay que esforzarse por hacer las cosas bien, aceptables para la mayoría. Da a entender que se debe evitar ser juzgado por hacer las cosas mal y ser ubicado como un docente con un trabajo cuestionable. Los comentarios adversos deben ser evitados. En su pensamiento cabe la idea de que si no se puede destacar en el trabajo, por lo menos, lo que se hace no ha de recibir críticas.

Si continuamos con la idea de ver a la escuela como un campo, resulta que en estas ideas y acciones puede verse que Bajío es un docente que cuida su capital social. Siguiendo el pensamiento de Bourdieu, el capital social puede considerarse como:

...el conjunto de las relaciones sociales de las que en un determinado momento dispone un sujeto individual (por ejemplo, un empresario o un trabajador) o un sujeto colectivo (privado o público)". El capital social se acumula, se crea, se mantiene y se destruye. Es el único capital que no disminuye o se agota con el uso, al contrario, entre más se usa, más crece. Pero, como todo capital, necesita de constantes inversiones, genera costos (tales como tiempo, dinero, atención, información, etc.) y beneficios (como información compartida, actividades coordinadas, toma de decisiones colectivas, buenos canales de comunicación, veeduría social, seguridad, etc.). Asimismo, facilita la consecución de fines que de otra manera no serían alcanzados o tendrían un costo mucho más alto. Y esto es en esencia el valor del capital social: que al utilizar nuestra red de relaciones y ponerla a funcionar, podemos alcanzar nuestros objetivos de una manera más sencilla y eficaz (FERNANDEZ, 2012)

Bajío se ve así como un docente que trata de fincar su valor en la aceptación de las personas con quienes desempeña su trabajo de enseñanza. "Estar al tiro" puede entenderse como cuidar su capital social, como una inversión para obtener

ganancias personales posteriores. No solo es complacer a los demás, es sobre todo buscar un mayor valor dentro del grupo, con los padres de familia, y dentro de la escuela, con los compañeros de trabajo y con los demás papás. Si se considera que aspira a ser director, “estar al tiro” se ve como una condición para lograrlo. Da posibilidades. Es un capital social.

Platicando sobre los comentarios adversos respecto al trabajo de una compañera, comentó:

- Cuando uno hace bien su trabajo, no hay problemas, donde quiera lo aceptan a uno.

De esta manera “estar al tiro” implica cuidar lo que se hace, buscar la aceptación de una colectividad escolar, invertir para obtener beneficios y alcanzar fines propios. Si en las relaciones maestro alumno, el alumno intenta agradar al maestro, esta actitud también se observa en el maestro en su relación con los adultos de la escuela, con los papás, con los compañeros y con las autoridades educativas; dicha actitud, al igual que en los alumnos está encaminada a obtener una ganancia, un reconocimiento social, convirtiéndose así en un capital social.

4.2 Aquí se trabaja de acuerdo a la planeación...al programa [...] Si, porque si no, los alumnos no pasan el examen: el capital cultural para el cuarto “A”.

Observando el quehacer cotidiano del profe Bajío y los alumnos del grupo Cuarto “A”, noté no solo el uso de filas y ejemplos, sino otros fenómenos más que ya he mencionado, y que en esta parte, me gustaría profundizar.

Cotidianamente, en la enseñanza de Bajío, puede verse la realización de las actividades señaladas en los libros de texto del alumno. Desarrolla las actividades de los libros como un instructivo que se sigue casi al pie de la letra. Las actividades se encuentran organizadas en lecciones y las lecciones se agrupan en

5 bloques, los cuales deben ser abordados a lo largo del ciclo escolar. La idea es trabajar un bloque en un bimestre

Para Bajío, las actividades de los libros de texto son su planeación del trabajo didáctico. Realiza las actividades como están ordenadas en los libros. Empieza por las de la primera lección y continúa con la segunda y así sucesivamente hasta donde el tiempo y las otras actividades extraclase se lo permitan, llámense éstas, reuniones de maestros, ensayos de números artísticos, festivales y demás que se presenten.

Los libros de texto gratuitos son elaborados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y su uso se da en las escuelas primarias del país desde 1959, siendo Adolfo López Mateos el Presidente de la República Mexicana y Jaime Torres Bodet el Secretario de Educación Pública. Desde esos años, su distribución se ha hecho de manera gratuita.

Torres Septiém rescata las memorias de Torres Bodet, de cuando él, a fines de esa década, asume la Secretaría de Educación Pública y empieza a impulsar el Plan de Once años con la intención de expandir y mejorar el sistema educativo nacional. Como parte de su política crea la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos a fin de difundir el liberalismo en las escuelas primarias del país (SEP, 1985, p. 77 A 112).

Considerando el trabajo de Valentina Torres Septiém, el proyecto de entrega de los libros de texto, se ve como un proyecto de un estado nacionalista, tendiente a homogeneizar la enseñanza en la escuela primaria, difundiendo el liberalismo y promoviendo la igualdad de oportunidades.

Para defenderse de las críticas, Bodet pronunció un discurso en 1962, de donde se destacan ciertos argumentos. Por una parte se afirmaba: “¿En cuál de todas sus páginas hay algunas orientaciones que se aparte de los principios y de los ideales de nuestra democracia? Son obras escritas dentro de una voluntad positiva, sin pasiones y sin rencores”.

Por otra parte, se promovía el uso de otros libros con carácter de complementarios o de consulta; al respecto argumentaba:

Pero semejante amplitud no podía implicar el rechazo del libro gratuito, ya que las pruebas para los exámenes deben establecerse sobre bases generales y suponen el conocimiento de por lo menos un texto: el que todos los niños reciben y que, por eso, porque todos los tienen, sirve democráticamente a todos los escolares, sin discriminaciones injustas, impuestas por la situación económica de sus padres” (SEP, 1985, p.101).

En estos recortes, se puede notar la idea de ver a los libros de texto oficiales y gratuitos como una herramienta escolar que propicia la democracia de los mexicanos, orientada hacia la unidad nacional y ofreciendo una igualdad de condiciones dentro del aula. Estas ideas son parte de un momento inicial de uso de los libros de texto donde se puede identificar la intención de establecer una misma oportunidad para los mexicanos en su derecho a la educación, es decir, se establece el uso de un mismo libro de texto, con contenido semejante, sin excepción para todos los mexicanos, a fin de establecer una igualdad educativa.

En lo particular, me parece que el uso de los libros de texto es parte de la habituación y de la institucionalización en las escuelas primarias realizada en nuestro país desde los años 50's del siglo XX. Desde la época de Torres Bodet, su uso se fue extendiendo por todo el país y en la actualidad, no hay escuela a donde no lleguen. Su uso cotidiano es visible en la mayoría de las escuelas de nivel primaria, en cualquiera de sus modalidades.

Por otra parte, esta acción de dotar de libros de texto a los alumnos, fue una de tantas, cuyo propósito ha sido uniformar a los habitantes de nuestra nación. Uniformidad que se ha planteado desde la época porfirista hasta nuestra actualidad. Los criterios de uniformidad han cambiado un poco sin embargo todos se han orientado hacia la creación de un tipo de sociedad concebido desde una clase política, convenientes a un sistema capitalista. Algunos de esos criterios han sido el nacionalismo o una educación laica, obligatoria y gratuita.

Este hecho, impulsado desde un poder centralizado, es decir, desde un estado corporativista, marcó las prácticas de los docentes de aquella época y la sigue marcando. Si Bodet concibió a los libros de texto gratuitos para difundir el liberalismo, ahora los libros son concebidos para difundir el neoliberalismo en un mundo globalizado. Los libros se han diseñado para el logro de competencias en la escuela primaria, están orientados a lograr unos alumnos competentes para enfrentar una sociedad globalizada y de producción competitiva.

Al respecto el Programas de estudio 2009 de educación primaria señala:

En el mundo contemporáneo cada vez son más altas las exigencias a hombres y mujeres para formarse, participar en la sociedad y resolver problemas de orden práctico. En este contexto es necesario ofrecer una educación básica que contribuya al desarrollo de competencias para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad más compleja; por ejemplo, el uso eficiente de herramientas para pensar, como el lenguaje, la tecnología, los símbolos y el propio conocimiento, así como la capacidad de actuar en grupos heterogéneos y de manera autónoma (SEP, 2008, p. 7).

En este marco de competencias, los libros han sido diseñados para la enseñanza de varias asignaturas. Las asignaturas consideradas son el Español, las Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Formación Cívica y Ética. Los libros más usados son los de Español y Matemáticas, los de menor uso son casi todos los demás. El de Formación Cívica y Ética es entregado a los alumnos pero rara vez es usado.

- Lo que más se debe trabajar es Español y Matemáticas. Así se exige. El que pasa ahí, ya la hizo: ¡Ya pasó! Si aprenden bien en las primeras, eso les ayuda en las demás – comenta Bajío.

En este comentario, puede notarse la prioridad que considera en el trabajo con los libros y los contenidos. Hay asignaturas importantes y de apoyo a las demás.

Español y Matemáticas son el instrumento que facilita el trabajo en las otras asignaturas.

Un día, le pregunté qué consideraba para establecer las actividades del día, a lo que el me respondió:

- Aquí se trabaja de acuerdo a la planeación... al programa. Lo que viene en los libros. Eso es lo más importante. Si, porque si no, los alumnos no pasan el examen.

Bajío no conoce el programa. Menciona haberlo leído, sin embargo, no logra expresar una idea precisa y detallada de su estructura o contenido. Para él, el libro de texto es indispensable porque ahí se encuentra lo que las autoridades educativas establecen para ser trabajado.

En su trabajo, ejecuta las actividades secuencialmente, y aunque se plantee el desarrollo de competencias, él las considera, pero no las conoce ni las trabaja sistemáticamente. Sólo procura que los alumnos realicen las actividades de manera correcta, es decir, otorgando las respuestas esperadas o consideradas en las actividades de los libros. Espera que los estudiantes tengan conocimiento de la información considerada y sepan realizar los procedimientos establecidos.

De esta manera, el trabajo con los libros puede relacionarse con lo que Bourdieu denomina capital cultural, tanto en su forma inculcada como en su forma institucionalizada. Para dicho investigador, el capital cultural incorporado es una “forma de disposiciones duraderas del organismo”, la cual,

exige una incorporación que, en la medida en que supone un trabajo de inculcación y de asimilación, consume tiempo, tiempo que tiene que ser invertido personalmente por el “inversionista” (al igual que el bronceado, no puede realizarse por poder): El trabajo personal, el trabajo de adquisición, es un trabajo del “sujeto” sobre sí mismo (se habla de cultivarse)... (BOURDIEU, 1979)

En este caso particular, puede afirmarse que, retomando a Eggleston (UPN, 2009c, p. 178 A 205), el profe Bajío toma decisiones curriculares desde una postura recibida, es decir, opera un programa previamente establecido, desde un poder nacional y centralizado. Su trabajo va a favor de la política educativa desarrollada por el estado mexicano, a favor de las competencias propuestas con la RIEB (Reforma Integral de la Educación Básica), impulsada desde el 2011, sin embargo, lo hace sin fundamento teórico, siguiendo básicamente el habitus construido.

Su tarea es inculcar. Que los alumnos se apropien de lo que se señala en los libros de texto, diseñados conforme a los planes oficiales de la SEP, para su uso a nivel nacional. La labor de Bajío es producir un capital cultural incorporado.

La tarea de los alumnos se plantea como la inversión en tiempo para asimilar y modificar su ser, adquiriendo así un capital que podrá invertir después en su vida social. Su capital cultural incorporado adquiere valor en la medida que se apropia de lo señalado en los programas de estudio, en la medida que adquiere uniformidad con el proyecto educativo impulsado desde la SEP.

Así, el capital cultural incorporado para el cuarto grado, grupo “A”, adquiere valor, en la medida en que se apega a los libros de texto y a los programas de estudio, en la medida que se apropia apega a la uniformidad requerida para el país. Entre más se apegue más valor tiene, entre más se aleje la apropiación, menos valor adquiere.

El alumno más valioso es el que más aprende de los libros de texto, el que saca mejores calificaciones en sus trabajos. El mejor docente es quién entrega mejores resultados en sus evaluaciones. Y Bajío e apuesta a ser valioso, a su modo, le apuesta a obtener un mayor capital cultural.

4.3 Vamos a continuar con el examen. Sepárense como siempre: El capital institucional del cuarto grado, grupo “A”.

El examen es el instrumento que usa el maestro para valorar el aprendizaje de los alumnos. Estos, son enviados por la supervisión escolar con la correspondiente clave de respuestas; los padres pagan su costo. Se distribuyen por grado, desde el primero hasta el quinto bimestre. Su diseño se corresponde con la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) impulsada por la SEP.

El examen se contesta en silencio y sin ayuda de nadie. En la aplicación de uno de ellos Bajío se paró frente a sus alumnos y les anunció:

- Vamos a continuar con el examen. Sepárense como siempre.

Ante estas indicaciones algunos alumnos se separaron de sus compañeros, llevando sus útiles escolares. Lo que se quedaron en su banca, se separaron, colocándose en las orillas de las bancas e interpusieron sus mochilas. El ruido que había en el aula se redujo a algunos contados cuchicheos.

El maestro empezó a repartir las pruebas pasando a los lugares de los alumnos. Tan pronto las iban recibiendo, los alumnos anotaron sus datos personales en la portada, donde se podía leer, en la parte superior de la hoja, con letras negras y grandes, “Quinta evaluación por competencias Cuarto grado”. En dicha portada, pintada en color azul cielo, también se notaba un recuadro donde debían registrarse, entre otros datos, el nombre del alumno, la escuela, el grupo, los aciertos y las calificaciones.

La mayoría de los alumnos contestó el examen en silencio, concentrados en la prueba. Bajío cuidó el cumplimiento de su disposición: cada quien su examen y en silencio. Cuando algún alumno no se mostraba leyendo o contestando la prueba escrita, Bajío les mencionaba: “¡Ya terminaste!”, y los alumnos asumían la actitud de estar contestando.

En el examen se pretende diagnosticar y evaluar las competencias del alumno. Sin embargo, Bajío no evalúa, más bien califica: una vez aplicada la prueba, se considera los aciertos y los desaciertos y asigna una calificación proporcional al total de cuestionamientos, respecto a las competencias consideradas. Posteriormente, Bajío ajusta la calificación, considerando sus observaciones respecto al trabajo diario de los alumnos.

De esta manera, el examen se convierte en un instrumento de calificación del trabajo escolar. Es un instrumento usado por el maestro para valorar los resultados del trabajo cotidiano, tanto propio como de los alumnos.

En la perspectiva de Bajío, los exámenes permiten valorar si un alumno ha aprendido y si el maestro ha trabajado bien, es decir, si ha enseñado bien a los alumnos. El examen es visto como una prueba de fuego no sólo para los alumnos, sino también para él como maestro.

Por esta razón, se esmera en desarrollar las actividades del libro de texto y de que los alumnos entiendan lo que les enseña. Para ello, no únicamente realiza las actividades de los libros, también da explicaciones y encarga otras acciones, como por ejemplo, las tareas extraclase, que de acuerdo a su experiencia, considera que son útiles para que los alumnos dominen los conocimientos que deben tener y puedan aprobar el examen.

De esta manera, el examen está en estrecha relación con las actividades de los libros de texto. El docente y los alumnos trabajan para pasar el examen. Las actividades del bloque uno son para pasar el examen del primer bimestre, las del bloque dos, para pasar el examen del segundo bimestre y así sucesivamente hasta completar los cinco exámenes bimestrales del ciclo escolar. Pasar significa aprobar, no pasar es reprobar.

Si se pasa el examen es señal de aprendizaje. Se obtiene una calificación aprobatoria, la cual se registra en la boleta de calificaciones.

La boleta es el documento oficial, reconocido por la Secretaría de Educación Pública, los docentes, los padres de familia y los alumnos, como el documento que certifica su aprendizaje. Lo peor que puede pasar en la boleta es que ahí contenga la leyenda “No aprobado”, lo cual significa que hay que recursar el mismo grado escolar, en este caso, sería el cuarto grado.

En este manejo del examen, de las calificaciones y de la boleta, me parece que hay un proceso que lleva a dar valor a los estudios de los alumnos, dar valor a su aprendizaje. En las calificaciones se pueden distinguir notas que van del 5 hasta el número diez. El cinco significa no haber adquirido los conocimientos promovidos en las actividades diarias correspondientes a un bimestre o al ciclo escolar, el seis es lo mínimo para aprobar y el diez significa haber aprendido todo de las clases correspondientes. Las calificaciones son escritas en la boleta y Bajío como docente las valida con su firma, lo mismo hace el director, al final del ciclo escolar.

Este proceso de otorgar valor a los aprendizajes de los alumnos, me parece que tiene relación con la creación de un capital cultural. Es decir, con los exámenes, las calificaciones y con la boleta, Bajío, da valor al trabajo de los alumnos del grupo de cuarto grado, mide los resultados de su actividad, tomando como referencia el examen y “el programa”.

Este proceso, tiene relación con lo que Bourdieu llama capital cultural institucionalizado. Para dicho investigador, el capital cultural institucionalizado es un capital cultural reconocido y certificado, con una “forma de objetivación muy particular”, que se puede ejemplificar con el título escolar, el cual, posibilita la comparación, el intercambio y la convertibilidad de un capital cultural en capital económico.

Estudiando la educación de nivel superior, llega a la siguiente idea respecto al título escolar:

El título, producto de la conversión del capital económico en capital cultural, establece el valor relativo del capital cultural del portador de un determinado título, en relación a los otros poseedores de títulos y también, de manera

inseparable, establece el valor en dinero con el cual puede ser cambiado en el mercado de trabajo (BOURDIEU, 1979).

De estos aportes teóricos, me parece que la clase de Bajío y las actividades que promueve en las actividades cotidianas con los alumnos forman parte de la inculcación de disposiciones duraderas en el organismo, correspondiente al capital cultural adquirido, y los exámenes, las calificaciones y la boleta pueden relacionarse con la certificación, característica del capital cultural institucionalizado. Los libros guían la actividad didáctica de Bajío, las actividades incluidas en éstos, posibilitan la inculcación y asimilación de disposiciones duraderas, las boletas o cartillas certifican el capital cultural que se posee. Con el examen certifica la posesión de las cualidades en los alumnos, certifica el dominio de competencias, consideradas en los programas correspondientes.

Si bien los alumnos aun no cuentan con un título escolar, las boletas son los antecedentes para obtenerlo, siempre y cuando sea posible. Si se considera que los alumnos se caracterizan por tener muchas carencias, un capital social y económico bajo, las posibilidades se prevén reducidas, si se considera que sus calificaciones son altas, es decir, con un capital cultural alto, sus posibilidades pueden preverse incrementadas: las posibilidades de obtener un título son mayores, en consecuencia, de obtener un trabajo mejor y las posibilidades de tener éxito en su futuro, también.

Respecto a la experiencia del examen, los alumnos hacen una clasificación entre ellos. En relación a esto, recuerdo los comentarios de Sarai, Jesica y Devora:

- ¿Quién saca más dieces? - les pregunté
- Lucero...Yarim...
- También Devora y Sarai
- ¡Ah con que tengo aquí a puras niñas inteligentes! – les mencioné, mientras ellas se sonreían - ¿Y quién saca bajas calificaciones?
- ¡Raúl! – me respondieron en coro

Los alumnos se dan cuenta de la evaluación que obtienen y esto les permite tener una idea de quien va bien y quién no.

Considerando que Bajío asume decisiones curriculares desde una postura recibida, el hecho de que los alumnos se den cuenta de su rendimiento dentro del aula creo que se corresponde con lo que considera Eggleston en el sentido de que esto ayuda a que los alumnos ubiquen su lugar dentro de la estratificación grupal. Estratificación dentro del grupo en base a los resultados de la evaluación.

Respecto a la aprobación y reprobación en una clase de Matemáticas, Eggleston considera:

Los alumnos tienen oportunidad de notar que hay un grupo de status elevado compuesto por quienes pueden “aprobar” Matemáticas y otro, a menudo más numeroso, de alumnos de status más bajo que, aun si tuvieran la oportunidad de ingresar al de status alto, fracasarían en el intento. En tales circunstancias, la diferenciación parecer ser no solo justa sino objetiva (UPN, 2009c, p. 183).

Para los alumnos sus calificaciones reflejan parte del status que ocupan dentro del salón. El status más bajo es el de tener bajas calificaciones y mostrar una mala conducta. Contrariamente a lo que sucede con los alumnos aprobados y de buena conducta. El estatus bajo es rechazado.

Para Bajío el estatus bajo es un problema. Hay que combatirlo procurando evitarlo. Si no es posible evitarlo, hay que simular que se está haciendo algo por superarlo o justificar que no se puede, y aceptarlo. “No hay de otra” – concluye.

Las boletas permiten la comparación entre los alumnos del grupo. Los alumnos de calificaciones altas reciben el reconocimiento y el aprecio de la mayoría; los de baja calificación, el rechazo.

Si bien el capital cultural que adquieren aun no puede convertirse en capital económico, si se va cotizando, se va estableciendo el valor de su trabajo en la escuela. Entre los alumnos, el docente y los padres de familia establecen

comentarios y opiniones que van distinguiendo a los mejores alumnos y a los de baja calificación. Entre ellos se escuchan comentarios para diferenciar “quién va bien”, “quien va mas o menos” y “quien va mal” en su aprendizaje y en sus calificaciones.

Así, los libros, el examen y las decisiones de Bajío, se convierten en el grupo en la regla a partir del cual se califica y se establecen las diferencias. Son la regla que establecen los logros, la formación de competencias y el valor del trabajo de los estudiantes; la regla que permite establecer el valor cultural de cada estudiante.

4.4 “Yo, profe, yo”: La diferenciación de los alumnos en base a una cultura aristocrática

Como lo expuse anteriormente, el maestro Bajío desarrolla su actividad docente desde un imaginario durkheimiano. En términos parecidos a la visión educativa de Durkheim, desempeña su actividad considerando el pasado (personal e institucional), el presente de la escuela, el currículum formal, la experiencia docente propia y de los compañeros docentes, sus intereses y los de los padres de familia y los compañeros de escuela.

Su labor, en el grupo lo realiza con alumnos con rasgos comunes pero también con cualidades diferentes. Si bien en ellos el imaginario hace ver condiciones de marginación, pobreza y violencia o abandono familiar, que obstaculizan el aprendizaje buscado en los alumnos, también es posible descubrir en ellos formas de ser diferentes, que son usadas como parte de los argumentos para clasificarlos.

Desde la perspectiva del docente, en el grupo de Cuarto A, hay alumnos que “le echan ganas” y también hay algunos problemáticos. La mayoría le echa ganas – considera - sólo unos cuantos causan problemas, sobre todo porque tienen mala conducta, o sea, no respetan a sus compañeros o tienen baja calificación.

En este capítulo, seguiré considerando ese imaginario educativo que es “magma de creación permanente en la sociedad” (ROBLES, 2006). Para esto, abordaré

las diferencias entre los alumnos, vistas en el discurso, en las acciones, en las actitudes y en las nociones del maestro, de los padres y de los propios alumnos. Imaginario a partir del cual se construye la vida cotidiana dentro del aula escolar.

Me parece que el imaginario educativo que se manifiesta grupalmente es el principio posibilitador de una clasificación y una selección de alumnos. La clasificación que se hace no es casual ni transitoria, más bien creo tiene un sentido muy propio dentro del grupo. La clasificación está muy relacionada con una selección acorde al imaginario social vigente dentro del grupo y la escuela investigada, acorde a las ideas del maestro de grupo y acorde a los tiempos de globalización en que vivimos.

En la clase del maestro Bajío es notable la participación de los alumnos que se sientan en las bancas de enfrente. Son los que más frecuentemente solicitan al maestro que les dé permiso de participar:

- Yo, profe, yo – se oye frecuentemente - .

Esa voz, es la voz que sale de sus bocas cuando el maestro solicita una respuesta o una acción dentro de la clase. Se levantan de sus lugares, brincotean y levantan la mano, al tiempo que realizan la anterior exclamación, casi a gritos. A veces, sin que el maestro les pregunte, en voz baja mencionan los resultados o lo comentan con sus vecinos de banca. Sus respuestas comúnmente son acertadas.

La mayoría de los alumnos participativos son mujeres. Ellas son las primeras en cumplir las indicaciones del maestro. Ya sea cuando él les indica leer, escribir, contestar, formarse, salir, entre otras disposiciones cotidianas.

Se esmeran por hacer bien lo que el maestro les señala. Si no entienden la indicación del maestro, preguntan cómo realizar la tarea a sus compañeras o al maestro. Casi siempre están atentas y pocas veces se quedan con la duda.

Este pequeño grupo de alumnos participativos se asimila a lo que Dahllt y Lungren llaman grupo de referencia, o sea, “un pequeño subconjunto de la clase” que sirve

a los maestros como grupo de referencia informal para adoptar decisiones acerca del ritmo al que imparten una lección o unidad, durante la enseñanza impartida a la clase en su conjunto, si los alumnos del grupo de referencia parecen haber comprendido lo que se está explicando, el docente pasa a otro tema. En cambio, si no comprenden o no se desenvuelven en el nivel requerido el docente aminora el ritmo de enseñanza para toda la clase (UPN, 2010a, p. 46).

Esto que mencionan los autores citados pasa en el grupo, no tan llanamente, pero si en la mayoría de las veces, El docente percibe cuando las alumnas de los dieces ya han dominado el contenido de enseñanza y a veces intenta asegurarse de que los demás también lo hayan hecho, sin embargo, no insiste demasiado en ello, y se hace a la idea de que eso es poco a poco, que sólo es cosa de repasar para que le entiendan mejor todos. El avance en el aprendizaje de los contenidos es determinado en parte por las respuestas de las alumnas participativas, aunque no totalmente ya que hay otros criterios considerados por el maestro de grupo.

Algunas de estas alumnas se preocupan por mantener el orden en la realización de las actividades cuando el maestro no está presente en el aula. Por ejemplo, en una ocasión que el maestro encargó la copia de un texto del libro, mientras él se ocupaba de otros asuntos fuera del salón, Lucero se me acercó y me preguntó:

- ¿Usted puede anotar a los que no trabajan, profe?
- Claro – le respondí
- ¡Ah, bueno, gracias, profe!

Y se fue rápidamente a su lugar: una de las bancas de enfrente. Ahí se acomodó al lado de Devora, Rosita, y Jessica. Mientras se acomodaba, noté cómo sus compañeras trabajaban muy concentradas en el copiado, escribían apresuradamente, parecía que estaban en una competencia por terminar primero; sus manos parecían unas maquinillas que trazaban rayas de arriba hacia abajo de manera repetida.

Son alumnas que sacan buenas calificaciones y tienen buena conducta. Para el maestro son de lo mejor que hay en el salón.

Todas tienen la misma edad. Son alumnas de nueve años. La edad correspondiente al grado escolar, lo cual significa que nunca han reprobado o por lo menos nunca han desertado. La edad para ingresar a la primaria es de seis años, entonces, si se considera un año por cada grado escolar, nueve es la edad para cursar el cuarto grado.

Bajío igual valora a los alumnos no solo porque le echa ganas, sino también por considerar que tienen, vistos desde su perspectiva, ciertas cualidades diferentes. Vladimir “El Güero” es ante sus ojos un muchacho excepcional; contrariamente a la mayoría de sus compañeros, su tez es blanca y sin embargo “habla nauatl”. Vicente, a pesar de que su mamá es cantinera, saca buenas calificaciones; es un muchacho “inteligente”.

Estos comentarios alusivos a los alumnos permiten notar que en el profesor Bajío es loable ser diferente a los demás y también es loable sobresalir en condiciones de adversidad. Ser güero es ser de ciudad, mestizo, ser moreno es ser de campo, indígena. Un güero que habla náhuatl no es lo mismo que un moreno que habla español, en el indígena esa situación es normal, pero un güero que hable nauatl es excepcional. En el grupo hay morenos que no hablan dicha lengua indígena, pero eso no le llama la atención porque al final de cuentas son vecinos de colonias periféricas de la ciudad, generalmente provenientes de comunidades indígenas, que sus padres ya no les enseñaron a hablar ese idioma. Por otra parte, ser hijo de una madre cantinera es pasar por desatenciones y tener malos ejemplos de comportamiento; sacar buenas calificaciones en estas condiciones de vida merece la admiración de Bajío ya que es una demostración de inteligencia, o sea, de capacidad para obtener buenas calificaciones, lo cual no muchos lo logran, estando en esas mismas condiciones.

En esta visión es notable cierta inclinación hacia el color de piel y a la cultura de los alumnos. Hay una preferencia hacia la vida de los alumnos güeros y hacia lo mestizo, y el otorgamiento de un valor menor a lo indígena.

Estas ideas son construcciones que el maestro emplea para valorar y seleccionar a sus alumnos. Los que le echan ganas no solo son los que sacan dieces en las evaluaciones, también entran en esta clasificación los que se correspondan con las valoraciones sociales del maestro, es decir, los que son más que los indígenas y los que se muestran superiores dentro de los marginados.

En sus preferencias hacia los alumnos considera también a los alumnos que más dialogan con él, los que le “tienen confianza”. Dichos alumnos se muestran cercanos a él durante la clase y fuera de la clase, le hacen comentarios sobre lo que acontece entre los miembros del grupo, le preguntan sobre las diversas actividades a realizar por ellos, sugieren e incluso proponen cómo organizarse para realizar las tareas que el maestro dispone. Son alumnos de buena conducta y si no sacan dieces, por lo menos “ahí la llevan”.

Para Bajío, sus mamás son personas que siempre están al pendiente de ellos, preguntan cómo van sus hijos y siempre cooperan con lo que se les pide. Con estas consideraciones, lo que hace notar es que las mamás acuden al salón a saludarlo y preguntan sobre el comportamiento de los alumnos, asisten a las reuniones informativas citadas por él o que son de las primeras en aportar la poca cooperación que se les pide, por ejemplo, la de los exámenes bimestrales.

Esta situación tiene relación con la valoración de los “dones innatos” y la “facilidad natural” de expresión de los alumnos, señalado por Bourdieu, o sea, tiene relación con la selección de alumnos que el maestro realiza en base a una cultura aristocrática, de los bien portados y/o bien hablados. Dicho autor plantea una tesis donde considera: “Lo que el sistema educativo promueve y exige es una cultura aristocrática, y ante todo, una relación aristocrática con ella. Esto es particularmente evidente en la relación de los maestros con el lenguaje” (UPN, 2009c, p. 142).

Para Bourdieu, cuando los maestros distinguen la expresión de los alumnos, tomándola como una habilidad natural de los estudiantes, en realidad lo que hacen es favorecer el ethos de una cultura dominante, es decir, favorecen un sistema de valores propios para un determinado capital cultural y un determinado tipo de instituciones, en este caso, de un tipo de escuela. Al favorecer una cultura aristocrática, los maestros favorecen a una clase social y promueven la desigualdad entre los alumnos.

En las valoraciones que Bajío hace, hay un reconocimiento a las condiciones familiares y sociales de los alumnos, así como de las cualidades individuales demostradas. Aunque me parece que este reconocimiento es sobre todo un reconocimiento al logro de las metas de aprendizaje que el maestro se ha construido desde su imaginario. Si sacan buenas calificaciones, son buenos alumnos. No importa tanto como le hayan hecho, lo que importa es que lo logran y si lo hacen con esas cualidades o limitaciones sociales, merecen un reconocimiento e incluso la posibilidad de que se les “eche la mano”, o sea, de que se les ayude en sus calificaciones. Pero esta ayuda no es una simple ayuda: es más bien una postura que tiende a privilegiar a alumnos que sacan dieces en los exámenes, que son criollos y que son capaces de vivir en condiciones limitantes, pero cumpliendo con las metas del trabajo académico.

Bajío promueve una cultura aristocrática que lo conduce a una selección de alumnos, consciente o inconscientemente. Favorece a los alumnos cuyo capital cultural se asemeja a su ethos y a la cultura dominante.

Sin embargo, este apoyo a la cultura aristocrática conlleva también una negociación en el desempeño de su trabajo como maestro de un grupo de alumnos. En su imaginario social embonan bien la postura durkheniana y su trabajo selectivo.

“Ahí la llevan” significa que no reprobaban. “No dan problemas” se lee como no hay quién le reclame al maestro por su trabajo o por el comportamiento de los alumnos del grupo. Con ellos la situación es de que “no retienen” rápidamente lo que se les

enseña, por lo tanto, con ellos hay que repasar para que se les quede lo enseñado. Su avance es lento, pero no van mal.

Con ellos se hace lo que se puede, considera el profesor Bajío. Para avanzar en el aprendizaje es importante el apoyo de los papás, pero eso es difícil por sus limitaciones económicas y sus condiciones de vida familiar. En consecuencia, él tiene que hacer su esfuerzo en medio de la adversidad.

Detrás de estas consideraciones hay una justificación de los resultados de su trabajo, viéndolo como un trabajo de baja calidad. Por sus comentarios se percibe una aceptación discreta de la poca eficiencia de su quehacer y del bajo aprovechamiento logrado por los alumnos, pero también hay una abierta defensa de las causas de este fracaso.

El poder del maestro se da en una relación negociada dentro de un grupo, en consecuencia, el docente defiende su poder en base a argumentos que muestran las carencias de los alumnos y de la institución. El enseña y si los alumnos no aprenden es porque falta apoyo de padres y porque viven en un ambiente social problemático y limitante para el aprendizaje.

El docente negocia su prestigio. No hay autocrítica. Pareciera que todas sus acciones están llenas de aciertos. La responsabilidad de los malos resultados es de los demás, no suya.

La mayoría de los papás reconocen el trabajo de Bajío porque sus hijos “sacan buenas calificaciones”. Si los alumnos reprueban es porque no ponen atención o porque no cumplen con lo que el maestro les pide. La culpa es de ellos, no del maestro.

La promoción de una cultura aristocrática no es sólo del maestro, también es de los papás. La promueven con su aceptación del trabajo de Bajío, con su participación dentro del proceso enseñanza aprendizaje desarrollado en el grupo y también con sus concepciones acordes a lo establecido en la escuela.

Detrás de estas acciones creo que es posible identificar la intención de trabajar con una regla pareja, igual para todos, que consiste en el uso del examen y el criterio de Bajío, pasando por alto las diferencias de los alumnos. Aun cuando se considera las diferencias, estas quedan en un segundo plano al valorar su desempeño como estudiantes.

Y en esto, se hace una selección que acentúa la desigualdad entre los alumnos. Como diría Bourdieu, se favorece a los aventajados y se perjudica a los desfavorecidos culturalmente. La regla pareja acentúa las diferencias entre los diferentes.

4.5 No ´mbre de estos chamacos siempre se quejan sus compa˜eros:

Alumnos de bajo capital social y cultural.

Entre los alumnos que m´s toma en cuenta el maestro se encuentran Lucero, Yarim, Devora, Sarai, Rosita, Jessica, Javier, Raul y Eduardo. Si bien para el maestro son alumnos participativos, entre ellos hay diferencias notables. Las mujeres son trabajadoras, le chan ganas. Los hombres son m´s inquietos, problem´ticos.

En la clase los hombres igual participan bien, el problema con ellos es su conducta. Uno de los comentarios del maestro Bajío es el siguiente:

- No ´mbre de estos chamacos siempre se quejan sus compa˜eros. Los molestan. Y en la clase ya se ha dado cuenta: gritan, andan de un lugar a otro. Hay que tener cuidado con ellos. Son latosos y ya han venido a reclamar los pap´s por eso.

Javier no trabaja cuando no est´ el maestro dentro del sal´n. Frecuentemente hace travesuras a sus compa˜eros aunque procura que no lo vea ning´n docente. Si lo descubren, toma en cuenta lo que le dicen y sigue la conducta indicada. Aunque siempre reincide en su comportamiento.

- No quiere trabajar. Es un poco flojo – considera Bajío.

Eduardo es el acompañante frecuente de Javier. Entre los dos procuran evadir las responsabilidades que les asignan y este hecho lo toman como una más de sus travesuras. Son de la misma edad y nunca han reprobado.

- Sus papás son divorciados o no se muy bien. Yo sabía que el papá se había ido al “otro lado”, luego regresó y se pelearon. Ahora el papá va a ver a la señora pero luego la deja otra vez. La mamá trabaja. Tal vez le falta atención de sus papás - comenta el profesor.

Hay un alumno problemático para el maestro. En una ocasión el maestro señaló al niño más escandaloso y comentó:

- Aquel es un niño hiperactivo, profe.

Y abundó su comentario diciendo:

- Ese niño siempre acaba primero. Les gana a sus compañeros. Se la pasa hable y hable todo el día y no se calla.

En lo que comentó, levantó las cejas y abrió un poco más los ojos, después bajo las cejas y movió la cabeza negativamente, se frotó las manos, a la vez que extendió sus brazos y realizó un movimiento rotativo con la mano derecha.

Y efectivamente, Raúl es muy escandaloso. Cuando hay tolerancia para hablar, no se calla. En algunas ocasiones contradice las indicaciones del maestro, en otras, cuestiona las decisiones de los docentes. No se queda callado cuando algo no le parece adecuado.

Es extraedad. En cuarto grado lleva consigo catorce años de edad. Ha sido reprobado y para sus compañeros es el alumno que saca más bajas calificaciones. Ha estado en varias escuelas de la ciudad, en las cuales ha tenido el mismo problema.

Tanto para el maestro y los demás docentes de la escuela, como para sus compañeros, es un alumno de mala conducta. No respeta a sus compañeros y ha sido expulsado tres veces de la institución por su comportamiento inadecuado.

La última vez que fue expulsado, fue casi al final del ciclo escolar. Persiguió a unos alumnos de otros grados y los papás de estos niños se quejaron con el director. Entonces él citó a su mamá y se reunieron para dialogar. Entre Bajío y el director, le hicieron ver el comportamiento de su hijo y, como sanción por su mala conducta, el director lo expulsó por tres días de la escuela.

El argumentó que lo habían molestado primero los niños presentados como agredidos y que el solo les respondió, pero nadie le creyó. Le creyeron a los demás y no dieron importancia a sus palabras, ni el profe Bajío y mucho menos el director de la escuela, el profe Reyes.

El maestro consideró que la mamá “entendió bien” la situación, Coincidió que su hijo se porta mal, incluso en su casa, y estuvo de acuerdo en la sanción del director. Raúl se fue suspendido por tres días y regresó después como siempre: siendo el mismo alumno “hiperactivo” del maestro Bajío, que se la pasaba hable y hable, sin callarse, respondiendo bien en clase, y con su conocida mala conducta.

La mamá consideró:

- Mi hijo siempre era el culpable de todo. Si era inquieto, pero no era culpable de todo.

Ella también manifestó que le creía a su hijo cuando decía que el maestro tenía sus preferidos y que no habría la boca para defenderlo ante los demás maestros o papás, sabiendo cómo habían sucedido las cosas. En su perspectiva, eso ya era una costumbre del maestro, quien no solo lo acusaba de mala conducta sino igual de no poner atención en clase.

- Si no ponía atención entonces ¿por qué a veces sacaba buenas calificaciones?

Así se puede notar un cuestionamiento de la mamá de Raúl, pero también una aceptación de la sanción.

Bajío manifiesta la influencia de los demás maestros en el caso de Raúl. La maestra Mondragón del Cuarto B ha solicitado el traslado del alumno a su grupo para hacerse cargo, considerando la necesidad de una mayor exigencia para mejorar su comportamiento. El director siempre ha considerado la pertinencia de expulsarlo definitivamente de la escuela y evitarse más problemas por su causa. Badillo le ha aconsejado ser más estricto con él para que “no se le suba a las barbas”.

Por su parte, Bajío manifiesta su intención de mantenerlo en el grupo e integrarlo, darle confianza y así controlarlo. Sin embargo esto le ha ocasionado problemas: un día comentó la llegada de una mamá al salón, responsabilizando a Raúl de las bajas calificaciones de su hijo. Solicitó a Bajío evitará la compañía de Raúl con su hijo y de ser posible, lo aislara en el salón, para evitar la distracción de los demás alumnos del salón, durante la clase.

En estos recortes de lo cotidiano, puede notarse un rechazo a la mala conducta y a la reprobación. El rechazo lo realizan Bajío, los papás de algunos alumnos, los demás maestros de la escuela y el director. Hay consenso en esta situación. El imaginario social durkheniano, con su carga aristocrática, es fuerte.

En el trabajo de enseñanza de Bajío no hay un trabajo de atención a los que aprenden poco a poco. Lo que el docente si hace es avanzar en las actividades del libro porque es importante que los alumnos estén preparados para el examen bimestral.

Para el profesor Bajío, en el examen se demuestra lo aprendido. Ahí se ve si los alumnos lo han logrado o no. La calificación es la referencia para decir si un alumno ha logrado el aprendizaje de lo que el maestro enseñó en las clases. Si obtiene un diez, es señal de que aprovechó el tiempo, si reprueba eso constituye

una pérdida de tiempo y una señal de que lo que se trabajó en clase no fue aprendido.

La cultura aristocrática que permea en el imaginario social vigente en el grupo de Cuarto "A" lleva a resaltar un problema en los alumnos: sus bajas calificaciones y su mala conducta. La cultura mencionada reclama en los alumnos un comportamiento de poner atención al maestro y obtener calificaciones excelentes, reclama evitar los juegos, las desconcentraciones y los conflictos entre alumnos. El imaginario encomienda al maestro y a los padres la socialización de los jóvenes alumnos considerando la aristocracia. Lo que no se corresponde con este imaginario se constituye en un problema ante los ojos de los sujetos involucrados en el grupo escolar.

El imaginario lleva al maestro a realizar una clasificación de alumnos: desde los alumnos que le echan ganas hasta los alumnos problemáticos. Los que le echan ganas se corresponden con la cultura del maestro, los que no, es porque les falta desarrollar capacidades o cumplir con los requerimientos del maestro. La cultura del maestro incluye lo instituido en la escuela.

De esta manera la regla que permite valorar y clasificar a los alumnos es única. La misma para todos los alumnos:

- Ya saben. Aquí todos coludos o todos rabones. ¡Parejo!

Lo mismo en clase o fuera de ella:

- A ver. Otra vez. No se destormen. Parejitos. Uno, dos tres. "Nada te llevarás cuando te marches..."

Todos deben hacer lo mismo, cuando se les indique, de manera ordenada y siguiendo un modelo o un ejemplo.

En las etiquetas que clasifican a los alumnos hay preferencias: el güero que habla nauatl, la que saca dieces, el que saca buenas calificaciones por mérito individual,

las mujeres, los pequeños, los que no contradicen, los que muestran confianza, los que saben simular. Ellos son la esperanza, los ganadores.

También hay un rechazo: el que se la pase hable y hable y no se calla, el que cuestiona, el que desobedece, el que pone en entredicho el trabajo del maestro, el extraedad, el que saca bajas calificaciones, el conflictivo. Merecen sanciones, aislamiento o expulsión.

Retomando a Bourdieu, él considera que el trato igual a los desiguales solo favorece la desigualdad entre los alumnos:

Nuestra propia tradición pedagógica es de hecho, a pesar de las experiencias externas de igualdad y universalidad irreprochable, sólo en beneficio de los alumnos que están en la posición articular de poseer una herencia cultural en conformidad con aquella requerida para la escuela (UPN, 2009d, p. 140).

Esta idea me lleva a considerar que la cultura aristocrática promovida en el grupo beneficia más a los alumnos formados con parte de esa cultura. Si bien en el grupo asisten alumnos de zonas consideradas marginales, también es cierto que en ellos se pueden distinguir capitales culturales diferentes que les permiten enfrentar la vida escolar grupal de diferente manera y con oportunidades desiguales de éxito. Así, la clasificación que hace Bajío, sólo es una selección de alumnos aventajados y una marginación mayor para los alumnos marginados en la esfera social extraescolar.

En el imaginario grupal hay una visión selectiva que permite al maestro defender su trabajo. Como adulto socializador de los alumnos, debe cuidar su prestigio. Es cuestionable y rechazable ser mal maestro, por lo tanto, hay que buscar ser un buen socializador.

Una manera de ser buen maestro y buen socializador es cumplir con la parte que le corresponde y que los demás cumplan con lo suyo. A él le corresponde

enseñar, los papás deben apoyar su trabajo, los alumnos deben llenarse de aprendizajes para el futuro.

Hay que cuidar el prestigio. Evitar cargar responsabilidades que también son responsabilidad de los demás es una buena estrategia. El hiperactivo que lo sancione el director, la de problemas motrices que la atienda la psicóloga, los de mala conducta y bajas calificaciones que los corrijan también sus papás.

Hay un deber ser que es aceptado por todos. Pareciera que el maestro, los padres de familia y los alumnos deben cumplir con lo que siempre se ha hecho en la escuela y con lo que dispongan las autoridades educativas, sin discutir sobre su pertinencia, pero sí obteniendo algunas metas personales.

Sin embargo, a pesar del reconocimiento de su participación en la vida grupal, esta se ve como un cumplimiento a algo externo a ellos. Los alumnos deben hacer lo que diga el maestro, el maestro debe cumplir con el programa, los papás deben hacer lo que el maestro les sugiera. Hay que complacer a los demás procurando no cuestionar.

En las ideas de Castoriadis esta situación tiene relación con la alienación, la cual es definida como:

La autonomización y el predominio del momento imaginario en la institución, que implica la autonomización y el predominio de la institución relativamente a la sociedad. Esta autonomización de la institución se expresa y se encarna en la materialidad de la vida social, pero siempre supone también que la sociedad vive sus relaciones con sus instituciones a la manera de lo imaginario, dicho de otra forma, no reconoce en el imaginario de las instituciones su propio producto (UPN, 2011b, p. 262).

El imaginario durkhemiano permite la alienación de todos los miembros del grupo. Son actores de su propio destino, si embargo no lo reconocen plenamente de esa manera.

Si bien hay un intento por mejorar la posición de cada sujeto, también la situación del grupo escolar se percibe como algo inmóvil, difícil de cambiar porque no depende de ellos. El maestro, los padres de familia, los alumnos se muestran como sujetos que no tienen nada que ver con la forma del proceso enseñanza – aprendizaje, con su existencia y su modificación.

La consigna parece ser el negarse a si mismo para obtener el reconocimiento de los demás y sólo así lograr ser alguien, no diferente – porque no hay lugar para la diferencia – pero si mejor que los demás. Esta salida apunta a reproducir lo existente; apunta no a cambiarlo, sino a mejorarlo o acentuarlo.

El imaginario alienante dentro del grupo de Cuarto “A” no solo reproduce las desigualdades sociales de los alumnos, sino que además las acentúa. Sin darse cuenta, el maestro margina más a los marginados y reproduce una pequeña élite dentro del grupo.

Bajío y los demás adultos participan en una socialización donde se forman ethos diferentes entre los semejantes. Mientras para algunos alumnos la escuela se convierte en una fuente de valores y actitudes favorables para enriquecer su capital cultural, para otros sucede lo contrario, el grupo y la escuela se convierten en un escenario donde se desarrollan actitudes de frustración, aburrimiento, estrés, resignación.

Al acentuar las desigualdades, el imaginario posibilita el engrandecimiento de la brecha entre los semejantes, divide. Entre ellos se ven como alumnos de diferente estatus y se van acostumbrando a verse diferentes desde unos criterios socialmente preestablecidos.

De esta manera, las acciones de Bajío no pueden ser concebidas como aisladas, sino como el resultado de la articulación de lo instituido y lo instituyente en la escuela, en la familia de los alumnos y en el sistema educativo, dentro de un imaginario que crea y que como ya lo mencioné es magna de creación permanente, en este caso, al interior de un grupo escolar.

COMENTARIOS FINALES

Por lo expuesto hasta aquí, creo que podemos sostener la tesis de que en la primaria “Nicandro Castillo” se produce para los alumnos del Cuarto grado “A” un capital cultural, en base a un habitus y un imaginario durkheimiano, y una cultura aristocrática. La escuela promueve en las niñas y los niños unas actividades y unos aprendizajes que adquieren valor en la medida en que son realizados, adquiridos y validados, y en la medida en que se ajustan a lo necesario en la vida social de los adultos. Las actividades y los aprendizajes pueden verse como capital cultural debido a que los docentes y los padres de familia inscriben a los alumnos en la escuela esperando una mejor opción de vida, es decir, la escuela se concibe como una inversión de tiempo y esfuerzo que puede generar ganancias a futuro, dentro de una sociedad donde todo se compra y se vende, empezando por el trabajo. Aun cuando los alumnos no tengan el pleno reconocimiento de trabajadores, puede decirse que si se concibe que la escuela los prepara para serlo, los prepara como portadores de trabajo, el cual acabarán vendiendo al tener una carrera o un conocimiento.

La producción del capital se encomienda a la escuela y al maestro de grupo. En el grupo de Cuarto “A” encontramos prácticas e ideas que giran alrededor de los docentes. Ellos son quienes están al frente de casi toda la vida cotidiana. Ellos son quienes organizan los eventos de la escuela, ellos cumplen y piden que cada quien cumpla con lo que le toca, para ellos es la atención que se pide en la clase, ellos asignan calificaciones, ellos aprueban o reprueban.

En la producción del capital cultural para los alumnos de Cuarto “A” son básicos los habitus y el imaginario durkheimiano. Las filas, los ejemplos, la exigencia de poner atención, son las herramientas que permiten agregar valor a la vida escolar de los alumnos, son las herramientas que permiten los aprendizajes, o sea, el capital cultural.

Sin embargo no son las únicas, también está la cultura aristocrática, donde se incluye al maestro de grupo, al programa, los libros de texto, los exámenes y las

boletas. La cultura aristocrática es el referente a partir del cual se establece el valor del capital de cada alumno.

El capital producido no es homogéneo, es diverso. No todos los alumnos aprenden lo mismo ni de la misma manera. El docente y la escuela producen una diferenciación en cuanto al valor del capital adquirido. Hay alumnos con calificaciones diferentes. Hay alumnos que le echan ganas y alumnos problemáticos.

La producción del capital se da en medio de un campo donde hay diferencias entre los participantes. Aunque las relaciones sociales en que los alumnos participan son parecidas, su valor es distinto. Si bien son partícipes de problemas como la pobreza, la marginación, la desintegración y/o adicciones, su valor como capital social dentro del grupo escolar es distinto. Hay alumnos y padres que por su cercanía al docente adquieren mayor ventaja por sobre quienes no lo están.

Los docentes defienden su prestigio, su labor de enseñanza, su aportación en la producción del capital cultural de los alumnos. Al hacerlo, priorizan su capital social por encima del capital social y cultural de los alumnos.

El capital aristocrático promovido acentúa las diferencias en los alumnos. Va en detrimento del capital social y cultural de los alumnos problemáticos y otorga mayor capital a los alumnos que le echan ganas.

La producción del capital cultural se da en el marco de un imaginario y un habitus durkheimiano, los cuales dan coherencia a lo instituido y dan margen a lo instituyente. Lo palpable es que los alumnos van a aprender a la escuela, poniendo atención al maestro, cumpliendo con las actividades escolares (sujetas a las disposiciones del docente y a los programas de estudio), para poder aprobar los exámenes y el grado escolar correspondiente. Sin embargo detrás de todo ello, se manifiestan disposiciones instituidas con el paso del tiempo, con las intenciones de docentes, de padres y autoridades educativas, que se orientan a la existencia de un capital cultural que se corresponde con una sociedad capitalista donde todo se compra y todo se vende.

BIBLIOGRAFIA

Bourdieu, Pierre (1979) “Los tres estados del capital cultural” en sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf.

Bourdieu, Pierre (1980). “El capital social. Apuntes provisionales”, en Zona abierta, núm. 94-95. 2001. Madrid. pp. 83-87.

Bourdieu, Pierre (1991) “El sentido práctico”. Taurus ediciones, Madrid.

Bourdieu, Pierre (2005). Una invitación a la sociología reflexiva. Siglo XXI Editores Argentina.

Bourdieu, Pierre (1974). “Avenir de classe et causalité du probable”, Revue Française de Sociologie, vol. XV, pp. 3-42

Cecilia Rosa, Paula (2009) “Reflexiones metodológicas de la mano de Pierre Bourdieu”. KAIROS. Revista de Temas Sociales. Universidad Nacional de San Luis, p. 5-7.

Durkheim, Emilio (1990). Pedagogía y sociología. Ediciones Sígueme, Barcelona.

Fernández Llerena, Pablo Raúl (2012) “Pierre Bourdieu: El capital social. Homenaje de los sociólogos peruanos al maestro, colega y amigo” en pabloraulfernandez.blogspot.com/2012/01/el-capital-soci...

Giménez, Gilberto (1997) “La sociología de Pierre Bourdieu” en www.paginasprodigy.com/peimber/BOURDIEU.pdf .

Latapí, Pablo. (1984). Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976. Nueva imagen. México.

Robles Gil, Rafael (2006) en Google: 2.2.1 Imaginario Social - Revista Vinculando.

Tenti Fanfani, Emilio (1999). El arte del buen maestro. Ed. Pax. México. Colombia.

SEP (1985) Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet. Ediciones El Caballito. México.

SEP (2008) Programas de estudio 2009. Sexto grado. Educación básica .Primaria. Litografía Magno Graf, Puebla.

Universidad Pedagógica Nacional (2009a) Elementos teóricos y metodológicos de la investigación. UPNH, Pachuca (Antología básica, línea Investigación educativa, Curso propedéutico, Maestría en Educación, Campo Práctica Educativa).

Universidad Pedagógica Nacional (2009b) Introducción a la investigación educativa. UPNH, Pachuca (Antología básica, línea Investigación educativa, Maestría en Educación, Campo Práctica Educativa).

Universidad Pedagógica Nacional (2009c) Perspectivas para el análisis curricular. UPNH, Pachuca (Antología básica, Línea Práctica Educativa, Primer semestre, MECPE).

Universidad Pedagógica Nacional (2009d) Teoría pedagógica. Pachuca, Hidalgo, 2009, UPNH, Pachuca (Antología básica, Línea Práctica Educativa, curso propedéutico, MECPE).

Universidad Pedagógica Nacional (2009e) Políticas educativas en México. UPNH, Pachuca (Antología básica, Línea Práctica Educativa, Primer semestre, MECPE).

Universidad Pedagógica Nacional (2010a) Tendencias en el análisis de la práctica docente. UPNH, Pachuca (Antología Básica, Línea Práctica Educativa, III semestre, Maestría en Educación Campo Práctica Educativa).

Universidad Pedagógica Nacional (2010b) Problemas del sistema educativo mexicano. UPNH, Pachuca (Antología Básica, Línea Práctica Educativa, Tercer semestre, Maestría en Educación Campo Práctica Educativa).

Universidad Pedagógica Nacional. (2011 a). Innovación Educativa. Universidad Pedagógica Nacional – Hidalgo, Pachuca (Antología básica, Línea Práctica Educativa, IV semestre, Maestría en Educación Campo Práctica Educativa).

Universidad Pedagógica Nacional. (2011 b). Problemas educativos de la institución. Universidad Pedagógica Nacional – Hidalgo, Pachuca (Antología básica, Línea Histórico Social, IV semestre, Maestría en Educación Campo Práctica Educativa).

Vera Lugo Juan Pablo y Jefferson Jaramillo Marín. (2007) Métodos cualitativos y etnografía: el problema de la representación y reflexividad en las ciencias sociales. Pontificia Universidad Javeriana Universitas Humanística, no.64, julio-diciembre de 2007, pp: 237-255. bogotá - colombia issn 0120-4807

Woods, Peter. (1987). La escuela por dentro. Paidós, España.

REFERENCIAS PRIMARIAS:

RO: Registro de observación.

EN: Entrevista.

DI: Diario del investigador.