Elsie Rockwell (coordinadora)
La escuela cotidiana

Sólo en años relativamente recientes se han realizado estudios que logran reconocer y describir el quehacer dentro de las escuelas y aulas mexicanas desde una perspectiva que permite abarcar su complejidad y riqueza. Varios investigadores del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) se encuentran entre quienes han abierto camino en este campo. También han contribuido de manera notable a la producción de nuevos conocimientos sobre procesos escolares, e introducido teorías, concepciones y acercamientos metodológicos.

Como se ha reconocido en otros momentos durante los últimos 15 años, en gran parte este desarrollo tan importante en la investigación educativa actual se ha logrado gracias al trabajo pionero de la investigadora Elsie Rockwell, coordinadora de esta obra. Su representación hábil y rigurosa de la etnografía y una cierta mirada hacia la cotidianidad escolar han contribuido al crecimiento de este tipo de investigación en México, lo que se advierte en la primera parte de esta obra.

Tres capítulos presentan los resultados de estudios que formaron parte de un proyecto de investigación llevado a cabo en escuelas de una ciudad de provincia. En estos capítulos Ruth Mercado, Etelvina Sandoval y Citlali Aguilar nos enseñan varias facetas del quehacer escolar que suelen no percibirse fácilmente aunque constituyen parte clave de su funcionamiento. En los últimos tres capítulos Verónica Edwards, Antonia Candela y Elsie Rockwell indagan aspectos del manejo de los contenidos académicos dentro del aula en escuelas de la ciudad de México.

En todos los estudios vemos "la gran diversidad de actividades mediante las cuales maestros, alumnos y padres dan existencia a la escuela". Podemos apreciar la necesidad de dejar de lado cualquier interés evaluativo o prescriptivo si se quiere comprender la realidad y los procesos socioculturales que los participantes construyen en su vida cotidiana colectiva e individual.

Universidad de Chile
35601005404540

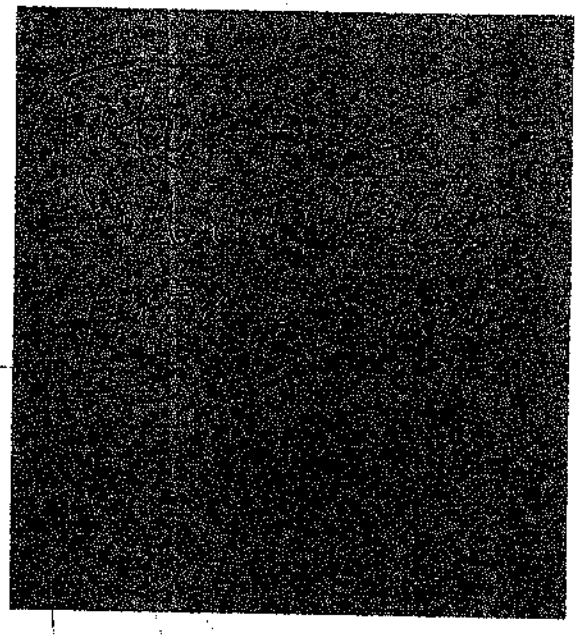
9 789681 645243

Elsie Rockwell (coordinadora) *La escuela cotidiana*

370.972
R74
t.4

Elsie Rockwell (coordinadora)

La escuela cotidiana



Autores:
ELSIE ROCKWELL
CITLALI AGUILAR
ANTONIA CANDELA
VERÓNICA EDWARDS
RUTH MERCADO
ETELVINA SANDOVAL

$ 44.07

01 de Julio -98

MIMESIS

LA ESCUELA COTIDIANA

ELSIE ROCKWELL
(coordinadora)

370.972
E74
c.4

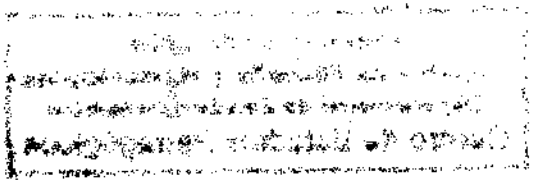
Universidad de Chile
Facultad de Filosofía y Humanidades
Departamento de Estudios Generales
Centro de Estudios Pedagógicos

5404540

UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE FILOSOFIA Y HUMANIDADES
BIBLIOTECA EUGENIO PEREIRA SALAS

FONDO DE CULTURA ECONÓMICA
MÉXICO

Primera edición, 1995



D. R. © 1995, Fondo de Cultura Económica
Carretera Picacho-Ajusco, 227; 14200 México, D. F.

ISBN 968-16-4524-3

Impreso en México

INTRODUCCIÓN

Los artículos reunidos en este volumen tienen raíces comunes en investigaciones realizadas durante los años ochenta en el DIE.[1] Son resultado del estudio etnográfico de diversos espacios escolares. Las prácticas y las perspectivas de padres, maestros y alumnos que se recuperan en estos estudios muestran facetas de la escuela primaria que son familiares para quienes la viven a diario, pero que generalmente están ausentes en la planeación educativa y en los debates pedagógicos.

Varias consideraciones teóricas nos ayudaron a observar y a comprender los procesos de la vida escolar. La más significativa fue la idea de *lo cotidiano;* sin embargo, la noción misma requería precisión. Entre sus múltiples acepciones, privilegiamos la explicitada por Agnes Heller (1977), que integraba al estudio de la cotidianidad todo tipo de actividades que constituyen, desde cada sujeto particular, procesos significativos de reproducción social y apropiación cultural. Este concepto nos permitió ver más allá del quehacer escolar rutinario, identificado como lo cotidiano en estudios anteriores. Encontramos, en cambio, que la vida cotidiana abarca una gran diversidad de actividades mediante las cuales maestros, alumnos y padres le dan existencia a la escuela dentro del horizonte cultural que circunscribe a cada localidad.[2]

Esta perspectiva nos alertó ante los procesos constructivos que ocurren en las escuelas, que resultan ser mucho más complejos que el cuento de los pelícanos que engendran más pelícanos.[3] En los ámbitos explorados observamos situaciones de negociación y de elaboración cuyos desenlaces no estaban predeterminados. La continuidad material y social de la es-

[1] Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, en México, D. F. (Fax [525] 575-0320). Quisiera agradecer a Eva Taboada, por su participación en la propuesta inicial de este volumen, así como a Susana Quintanilla y Alicia Carvajal, por su apoyo editorial y a Gloria Guzmán, por su cuidadoso trabajo de captura y corrección del manuscrito.

[2] El uso de esta concepción de lo cotidiano para estudiar los procesos escolares se desarrolló en Ezpeleta y Rockwell (1983) y Rockwell y Ezpeleta (1985).

[3] Véase el epígrafe del libro de Bourdieu y Passeron (1977).

cuela, la orientación de las prácticas docentes, la interpretación de contenidos curriculares, resultaban en cada caso de lo que se forjaba "a la luz del conocimiento local".[4]

La tarea investigativa consistió por lo tanto en adentrarse en el mundo escolar, en lugar de asimilarlo a algún modelo prescriptivo. Conocer la escuela cotidiana requería echar mano de herramientas antropológicas. La etnografía —descripción de la otredad— resultó ser la mejor manera de documentar el modo de vida en este lugar tan cercano y a la vez tan ignorado.[5] La lectura de estudios etnográficos de procesos educativos de varios países ayudó a precisar problemas y a situar los análisis en debates educativos vigentes. Sin embargo, sólo la estancia en las escuelas permitió resaltar contenidos relevantes y reconstruir procesos significativos en nuestro país.

Esta aproximación fundamentó la línea de investigación que coordiné junto con Justa Ezpeleta, entre 1980 y 1985.[6] Mi ensayo, "De huellas, bardas y veredas...", fue uno de los productos iniciales de ese proyecto, publicado por primera vez en una edición interna por el DIE en 1982. En este trabajo intentaba yo resaltar la heterogeneidad de experiencias cotidianas de alumnos y maestros en las escuelas mexicanas, en un debate implícito con las teorías de la reproducción que se privilegiaban en los ámbitos educativos en aquellos años. En el presente volumen he incluido una versión revisada de ese trabajo, que contiene referencias a diversos estudios sobre la vida escolar, realizados en el DIE en años posteriores, que han ampliado, matizado o cuestionado algunos de los argumentos que expuse en esa ocasión.

Los siguientes tres artículos de este volumen indagan, a la manera del etnógrafo, distintas facetas de la construcción cotidiana de las escuelas. Se basan en estudios realizados, como parte del proyecto mencionado, en dos zonas escolares de un estado cercano a la ciudad de México en las que todavía estaba presente la tradición de la escuela rural mexicana. Estos estudios abordaron procesos que influyen en la vida escolar, aunque no ocurren en las aulas. Juntos, los artículos muestran que

[4] La idea de cultura como "conocimiento local" fue explicitada por Clifford Geertz (1983).

[5] Sobre el enfoque etnográfico de nuestra investigación, véase Rockwell (1987).

[6] Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta (coords.), Ruth Mercado, Citlali Aguilar y Etelvina Sandoval, 1986, "La práctica docente y su contexto institucional y social", Informe final, México, Departamento de Investigaciones Educativas.

actividades como la remodelación de los edificios, la distribución de las comisiones de trabajo y la propagación de las propuestas estatales ocupan tiempos valiosos de los días escolares y tienen consecuencias significativas para la enseñanza.

Cada uno de estos capítulos examina la interacción de diversos actores que tienen injerencia en los asuntos escolares. Ruth Mercado analiza los procesos de negociación y alianza entre grupos de padres, directores y autoridades; encuentra que distintas valoraciones influyen en el tipo de compromiso que adquiere cada actor social con la construcción escolar. Citlali Aguilar descubre el sentido que pueden tener las múltiples tareas extraenseñanza que realizan los maestros. Su análisis muestra los nexos de este trabajo con la logística cotidiana, la existencia material y la legitimidad social de las primarias, según la trayectoria propia de cada una. Etelvina Sandoval presenta dos eslabones de la cadena de transmisión de las propuestas pedagógicas oficiales. Su análisis resalta cómo los supervisores y los maestros intentan salvaguardar su dignidad profesional, al confrontar desde sus propios saberes lo que les llega de propuestas oficiales, ya filtrado por las prácticas comunes en los cursos de actualización. En los tres casos, la mirada hacia lo cotidiano trastorna la imagen idealizada de los procesos que se analizan, y reclama el reconocimiento de los sujetos que participan a diario en la construcción de la vida escolar.

La metáfora de la construcción orientó también el análisis de lo que ocurre en el interior del aula. Los últimos tres artículos del libro abordan la actividad escolar central, la enseñanza, como un proceso constructivo. Dos corresponden a estudios realizados en zonas marginadas de la ciudad de México; el último retoma clases observadas en el medio rural. Estos capítulos se basan en el análisis etnográfico de secuencias discursivas en el aula, en las cuales maestros y alumnos expresan, transforman e interpretan el conocimiento escolar.

Desde esta perspectiva cotidiana, se relativizan los referentes usuales de los debates sobre el currículum: la estructura de las disciplinas, las innovaciones pedagógicas, los libros de texto, los planes y programas. Estos elementos entran en el aula siempre mediados por las prácticas y los saberes de los sujetos que ahí se encuentran. Verónica Edwards muestra cómo la forma en que se presentan los conocimientos los torna más o menos aprehensibles para los alumnos; propone que

la forma de presentación no es neutra, es parte integral del contenido que los niños reciben en clase. Antonia Candela analiza otro momento del proceso: observa que los maestros transforman, en su práctica cotidiana, el sentido de la propuesta curricular, adecuándola a las exigencias del grupo; pero nota además que las acciones e intervenciones de los alumnos pueden volver a transformar las actividades propuestas, abriendo espacios para plantear cuestiones no previstas ni por el libro de texto ni por el docente. Por último, mi artículo muestra cómo se construyen interpretaciones del texto escrito en la oralidad de la práctica cotidiana. Contrasta las formas en que dos maestros orientan la lectura de los libros únicos y describe recursos que los alumnos utilizan para encontrarle sentido a lo que leen. Entre los tres capítulos sobre la interacción en clase se establecen debates implícitos e interpretaciones alternativas.

Las escuelas estudiadas sin duda acusan carencias, pero también muestran una gran riqueza. Los escasos suministros oficiales explican la constante búsqueda de recursos para mejorar el servicio y la necesidad de lograr el apoyo de los padres, las autoridades y los supervisores. Justificar y negociar estos apoyos ocupa buena parte del tiempo docente. En varios sentidos, la existencia misma de la escuela recae en los padres, los maestros y los niños. Los padres aportan convicciones y exigencias que son producto de los años de experiencia. Los maestros utilizan formas de organizar el trabajo escolar y de presentar los conocimientos que rebasan los contenidos de muchos cursos de actualización. Al interactuar con los grupos de niños y de niñas, en ciertas condiciones, los maestros abren la posibilidad de un aprendizaje genuino dentro de la escuela pública. Los alumnos a su vez buscan el sentido de su encuentro cotidiano con el conocimiento, con los libros y con sus compañeros. En las relaciones tejidas entre estos sujetos se genera la riqueza de la vida escolar.

A partir del análisis de situaciones particulares que ocurrieron en ciertos lugares, hemos intentado comprender procesos de orden general. Quienes han estado cerca de las primarias reconocerán algunos de los procesos descritos; son los mismos que ocurren, con distintos matices y sentidos, en muchas otras escuelas. Por ello, los autores hemos optado por proteger la identidad de las localidades donde se hicieron los estudios. Aprovechamos sin embargo la oportunidad para expresar

nuestro agradecimiento a quienes amablemente respondieron a nuestras preguntas y aceptaron nuestra presencia en sus aulas. Corresponde a los lectores sopesar el valor que puedan tener estos estudios para comprender la vida cotidiana en otras escuelas.

ELSIE ROCKWELL

México, D. F., 1994

I. DE HUELLAS, BARDAS Y VEREDAS: UNA HISTORIA COTIDIANA EN LA ESCUELA[1]

ELSIE ROCKWELL
Centro de Investigación y de Estudios Avanzados
del Instituto Politécnico Nacional, México, D. F.

El comienzo de la elaboración crítica es la conciencia de lo que realmente se es, es decir, un "conócete a ti mismo" como producto del proceso histórico desarrollado hasta ahora y que ha dejado en ti una infinidad de huellas recibidas sin beneficio de inventario. Es preciso efectuar, inicialmente, ese inventario.

ANTONIO GRAMSCI

LA EXPERIENCIA ESCOLAR COTIDIANA

Permanecer en la escuela,[2] en cualquier escuela, durante cinco horas al día, 200 días al año, seis o más años de vida infantil, necesariamente deja huellas en la vida. El contenido de esta experiencia varía de sociedad a sociedad, de escuela a escuela. Se transmite a través de un proceso real, complejo, que sólo de manera fragmentaria refleja los objetivos, contenidos y métodos que se exponen en el programa oficial. El contenido de la experiencia escolar subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar.

[1] Una versión anterior de este ensayo fue publicada por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional en 1982 (Cuadernos de Investigación Educativa, 4), y reeditado en 1986 como parte de *La escuela, lugar del trabajo docente* (Rockwell y Mercado, 1986a). Agradezco la autorización del DIE para publicar esta versión revisada.

[2] En este trabajo me refiero a la escuela primaria, el nivel determinante —y para la mayoría el único— de la experiencia escolar.

Conocer esa experiencia implica abordar el proceso escolar como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente, dentro del cual el currículum oficial constituye sólo un nivel normativo. Lo que conforma finalmente a dicho proceso es una trama compleja en la que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, numerosas decisiones políticas, administrativas y burocráticas, consecuencias imprevistas de la planeación técnica e interpretaciones particulares que hacen maestros y alumnos de los materiales en torno a los cuales se organiza la enseñanza. Las políticas gubernamentales y las normas educativas influyen en el proceso, pero no lo determinan en su conjunto. La realidad escolar resultante no es inmutable o resistente al cambio. Existen cambios reales en direcciones divergentes; frecuentemente estos cambios son imprevisibles a partir de lo que formalmente se modifica en los programas escolares y en los planes sexenales.

La norma educativa oficial no se incorpora a la escuela de acuerdo con su formulación explícita original. Es recibida y reinterpretada dentro de un orden institucional existente y desde diversas tradiciones pedagógicas en juego dentro de la escuela. No se trata simplemente de que existan algunas prácticas que corresponden a las normas y otras que se desvían de ellas. Toda la experiencia escolar participa en esta dinámica entre las normas oficiales y la realidad cotidiana.

El conjunto de prácticas cotidianas resultantes de este proceso es lo que constituye el contexto formativo real tanto para maestros como para alumnos. A partir de esas prácticas los alumnos se apropian diversos conocimientos, valores, formas de vivir y de sobrevivir. La experiencia en las escuelas es formativa también para los maestros. Es importante recordar este hecho, frente a la tendencia de buscar correspondencia entre la actuación de los docentes y el perfil que norma su trabajo, sin tener en cuenta el contexto social e institucional en el cual laboran. Los mensajes que la práctica cotidiana comunica a los maestros complementan, contradicen o hacen efectivas las enseñanzas recibidas en la Normal, y a la larga adquieren mayor peso que éstas.

El contacto que los educandos tienen con los conocimientos expuestos en el programa oficial es, necesariamente,

mediado por la práctica institucional. El currículum académico oficial no tiene otra manera de existir, de materializarse, que como parte integral de la compleja realidad cotidiana de la escuela. Se integra a otro "currículum", que si bien es "oculto"[3] desde cierta posición, es el más real desde la perspectiva de quienes participan en el proceso educativo.

Al abordar de esta manera el proceso escolar se generan nuevas preguntas. No interesa evaluar la realidad escolar en función de parámetros normativos, sino más bien analizar y reconstruir la lógica propia del proceso. En vez de observar en qué medida el trabajo en la escuela se ajusta al paradigma oficial, se intenta comprender el ordenamiento interno de las escuelas. En vez de medir y tratar de explicar la deficiencia en el rendimiento de los alumnos respecto al programa normativo (objetivos, contenidos), interesa reconstruir el eslabón que media entre programa y alumnos, es decir, la experiencia escolar cotidiana que condiciona el carácter y el sentido de lo que es posible aprender en la escuela.

Es imposible inferir estos niveles de la experiencia escolar a partir de la documentación oficial. La reconstrucción de esa lógica requiere un análisis cualitativo de registros etnográficos de lo que sucede cotidianamente en las escuelas; su contenido no es evidente. Observar lo que sucede en las escuelas es enfrentarse a secuencias de interacción que a primera vista pueden parecer incoherentes. En el proceso analítico de hacerlas inteligibles, se reconstruyen los múltiples contenidos que están en juego en las actividades que se desenvuelven en la escuela. Así, al analizar una misma situación de clase se puede destacar la presentación concreta de un contenido programático, las normas lingüísticas escolares implícitas en el discurso del maestro, o bien las relaciones de poder y autoridad entre maestros y alumnos. En estas múltiples dimensiones del proceso escolar se presentan tanto el currículum académico como todas las relaciones y prácticas no previstas que resultan significativas en la formación de los alumnos y los maes-

[3] Algunos autores (Jackson, 1975; Giroux; 1981) denominan "currículum oculto" a ciertos aspectos formativos de la escuela. El término tiene implicaciones que no comparto, como sugerir cierta complicidad entre el sistema y los educadores.

tros. De ahí la importancia de reconstruir lo que enseña la escuela no a partir de los documentos que explicitan su deber ser sino a partir del estudio de su expresión concreta y cotidiana.

Este tipo de análisis de la experiencia escolar aborda, sin embargo, sólo parte de lo que sucede en la escuela. Así como no es posible suponer una equivalencia entre el programa normativo y la enseñanza escolar efectiva, tampoco es válido suponer una equivalencia entre lo que transmite la escuela y lo que aprenden los alumnos. Se nos ha recordado que la relación entre enseñanza y aprendizaje es bastante más compleja de lo que implica el guión que suele unirlos. Esta distinción entre lo que se logra enseñar en la escuela y lo que realmente aprenden los alumnos no expresa simplemente una deficiencia en el proceso de aprendizaje, que suele atribuirse a problemas mentales, culturales o nutricionales. Indica más bien que el proceso de aprendizaje en el educando se estructura mediante una lógica propia que no siempre coincide con la del educador. Cada sujeto selecciona, interpreta e integra, a su manera, los elementos que se presentan en el aula; incluso puede construir conocimientos que superan o contradicen los contenidos transmitidos por la escuela.

Al recordar la distancia entre la transmisión y la apropiación, advertimos que el análisis de los contenidos de la experiencia escolar no permite llegar a conclusiones sobre las características de los sujetos que egresan de la escuela. Si se mide en tiempo, la experiencia escolar tiene un peso importante en el contexto formativo del niño. Le presenta prácticas o elementos poco usuales en otros ámbitos o aun desconocidos. Sin embargo, también le cierra opciones, es decir, por asistir a la escuela los niños pierden otras experiencias formativas. Como contexto de trabajo, la escuela también define la mayoría de los usos y saberes a los cuales tienen acceso los maestros y a la vez limita sus posibilidades de conocer otros ámbitos y procesos de trabajo. La experiencia escolar es selectiva y significativa. Aun así, no es necesariamente determinante en la formación de quienes pasan por la escuela.

La institución escolar mexicana comparte características que definen a las escuelas en muchos países, como son la incuestionable estructura promocional de grados y la relación básica de un docente con un grupo de alumnos. Estas características definen un marco constante, que a la vez transmite el sentido implícito de la estructura jerárquica de la educación formal. Las escuelas mexicanas tienden a reproducir, además, ciertos contenidos ideológicos recurrentes en las educaciones ordenadas por las burguesías históricas, como son la negación de su propia historicidad y la división entre el trabajo manual y el trabajo intelectual. A pesar de estas correspondencias evidentes con los procesos educativos que se dan en contextos sociales semejantes, no es posible deducir el contenido específico del proceso escolar que se da en México a partir del carácter de la formación social y de los intereses de la clase dominante, ni comprenderlo a partir de los estudios existentes sobre realidades ajenas.[4]

La investigación cualitativa sobre las escuelas en México, con algunas excepciones, se empezó a desarrollar durante los años setenta.[5] La experiencia investigativa y de trabajo en las primarias que se tenía en esos años permitía desconfiar de los estereotipos más difundidos acerca de la escuela, así como del sentido común y de la experiencia personal invocados tan frecuentemente al hacer referencia a la vida escolar. Varios investigadores pensábamos que ésta era una realidad poco conocida y variable, digna de ser estudiada a fondo.

[4] Cuando redacté la primera versión de este artículo en 1982, habían sido referencias importantes para nuestro trabajo las siguientes investigaciones: Bruner (1962), Leacock (1969), Holt (1969), Rist (1970), Young (comp.) (1971), Philips (1972), Cazden, John y Hymes (comps.) (1972), Henry (1973), Jackson (1975), Baudelot y Establet (1975), Delamont y Stubbs (comps.) (1976), Hammersley y Woods (comps.) (1976), Bernstein (1977), Willis (1977), Woods y Hammersley (comps.) (1977), Bourdieu y Passeron (1977), McDermott (1977), Foley (1979), Mehan (1979), Elbaz (1980), Adelman (comp.) (1981), Giroux (1981), Spindler (comp.) (1982), Namo de Mello (1982), Parra y Zubieta (1982), Heath (1983), Tedesco (1983), Saviani (1984). En esta versión he agregado algunas referencias posteriores que apoyan los puntos tratados.

[5] Fueron precursores importantes los antropólogos mexicanos asociados con la educación rural e indígena, como Moisés Sáenz (1966) y Julio de la Fuente (1964). Durante los años setenta, varias investigaciones habían abordado aspectos cualitativos de las escuelas mexicanas. Fueron referencias importantes para nuestro trabajo: Modiano (1974), Schensul (1976), Muñoz Izquierdo (1979), Gálvez *et al.* (1979), Schmelkes *et al.* (1979), Paradise (1979), Street *et al.* (1980), Calvo *et al.* (1980), Latapí (1980), Muñoz *et al.* (1981), Peña (1981), Scanlon (1981), García y Vanella (1981), Rockwell y Gálvez (1982), Tenti *et al.* (1984) y Remedi (1985).

Las escuelas reflejan tradiciones de muchas épocas de la evolución educativa del país. Muestran consecuencias de diferentes ordenamientos institucionales, dada la coexistencia de sistemas federales, estatales y particulares, organizaciones unitarias o completas, medios rurales y urbanos. Las investigaciones intensivas de tipo etnográfico[6] tienen limitaciones derivadas de la especificidad histórica y regional de las escuelas estudiadas. Pero era justamente este tipo de estudios el que permitía descubrir, desde adentro, los múltiples sentidos de la experiencia escolar, y trabajar hacia la construcción de un nuevo objeto de estudio: la escuela cotidiana.[7]

En atención a lo anterior, era importante explicitar o señalar algunas de las dimensiones de la cotidianidad escolar que se había logrado identificar, en vez de intentar establecer las características representativas de la escuela mexicana. Lo que expongo es una aproximación a la experiencia escolar en México, a partir de los primeros estudios realizados en aquellos años.[8] Los resultados deben confrontarse con la realidad particular de otras muchas escuelas. A partir de testimonios frag-

[6] La investigación etnográfica en educación tiene una larga trayectoria. Véanse Erickson (1986), Hammersley y Atkinson (1983), Jacob (1987), Atkinson *et al.* (1988) y Anderson (1989), Lecompte *et al.* (1992) como introducciones al campo en los países anglosajones, y Geertz (1988), Reynoso (comp.) (1991) y Rosaldo (1989) sobre debates recientes en la antropología. En varios artículos he expuesto el sentido de la etnografía en nuestro trabajo (Rockwell 1986a, 1986b, 1987 y en prensa). Para la investigación reciente en México es importante el volumen preparado por Rueda y Campos (comps.) (1992).

[7] Las referencias principales sobre lo cotidiano para nuestra línea de investigación fueron Berger y Luckmann (1967) y Heller (1977). Los aspectos conceptuales de esta perspectiva sobre la escuela fueron desarrollados en otros ensayos: Ezpeleta y Rockwell (1983), Rockwell y Ezpeleta (1985) y Rockwell (1986a).

[8] La primera versión de este ensayo (Rockwell 1982a) se basó en dos investigaciones que realizamos entre 1975 y 1985, una en dos escuelas del Distrito Federal (Gálvez *et al.*, 1979; Rockwell y Gálvez, 1982) y otra en una zona de provincia ("La práctica docente y su contexto institucional y social", coordinado por Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta). Aportaron perspectivas valiosas los trabajos de tesis realizados en este proyecto por Ruth Mercado (1985), Etelvina Sandoval (1985), Citlali Aguilar (1991), Concepción Jiménez y Gerardo López. En esta versión revisada he incluido referencias a otros estudios, realizados por investigadores y estudiantes del DIE a partir de 1986, cuyos análisis amplían, cuestionan o matizan aspectos que abordé en este ensayo.

mentarios, presento un panorama global de la diversidad y la historicidad de la experiencia escolar cotidiana. Queda como tarea de otro nivel de análisis articular las dimensiones descritas y los procesos sociales y culturales del país, para encontrar el sentido histórico particular de lo que sucede en las escuelas mexicanas.

Dimensiones de la experiencia escolar

Una serie de dimensiones formativas atraviesa toda la organización y las prácticas institucionales de la escuela. El contenido específico que se transmite implícitamente en cada dimensión se encuentra en diferentes acciones, situaciones u objetos de la experiencia escolar. Cada elemento puede ser portador a la vez de varios contenidos o mensajes. El conjunto de prácticas y de interacciones que se da en las primarias comprende tal variedad y riqueza de contenidos que sería imposible sistematizarlos todos con los análisis y las herramientas conceptuales existentes. Para este primer esbozo seleccioné, por lo tanto, algunas de las dimensiones que parecían pertinentes y posibles de describir. Éstas son: *1)* la estructura de la experiencia escolar, *2)* la definición escolar del trabajo docente, *3)* la presentación del conocimiento escolar, *4)* la definición escolar del aprendizaje y *5)* la transmisión de concepciones del mundo.

La estructura de la experiencia escolar

Varias características propias del sistema educativo influyen en la actividad escolar cotidiana. Los usos del tiempo y del espacio muestran la estructuración específica de la experiencia escolar. Existen reglas, más o menos flexibles según la escuela, que se utilizan para agrupar a los sujetos y normar su participación. Se establecen formas de comunicarse que tienden a regular la interacción entre maestros y alumnos. Las pautas, relaciones y costumbres características de la escuela se proyectan hacia el entorno social inmediato, amplian-

do así el ámbito formativo de la institución hacia los contextos de familia, trabajo y vida civil.

La selectividad y la agrupación escolar

En el sistema escolar mexicano, un reglamento único encubre una diversidad de tipos de escuela; las diferencias entre éstas tienen consecuencias para los alumnos. El que al niño le toque una escuela completa o incompleta, o del turno matutino o vespertino, se relaciona de manera signficativa con el nivel socioeconómico de su familia y además condiciona su experiencia educativa. Las diferentes categorías de escuelas arman en efecto una doble red en el sistema primario, que conduce, para unos, a la conclusión de los estudios mínimos obligatorios, y, para otros, a la temprana deserción de la escuela.[9] No es por azar que los alumnos reprobados o desertores se concentren en las escuelas incompletas y vespertinas.

Dentro de los espacios delimitados por la construcción misma de las escuelas se agrupan docentes y alumnos según determinadas categorías que influyen en el tipo de experiencia escolar que tendrán. Cuando el niño inicia el año escolar se le asigna a un grupo, según el grado aprobado o reprobado el año anterior. Dependiendo del tamaño de la escuela, será un grupo compartido con otro grado, un grupo único, o bien el grupo A, B, C o D. En el último caso la asignación al grupo puede deberse, en su versión más benigna, al azar o a las preferencias de maestros, niños o padres, pero en las escuelas grandes tiende cada vez más a basarse en criterios como los puntajes en pruebas que no siempre son válidas en nuestro medio o la asistencia al nivel preescolar, ambos criterios asociados con el nivel socioeconómico del alumno.

La estructura escolar comunica a la población parámetros de clasificación no necesariamente coincidentes con la capacidad de aprender, pero que así le son presentados. Sobre la

[9] Se presupone la deserción en la organización misma de las escuelas de turno vespertino (2 p.m. a 6 p.m.), que frecuentemente tienen tres grupos de primero, dos de segundo y sólo uno de sexto. Sobre el efecto de los turnos en México, véase Beatriz Ramírez (1980). Leacock (1969) y Baudelot y Establet (1975) describen el fenómeno de la doble red.

base de edad, trabajo, lugar de residencia, presencia del padre, presentación e incluso color de la piel, los niños son seleccionados para determinado turno, escuela, grupo o fila. Los efectos de este tipo de agrupación en términos de trato o enseñanza diferencial han sido analizados ampliamente en otros países.[10] A partir de ello, los alumnos internalizan imágenes de sí mismos que influyen en su aprendizaje y en la confianza que pueden tener para afrontar la tarea de apropiación de conocimientos.

En México la discriminación social implícita en una enseñanza desigual ha funcionado, a diferencia de lo descrito en otros países, más por la organización misma de la institución que mediante la práctica de los docentes. Posiblemente por su origen social, muchos maestros asumen una actitud igualitaria o compensatoria, que se manifiesta en un especial empeño en "sacar adelante" a los niños más necesitados. La identificación implícita entre maestro y alumnos, en el nivel del lenguaje y de las formas de interactuar, produce un ambiente de mayor confianza. Es probable que este hecho explique en parte los éxitos obtenidos en las escuelas rurales por maestros de origen popular con poca formación académica. Sin embargo, esta tradición también se pierde frente a una tendencia contraria, alimentada ideológicamente por concepciones que encuentran en las diferencias entre los niños la explicación del fracaso escolar.

Los tiempos escolares

El tiempo es una dimensión significativa de la experiencia escolar. Formalmente, la escuela prepara para un sistema económico en que el horario es marco y medida del trabajo. Un director se lo explica a una madre así: "y me los manda... a las nueve en punto, no a las nueve y media... porque si no les enseñamos puntualidad... entonces cuando sean obreros van a llegar tarde a sus lugares de trabajo, a la fábrica...". Dentro de

[10] Algunos de los estudios significativos son: Rosenthal y Jacobson (1969), Rist (1970), Anyon (1981), López, Assael y Neumann (1984), Tadeu da Silva (1988). Para México, véase el estudio reciente de Schmelkes *et al.* (1993).

la escuela, sin embargo, ya que no se dan procesos productivos, tampoco se dan los controles sobre el uso del tiempo característicos de la fábrica. Probablemente los alumnos no perciben el tiempo escolar sólo en términos de trabajo escolar, ya que en la escuela también encuentran ratos para organizar entre ellos toda una serie de actividades paralelas.

La norma escolar vincula el tiempo más bien a la disciplina que requiere la organización del trabajo escolar, pero su efecto en la vida cotidiana de la escuela suele ser más formal que real, en virtud de que el uso del tiempo se regula diferencialmente, según la actividad en proceso.[11] El maestro de guardia anuncia la entrada o salida y marca el paso de una actividad a otra. Los alumnos anticipan las horas de salida, recreo y clase. Pero, en general, el ambiente en la escuela mexicana es flexible; las actividades no siempre se rigen por un calendario y horario estricto. Particularmente en el medio rural, se suprimen e intercambian los días de un calendario oficial que no considera juntas, fiestas locales ni cambios de clima. Se entra y se sale más temprano o más tarde, recortando, pero a veces también agregando, tiempos formalmente dedicados al trabajo en el salón de clases o a otra actividad escolar.

La distribución del tiempo dentro del horario escolar es medida de la valoración implícita que otorga la escuela a diversas actividades. Por lo general, no coincide con la concepción oficial que pone acento en la formación académica y el trabajo basado en el programa vigente. Tienen un lugar importante en esa distribución fuertes tradiciones de la primaria mexicana, como son la ceremonia a la bandera y la preparación para numerosos festejos oficiales y para concursos artísticos y deportivos.[12] Además, los maestros dedican un tiempo considerable a tareas administrativas y sociales y, sobre todo en lugares donde el doble turno implica una jornada de 10 horas con otras dos de transporte, también tienen que tomar tiempo dentro de la escuela para comer, descansar y preparar clases.

En el tiempo que queda para el trabajo académico en el salón de clases se definen y se comunican también ciertas prioridades. La organización del grupo (dar instrucciones, disciplinar, iniciar y concluir actividades, recordar tareas y otros asuntos) absorbe mucho tiempo y energía. En algunas escuelas la enseñanza, entendida como interacción de maestro y alumnos en torno al contenido curricular, se da durante aproximadamente la mitad del tiempo efectivo de trabajo dentro del salón de clases.[13] La distribución del tiempo de enseñanza indica que se consideran más importantes las áreas de español y matemáticas que las de ciencias sociales y naturales. Además, diferentes tipos de actividades imponen distintos ritmos al trabajo escolar. El tiempo largo para llenar mecánicamente las planas, el tiempo amplio para hacer trabajos manuales, o el tiempo brevísimo para contestar una pregunta del maestro, comunican los sentidos distintos de cada una de estas actividades.

[11] Este aspecto del tiempo fue desarrollado por Rafael Quiroz (1992) en un estudio sobre secundarias.

[12] Véase Mercado (1986b) y Aguilar (1991).

Formas de participación

La interacción en la escuela se organiza mediante lo que se ha llamado "estructuras de participación".[14] Durante las clases se distinguen diversas situaciones y formas de comunicación en términos de quiénes interactúan y de qué manera lo hacen, en torno a determinadas tareas o actividades. La estructura típica es asimétrica; el docente inicia, dirige, controla, comenta, da turnos; a la vez, exige y aprueba o desaprueba la respuesta verbal o no verbal de los alumnos.[15] Participar en tal situación requiere un aprendizaje especial por parte de los niños. Implica la capacidad de seguir la lógica de la interacción y de entender "qué quiere el docente" en cada momento, es decir, de reconstruir las reglas de la interacción. En estas situaciones, los alumnos son vulnerables[16] ante la crítica o

[13] Sobre el uso del tiempo en dos escuelas del D. F., véase Gálvez, Rockwell, Paradise y Sobrecasas (1979). Estos resultados coinciden con los que se han encontrado en estudios hechos en otros países.

[14] Este concepto fue desarrollado por Susan Philips (1972).

[15] Esta pauta de interacción se ha denominado la secuencia IRE (interrogación-respuesta-evaluación). Véanse Mehan (1979) y Cazden (1986, 1987).

[16] Jules Henry (1973) describe la "vulnerabilidad" de los estudiantes en la escuela.

reprobación del maestro; ellos "no saben", mientras que el maestro por definición institucional "sí sabe".

Esta forma básica de participación del docente y de los alumnos en la escuela influye en la transmisión de conocimientos. A la vez, provee el armazón de muchos distintos estilos de tratar al grupo, que pueden ser muy formales, veladamente agresivos,[17] o más bien afectuosos y respetuosos de los alumnos. Esta última forma parece ser la más común. El trato cotidiano típico permite respuestas (quejas, sugerencias, aprobación, e incluso bromas) por parte de los alumnos. La mayoría de los maestros presenta un estilo sólo en parte moldeado por la imagen magisterial formal, y más bien matizado por formas culturales de contacto espontáneo y afectuoso con los niños.[18]

En el salón de clase también existen otras "estructuras de participación". La más notable es la que se construye entre los alumnos mismos. En general, en las escuelas mexicanas los niños tienen un amplio y constante margen de interacción horizontal. Se explican y comentan entre sí partes del contenido curricular que intenta transmitir la escuela y así convierten el aprendizaje en una actividad social y colectiva, más que individual. Si bien a veces entre los alumnos se reproducen las pautas evaluativas que caracterizan la interacción con el maestro, por lo general entre ellos se da mayor margen para la discusión de opciones o razonamientos que apoyan el proceso de aprender.[19]

También los docentes modifican la relación predominante y establecen otras formas de participación. Unos maestros, al dar atención individual o al organizar cierto tipo de actividades, de hecho rompen la relación asimétrica con los alumnos. Otros incorporan conscientemente la interacción espontánea entre alumnos y practican formas de enseñanza que se parecen a las formas domésticas, por ejemplo, cuando juntan a las niñas para trabajos de costura, o a los niños en deportes. Sin embargo, el ordenamiento espacial y temporal de la escuela impone límites a ese tipo de actividades. Las relaciones sociales que se dan fuera del salón de clase y la estructura burocrática que ordena el trabajo docente desalientan la búsqueda de formas alternativas de relación entre maestros y alumnos.

[17] No hemos observado violencia física en las escuelas, aunque algunos padres y niños sí informan de castigos corporales.

[18] Ruth Paradise (1990) ha mostrado las formas en que los maestros se adaptan a las características culturales de los niños indígenas. Véanse también Bertely (1992), Luna (1994) y Macías (1990).

[19] Incluí varios ejemplos en Rockwell (1982b). Los trabajos de Antonia Candela (1991a, 1991b y en prensa) han mostrado la importancia de esta participación.

El efecto extraescolar de la escolarización

El efecto formativo de la escolarización se inicia fuera del plantel escolar e influye también en las pautas de socialización familiar. A los niños se les viste, se les peina y se les habla de manera distinta como preparación para ir a la escuela. La ayuda con la tarea asume características escolares en la casa distintas a las de la enseñanza de tareas domésticas.[20] A los hijos que dejan de ir a la escuela también les afecta el proceso escolar, ya que por ello frecuentemente asumen cargas adicionales en la casa o en el trabajo.

La progresiva escolarización de la sociedad ha afectado pautas de la vida cotidiana, como son la residencia, la alimentación, la recreación y el trabajo infantil. Ha desplazado compromisos económicos y sociales en función de una nueva jerarquización. Asimismo, ha modificado concepciones familiares sobre el comportamiento y el futuro de los hijos. Las enseñanzas de la institución escolar se filtran a través de la familia, en primera instancia. También se transfieren a múltiples ámbitos de la sociedad civil y política en los que las pautas adquiridas en la escuela se convierten en criterios importantes en las sucesivas distinciones que definen la asignación diferencial, clasista, de los medios de vida, de las ubicaciones laborales y sociales y de las formas de identificación, control y represión.

[20] Esto corresponde a ciertas zonas marginadas del D. F. Sin embargo hay mucha diversidad en los procesos de socialización primaria. Por ejemplo, véanse los trabajos de Ruth Paradise (1991, 1994) sobre madres e hijos mazahuas.

UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE FILOSOFIA Y HUMANIDADES

La definición escolar del trabajo docente

Las relaciones y prácticas escolares dentro de las cuales se inician los maestros contribuyen de manera fundamental a su formación como docentes. Si bien la institución escolar no es inmutable, al maestro se le presenta inicialmente como una realidad hecha. Él aprende lo que en determinada escuela se acostumbra. Frente a los maestros, el director, a su vez formado por su trayectoria en las escuelas, representa la normatividad. Él acata y transmite disposiciones oficiales que son una versión de las políticas educativas mediada por múltiples niveles burocráticos, y exige de sus maestros una actuación correspondiente.[21] Los maestros recién egresados de la Normal y aquellos que se cambian de escuela también se socializan mediante las opciones, sugerencias, presiones y consejos diarios que les presentan sus colegas, así como por las reacciones de los padres y alumnos. En este proceso, cada maestro se apropia de tradiciones pedagógicas diversas que le permiten sobrevivir en la escuela.[22]

Lo poco que se conoce no permite aún tener una visión generalizada de la conformación institucional del trabajo docente en primaria. En cada escuela estudiada se encuentran muchas pautas, normas y concepciones que han sido características de las escuelas observadas anteriormente. Sobre este fondo se dan variaciones que son productos colectivos más bien que individuales. Se encuentra variación entre los estados, según las tradiciones locales, cierta variación por generaciones de maestros, según la época histórica que han vivido, y variación según el sistema, tipo o turno de la escuela. Sin embargo, los mecanismos de la formación cotidiana aparecen como constantes de escuela a escuela. Por medio de la organización y de las prácticas escolares se comunican las

[21] Sobre la organización interna de las escuelas, véanse Wolcott (1973), Becker (1976), Delamont (1983), Ball (1987), Spindler y Spindler (comps.) (1987), Ezpeleta (1989, 1992a, 1992b), Johnson (1990).

[22] Véase Rockwell y Mercado (1986b). En otros países ha habido un creciente interés en este tema; véanse por ejemplo Eddy (1969), Lacey (1977), Elbaz (1980), Bolster (1983), Ball y Goodson (comps.) (1985), Olson (1992).

orientaciones y prioridades reales que definen el trabajo de los maestros, en cada escuela.[23]

La delimitación del trabajo del maestro

En cada escuela se transmite información sobre las múltiples tareas de un maestro de primaria, que rebasan la función de enseñanza sobre la cual se centra la formación normalista. El trabajo del maestro incluye otra serie de funciones que se relaciona con la organización de su grupo y la operación de la escuela. Los maestros manejan una gran cantidad de documentación; se encargan de la construcción, el mantenimiento y el aseo de la escuela; recogen cuotas, venden timbres, reparten desayunos o meriendas; se relacionan con los padres y les dan consejos e información; participan en comisiones de cooperativa, economía, acción social, deportes y otros; preparan bailables, tablas y declamaciones para concursos entre escuelas. Además, cumplen con actividades que les asignan sin pago otras dependencias, como levantar censos, promover campañas, organizar las fiestas patrias, redactar solicitudes y documentos, organizar comités, integrar expedientes, presentarse en actos cívicos y políticos oficiales.[24]

Dentro del ámbito escolar, principal espacio de reunión permanente, los maestros tienen también acceso a información y a opiniones relativas a sus propias condiciones de trabajo y a la defensa y mejoría de su situación personal y colectiva. Aprenden cómo lograr un cambio de ubicación o bien cómo construir una carrera dentro del magisterio.[25] En mo-

[23] Véanse Rockwell y Mercado (1986b) y Aguilar (1991). Sobre el trabajo docente son referencias importantes: Waller (1967), Lortie (1975), Woods (comp.) (1982), Namo de Mello (1982), Hargreaves y Woods (comps.) (1984), Connell (1985), Wittrock (comp.) (1986), Ezpeleta (1989). La construcción del trabajo docente en la escuela mexicana fue estudiada posteriormente por Carvajal (1988), Medina (1992a), Talavera (1992) y Mercado (1994), así como por Quiroz (1991) para secundarias.

[24] Veánse Gálvez *et al.* (1979), Mercado (1986b), Aguilar (1991), sobre las tareas que realizan los maestros de primaria en México.

[25] Etelvina Sandoval (1985) y Citlali Aguilar (Aguilar y Sandoval 1989) estudiaron la relación entre la práctica sindical y la construcción de una carrera dentro del magisterio.

mentos de reorganización o movilización de base y frente a los escasos espacios institucionales de encuentro (son excepcionales los cursos y los mítines), la escuela también es el contexto natural del proceso de toma de conciencia laboral y social por parte de los maestros.

Concepciones sobre el trabajo docente

La comunicación cotidiana entre maestros incluye un conjunto de nociones, opiniones y conocimientos que abarcan desde la reflexión sobre sus condiciones de trabajo hasta la interpretación de las disposiciones técnicas recibidas. El contexto institucional entrena a los maestros en determinadas formas y estilos de hablar. Como parte de su quehacer, ellos deben manejarse en situaciones que requieren un discurso formal, una solicitud de reconocimiento o apoyo, un consejo a los padres o una explicación extensa sobre su trabajo. El discurso de los maestros en estas situaciones no siempre refleja sus condiciones o conocimientos particulares de trabajo. Corresponde en parte a expresiones muy difundidas entre maestros de todo el país, como son la reclamación por la falta de participación en la definición de su propio trabajo y ciertas explicaciones recurrentes de las dificultades que encuentran en la práctica. Así, suele atribuirse el fracaso de los niños a la falta de colaboración de los padres, a la desnutrición y a la pobreza del medio.

En otro nivel, menos público, los maestros se comunican las anécdotas de experiencias pasadas y los incidentes que acaban de suceder con sus grupos. Se intercambian recomendaciones prácticas y reflexiones propias sobre la labor docente.[26] En los contextos particulares en que se encuentran los docentes, se van reproduciendo múltiples tradiciones y construyendo concepciones alternativas a aquellas propagadas desde el nivel oficial.

[26] Véanse López (1982), Rockwell y Mercado (1986b). Los estudios realizados en el proyecto de Ruth Mercado en años recientes han abordado con mayor profundidad estos procesos: Mercado (1991 y 1994), Talavera (1992), Luna (1993, 1994).

Formas de enseñanza

Las formas de enseñanza también se reproducen en la vida escolar cotidiana. La imitación, no siempre consciente, de los maestros que se tuvieron en la propia experiencia escolar explica en parte la repetición de prácticas de generación a generación de docentes. En el trabajo se llegan a conocer además distintos recursos pedagógicos mediante la observación de otros maestros o las peticiones de los propios alumnos, más que de una manera explícita, como normas técnicas de la escuela. En cada escuela conviven docentes de muy diferentes formaciones. Algunos se especializan en diferentes grados o tareas; uno es bueno para enseñar bailables, otro para "sacar adelante" los grupos de primer grado, o para interpretar el área de ciencias. La influencia de estos maestros sobre aquellos recién egresados de la Normal es notable, ya que los jóvenes muestran mayor variación en su práctica de lo que implicaría, si fuera determinante, su formación reciente y uniforme.

Los usos y las tradiciones institucionales tienen un efecto formativo y orientador para el maestro, aunque también tienden a desalentar ciertas prácticas, sobre todo aquellas que afectan el funcionamiento general de la escuela o los intereses laborales del personal. Hay poco control sobre el trabajo en el aula; ni el director ni los maestros suelen asumir un papel de vigilancia pedagógica constante. La multiplicidad de tradiciones pedagógicas que el maestro puede encontrar en una escuela suele más bien abrirle opciones que imponerle restricciones. Lo más común, salvo que existan ciertos acuerdos entre ellos, es encontrar que los maestros de un mismo grado, dentro de la misma escuela o zona, trabajan de maneras muy diferentes, aun cuando todos deben manifestar que siguen los programas y los *Libros de texto* vigentes.

Sin embargo, cuando la actividad de enseñanza interfiere con otros aspectos de la institución escolar, puede haber reacciones que la afecten. No siempre reciben una valoración positiva actividades como sacar a los niños del aula, organizar el grupo de manera aparentemente desordenada, dedicarle más tiempo de lo normal a la preparación de clases, utilizar sistemáticamente los recursos didácticos del inventario escolar, o

terminar el año con un grupo de primer año sin reprobados. A menudo se resaltan las dificultades que estos logros pueden causar en aspectos del funcionamiento escolar que nada tienen que ver con la enseñanza. En general, en la escuela no hay (salvo en los concursos de deportes, bailables y poesía) estímulos institucionalizados para premiar la excelencia o la innovación en la función pedagógica del docente. Quienes logran destacar en este terreno sólo reciben el reconocimiento, a veces implícito, de padres y alumnos que los prefieren sobre otros maestros o de algunos compañeros de trabajo que les conceden cierta autoridad en asuntos pedagógicos.[27]

La presentación del conocimiento escolar

En la investigación educativa el conocimiento suele concebirse y medirse como posesión y atributo individual de docentes y alumnos. En este contexto me refiero más bien a la existencia social del conocimiento escolar, es decir, a su expresión en prácticas y discursos escolares cotidianos. Los análisis existentes destacan sobre todo las formas en que se ordenan y presentan los conocimientos escolares. La segmentación y definición del conocimiento que se transmite en la escuela se ha modificado históricamente y, sin embargo, quedan rastros de épocas anteriores en la variada experiencia escolar actual. Permanecen constantes ciertas tendencias de selección y formalización del conocimiento a través de los sucesivos cambios en el currículum normativo. Por otra parte, se definen implícitamente los límites y las relaciones entre el conocimiento cotidiano y aquél que se transmite en la escuela.

Organización temática

La definición escolar del conocimiento transmitido en México ha variado históricamente. Persisten aún elementos de una tradición antigua que fijaba el conocimiento escolar en

[27] Es posible que esto cambie con el sistema de Carrera Magisterial establecido en 1992, aunque éste ha mostrado numerosas dificultades.

términos muy precisos, grado por grado. Aún se menciona el dominio de la raíz cuadrada como criterio de la calidad académica, y se enseñan las elaboradas clasificaciones de formas geométricas y botánicas. Se mezcla con esta tradición otra más pragmática, que hace énfasis en la transmisión de conocimientos útiles, como la solución de problemas prácticos y la presencia de temas de agricultura e higiene.

Los *Libros de texto* gratuitos distribuidos inicialmente en 1960 tuvieron probablemente una influencia decisiva al redefinir y ampliar la gama de conocimientos transmitidos en la primaria. A partir de la reforma de los años setenta, los contenidos se clasificaron formalmente en cuatro áreas, aunque durante la siguiente década era posible distinguir en la práctica cotidiana el sustrato de la estructura curricular anterior. Se observaban referencias a la aritmética o a la geometría, inclusión de la historia estatal y confusiones sobre la ubicación (en sociales o naturales) de temas de geografía como los volcanes y ríos. De la misma manera, la separación por áreas persistía en la traducción escolar de los programas integrados de los primeros dos grados, introducidos en 1981; a su vez esta integración de los temas encontraba un antecedente en prácticas tradicionales como las unidades de aprendizaje y la globalización de la enseñanza.[28]

Los *Libros de texto* son la presencia más objetiva del programa oficial dentro del salón de clase. Su estructura es el punto de referencia de la secuencia temática que se sigue durante el año escolar. Permite, tanto a los padres como a los alumnos, exigir trabajo sobre ciertos temas, así como a los maestros justificar la organización de actividades innovadoras. Los libros de la Reforma Educativa (1970-1976) introdujeron una estructura del conocimiento diferente a la tradicional. La multiplicidad de enfoques nuevos, la integración de las ciencias, la incorporación de temas muy diversos en una misma lección y la repetición de ciertos temas en diferentes grados, hicieron aparecer los programas de esta reforma como más abiertos, y a la vez más adaptables. Desde una perspectiva histórica, ha sido cada vez más difícil precisar el con-

[28] A partir de 1992 se volvió a modificar el plan de estudios de primaria.

tenido académico de cada grado, y los maestros se encuentran ante la necesidad de seleccionar, ampliar o sintetizar temas.

Si bien los *Libros de texto* pueden comunicar a los niños una idea más amplia del conocimiento, en las clases los maestros suelen trabajar con mayor intensidad ciertos puntos del contenido programático. Al dar la clase, tienden a simplificar cada unidad o lección en torno a lo que más se acerca a un concepto delimitado. Esto les permite cumplir con la exigencia institucional de "cubrir el programa" aunque no siempre cuenten con el tiempo suficiente para lograrlo. A pesar de ello, en ciertas ocasiones los maestros exploran las posibilidades de ampliación temática que ofrecen los *Libros de texto.*

Es posible que las frecuentes modificaciones de los programas contribuyan a cierta inseguridad, manifestada por maestros y padres, acerca de lo que corresponde a cada grado, y a la impresión, expresada por algunos de ellos, de que actualmente los niños aprenden menos que antes. Los objetivos programáticos no parecen suplir esta deficiencia sentida, ya sea porque parecen ser muy vagos o repetitivos, o simplemente porque no se conocen. La definición escolar del conocimiento, en función de la organización cotidiana del trabajo de enseñar, parece requerir temas delimitados, enunciables. Al enseñar a leer se tiende a enseñar una secuencia de letras, sílabas o palabras, más que a interpretar el sentido de la lectura. Al desarrollar una unidad en ciencias se tiende a destacar la definición formal de términos nuevos en vez de propiciar un proceso investigativo para llegar a comprender los conceptos. Los procesos que constituyen los objetos de conocimiento de las ciencias sociales y naturales en la escuela se segmentan y se transforman en "objetos de enseñanza".[29]

La presentación formal de los conocimientos

El contenido académico se presenta en la escuela en formas concretas identificables: elementos gráficos, formas de proceder o de hablar, actividades específicas. La forma de presentación[30]

[29] El concepto fue desarrollado por Ives Chevallard (1984).

[30] La noción de "formas de presentación" del conocimiento escolar se propuso en Rockwell y Gálvez (1982).

comunica implícitamente algo sobre la manera de existir del conocimiento que se presenta como válida en la escuela.[31] Sin embargo, hay una diferencia real entre el conocimiento y su presentación formal: la letra *script* es sólo una de las formas posibles de representar el alfabeto; la división se puede resolver mediante múltiples algoritmos, pero la tradición escolar mexicana privilegia a uno de ellos; los números racionales se presentan mediante determinadas graficaciones, y no de otras posibles. Generalmente no se enseña que hay diferentes formas de expresar un conocimiento, aunque los niños llegan a comprender esto en cierta medida por su experiencia cotidiana con representaciones diversas.

Los conceptos científicos se encuentran dentro de la interacción escolar de determinada manera. Cuenta no sólo la definición formal que algunos maestros resaltan más que otros, sino también las asociaciones y los ejemplos particulares que los maestros proponen o que retoman de los alumnos. Algunas palabras o formas de hablar sobre un fenómeno son pertinentes, según los criterios del maestro, y otras no. El énfasis final de las clases, lo que se reafirma o evalúa, tiende a centrarse en los términos o conceptos formales utilizados en el proceso de enseñanza.

El efecto de esta tendencia es que la forma puede de hecho sustituir al contenido. Una indicación de esto es la proporción elevada de comentarios y correcciones que los maestros suelen hacer sobre los aspectos formales del trabajo escolar: referencias a la limpieza, la letra, los materiales y el formato; insistencia en el uso de términos precisos y en la ubicación correcta de elementos en esquemas, cuadros o listas.

La nueva matemática y la lingüística de los años setenta reforzaron esta tendencia al introducir toda una serie de convenciones gráficas (círculos, cuadritos, flechas, subrayados, colores, iniciales) que entraron al proceso escolar con mayor facilidad que los conceptos que intentaban comunicar. Así, a veces se ocupan horas para enseñar a colocar o relacionar correctamente los números o las palabras en determinado formato gráfico, y aun así los alumnos no logran establecer las

[31] Verónica Edwards (1985 y en este volumen) desarrolló este aspecto en su estudio sobre las formas del conocimiento en el aula.

relaciones conceptuales que implican estas tareas. Un ejemplo recurrente de este problema se da en el análisis de oraciones, ya que los alumnos asocian una estructura esquemática de la oración con la secuencia lineal de las palabras del enunciado. Así, en oraciones como "Préstame tu muñeco" o "Qué bonito es el árbol", pueden marcar la primera palabra como sujeto, la segunda como verbo y las últimas como predicado o complemento.

En otros casos, en cambio, se insiste en el uso del formato correcto, cuando éste ya ha perdido su función, pues los alumnos comprenden de antemano las relaciones implicadas. Esto ocurre, por ejemplo, en el uso de cuadritos y flechas al realizar las operaciones básicas de aritmética. Lo formal se convierte además en uno de los criterios implícitos de selección del material de los *Libros de texto*. Así, a pesar de su novedad, la teoría de conjuntos y la enseñanza de la gramática han logrado mayor presencia en la enseñanza cotidiana que los temas más abiertos que también se destacaron con la Reforma Educativa, como los problemas matemáticos y el texto libre.

También se encuentra la tendencia contraria, a veces en la práctica de los mismos maestros que en otros momentos formalizan los temas. En ciertos momentos, los maestros atienden a la diferencia entre cumplir con las exigencias formales y lograr que los alumnos realmente comprendan un concepto, y buscan distintas opciones para presentar y explicar el conocimiento que transmiten. Así, traducen los ejercicios de los libros en sus algoritmos más tradicionales, o los ejemplifican con problemas o referencias al medio, antes de retomar la presentación que da el texto. En estas ocasiones los docentes solicitan e integran ejemplos, hacen sus propios dibujos y esquemas en el pizarrón, y en el proceso establecen una relación más fluida, menos evaluativa, con el grupo.

Esta capacidad de variar la forma de presentar los conocimientos no se debe a un entrenamiento en métodos activos o técnicas grupales, ya que se observa en maestros con diferentes estilos de enseñar. Parece depender más bien de una concepción básica de lo que es aprender, y de cierta seguridad en el manejo del contenido que se está enseñando. Por esta razón, la tendencia a la formalización puede variar de clase a clase con un mismo maestro. Frente a la inseguridad en el conocimiento, los maestros recurren a la seguridad de su forma de presentación y, al contrario, cuando dominan los conceptos básicos se permiten explorar diferentes formas de presentación.[32]

Los límites entre el conocimiento escolar y el cotidiano

La interacción de maestro y alumnos tiende a marcar límites entre el conocimiento que se maneja en la escuela y el conocimiento cotidiano que poseen los alumnos. Esto no significa que el medio no entre en el salón de clase; los maestros tienen clara la consigna de "adaptarse al medio", derivada en parte de la tradición de la escuela rural, y reforzada por el tipo de actividades incluidas en los libros de ciencias sociales y naturales. En el proceso de formación docente y en el establecimiento de escuelas nuevas, es práctica común la elaboración de una monografía sobre la comunidad. Los héroes locales y los bailables de la región también encuentran un lugar en la escuela.

Sin embargo, en clase, por lo general, el medio es visto como algo conocido por los alumnos, como una realidad transparente. Rara vez se considera un mundo rico en situaciones nuevas que ameritan observación y análisis. El docente pide ejemplos o ilustraciones de los alumnos, en torno a algún principio o concepto más general. Selecciona, reinterpreta e integra lo que proponen los alumnos en función del tema específico que debe impartir. Las referencias al medio existen sobre todo en forma de listas de flora y fauna, de productos de la comunidad o de juegos que se practican. Pero el docente provee el razonamiento en relación con el medio: "¿Ven cómo todos dependemos unos de otros para vivir?" De esta manera, las referencias al medio sirven para hacer más familiar el esquema ordenador que transmite la escuela. Parece ser bastante difícil integrar a la enseñanza escolar los esquemas mediante

[32] Antonia Candela (1991a y en este volumen) analiza ejemplos de este proceso de "transposición didáctica" en la enseñanza de las ciencias naturales.

los cuales los niños ordenan su propio conocimiento del mundo, o permitir que ellos elaboren sus ideas a partir de observaciones nuevas y las asocien con los contenidos escolares.

Las referencias al medio se dan al tratar temas en los que la relación es más obvia o ilustrativa, sobre todo en lo que se refiere a la comunidad. En otras clases, aun cuando implícitamente los alumnos recurren a lo que ya saben, los maestros rara vez retoman ese conocimiento previo. El ejemplo más claro es la tendencia a iniciar la enseñanza de la lectura y la escritura (aun con reprobados) con el supuesto de que se parte de cero, de que los niños no han tenido ningún contacto con la lengua escrita. Sucede lo mismo en la enseñanza de ciertos procedimientos de cálculo o fenómenos naturales, en los cuales incluso llega a haber contradicciones entre el conocimiento cotidiano que poseen los niños y el conocimiento escolar. Un maestro expresa, por ejemplo, frente a la sugerencia de usar el cálculo con monedas para enseñar la resta: "¡Pero eso ya lo saben!", señalando así que la dificultad consiste en la asimilación del algoritmo específico que se usa para restar en el contexto escolar. En algunas clases de ciencias naturales, sobre todo, los niños expresan una comprensión de ciertos fenómenos a partir de su propia experiencia que rebasa los contenidos presentados de manera sintética en el proceso de enseñanza.[33]

Esta tendencia escolar seguramente comunica a los alumnos una diferenciación clara entre lo que conocen de su mundo y lo que en la escuela se presenta como conocimiento válido. Así, ellos aprenden a confirmar o a dudar del conocimiento propio, al confrontarlo con la versión autorizada que la escuela proporciona más que con la experiencia individual y social. Ese proceso vertical de transmisión permea toda la estructura jerárquica de la educación. Al invalidarse su experiencia propia, los alumnos pueden perder confianza en su capacidad de análisis y construcción de conocimientos. Es este hecho, más que la falta de significación temática del contenido escolar, lo que explica por qué el conocimiento escolar suele ser tan ajeno al niño.

[33] Hay ejemplos en Rockwell y Gálvez (1982) y Candela (1991a y en este volumen).

Los maestros de grupo se encuentran en una situación análoga. El conocimiento cotidiano que se adquiere y se hace objetivo en la práctica de enseñar y de organizar una escuela se descalifica frente al conocimiento que presenta el personal técnico que trabaja en los niveles superiores del sistema educativo.[34] En los cursos de actualización, el conocimiento cotidiano de los maestros rara vez se expresa públicamente. Se considera empíricos a los maestros con pocos estudios y se premia a quienes manejan con soltura un amplio vocabulario especializado, aun cuando este criterio no necesariamente corresponde a los resultados logrados con el grupo. La posible relevancia de los contenidos de los cursos de capacitación se pierde ante la imposibilidad de recuperar ese conocimiento integrado al trabajo docente diario.

La definición escolar del aprendizaje

Además de presentar el conocimiento escolar, los maestros organizan el proceso social de aprender; es decir, implícitamente señalan al grupo cómo proceder para aprender. El aprendizaje escolar implica determinadas pautas de uso de la lengua oral y escrita y formas de razonar por parte de los alumnos. La escuela conforma, por medio de ciertos rituales y usos, un proceso de aprendizaje que no siempre corresponde al que desarrollan los mismos alumnos, pero que sí influye en ellos.

Rituales y usos

En la escuela primaria, como en otros contextos sociales, existe una tendencia hacia la ritualización de la interacción entre adultos y niños.[35] Los rituales son necesarios para organizar el encuentro diario entre maestros y alumnos. Se establecen procedimientos recurrentes y se repiten actividades cuyas instruc-

[34] Sobre los cursos y la formación de los maestros, véanse Jiménez (1982), Rockwell y Mercado (1986b) y Sandoval (en este volumen).

[35] Hace tiempo señalaron este aspecto autores como Bernstein (1971) y Jackson (1968), aunque lo interpretaron de manera distinta.

ciones son siempre las mismas. De esta manera se facilita la organización del grupo y se retoman los consensos sobre cómo proceder durante el día.[36] Las rutinas pueden variar mucho de un maestro a otro, aunque se encuentran algunas prácticas tan difundidas que casi no requieren instrucciones previas: los alumnos saben que deben copiar cuando el docente escribe en el pizarrón, escribir cuando usa el tono de dictar, formarse al terminar para calificar y hacer ejercicios en sus lugares para pasar de una actividad a otra.

La ritualización en sí no necesariamente empobrece el proceso de enseñanza, aunque tiende a marcarle límites. A veces permite una mejor organización de base del grupo, que libera tiempo que el maestro puede dedicar a la enseñanza, a la atención individual o a la preparación. Por otra parte, las rutinas diarias a veces aseguran mucha más práctica en ciertos procedimientos considerados básicos, como la lectura oral y las mecanizaciones, de lo que se da en clases menos ritualizadas. Sin embargo, algunas de estas rutinas, por ejemplo las planas y la calificación, ocupan bastante más tiempo que el necesario y eliminan la posibilidad de diversificar las experiencias de aprendizaje. Subyace en ellas un supuesto, característico del proceso escolar, que asocia el aprendizaje efectivo con la frecuencia de la repetición.

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

El aprendizaje de los usos y los rituales escolares puede

[36] La idea de consensos o acuerdos de trabajo se plantea en: Jackson (1968), McDermott (1977), Delamont y Stubbs (comps.) (1976), Erickson (1987). Véase también Luna (1993).

garantizar cierto éxito aparente, pero no siempre conduce a un proceso real de aprendizaje del contenido académico. Un ejemplo claro son los cuestionarios de comprensión de lectura. Cuando las preguntas se formulan con aproximadamente los mismos términos y en la misma secuencia que el texto, el proceso de contestarlas sólo requiere identificar los términos que faltan, en correspondencia casi mecánica entre la pregunta y el texto. Si bien los alumnos logran contestar correctamente el cuestionario, no siempre comprenden el sentido del texto. En cambio, el esfuerzo por comprender suele manifestarse de otra manera cuando se les pide la elaboración de un resumen o la interpretación libre del texto en clase.

Dada esta tendencia hacia la ritualización, el aprendizaje escolar suele ser condicionado por el contexto específico de enseñanza, es decir, difícilmente se transfiere lo que se aprende en clase a contextos distintos, fuera de la escuela. Cuando los alumnos se encuentran con elementos o situaciones distintos a los que conocieron en la escuela, no siempre pueden utilizar los conocimientos adquiridos en clase.

El uso del lenguaje

El uso del lenguaje se ha señalado como eje fundamental del proceso escolar. Por lo general, se supone que el uso de la lengua escrita constituye la habilidad imprescindible para el aprendizaje escolar. De hecho, en primaria predomina el lenguaje oral, la interacción verbal de maestros y alumnos.[37]

Cuando se usa la lengua escrita en el aula, cuando se lee o se escribe, suele hacerse de una forma específicamente escolar, es decir, de manera que rara vez se encuentra en otros contextos. Generalmente, los alumnos "escriben" lo que ya estaba escrito (copia o dictado), usando letra, formato y modelo escolar. Durante la lectura oral, el maestro tiende a mediar la interpretación del texto; selecciona, relaciona y concluye "lo

[37] Existe desde luego una amplia gama de estudios sobre la interacción de maestros y alumnos; como ejemplos, véanse Mehan (1979), Stubbs (1983), Heath (1983), Cazden (1987), D. Edwards y Mercer (1987), Wittrock (comp.) (1986).

que el texto dice". El docente da instrucciones sobre qué hacer en cada lección, retomando o cambiando lo que indica el libro; señala de dónde a dónde copiar, o qué apuntar en el pizarrón o el cuaderno.

Sin embargo, también se dan prácticas alternativas o eventuales que llevan a otro tipo de uso de la lengua escrita. Por ejemplo, cuando se organizan concursos de redacción libre o de cuentos, se produce una gran cantidad de material que refleja la auténtica expresión escrita de los alumnos. Paradójicamente, es sobre todo en la enseñanza de las ciencias donde maestros y alumnos usan más la lengua escrita para comprender y expresar el conocimiento. En estas áreas se transmite un manejo del texto escrito que no se observa en las actividades predominantes en la enseñanza del español.

La interacción de maestro y alumnos en torno a un texto escrito define una característica central del proceso de aprendizaje que se da en la escuela. Al trabajar con los libros, los alumnos se encuentran frente a una doble exigencia: deben interpretar el texto y a la vez captar la interpretación que hace el maestro. El proceso puede conducir a una mayor comprensión del contenido, ya que los maestros aportan información necesaria para encontrarle sentido al texto, para descifrar el conocimiento nuevo que comunica el libro. Por ejemplo, ellos suelen interpretar para los alumnos los múltiples formatos, símbolos e indicaciones gráficas que marcan los ejercicios de los libros, o bien, traducen a formas más familiares los términos o las expresiones poco comunes del texto escrito. Dada esta dinámica de la interacción verbal, el conocimiento es transmitido tanto por medio de la interpretación que ofrece el maestro, como por la lectura directa de los libros.[38]

Existen escasos estudios específicos en México que caractericen los aspectos lingüísticos y sociolingüísticos de esta interacción verbal que es la constante más importante del proceso escolar.[39] No obstante, los testimonios directos con que contamos no apoyan (por lo menos en primaria) una de las interpretaciones más difundidas acerca del lenguaje de la

[38] He analizado con mayor detalle los usos escolares de la lengua en varios artículos (Rockwell 1982b, 1991, 1992 y en este volumen).

[39] Hay algunas excepciones, como el estudio de Dora Pellicer (1983).

escuela y de los educandos. Esta interpretación, basada sobre todo en pruebas y en análisis de textos, no en la observación del proceso mismo, supone que la escuela representa y exige el manejo de un "código elaborado",[40] fomentando así un uso más rico, complejo y abstracto del lenguaje oral y una comprensión de los significados "fuera de contexto". Sin embargo, la interacción verbal en el aula tiende más bien a contextuar el uso de formas lingüísticas. La formalización y la ritualización de la enseñanza, la poca explicitación de los conceptos y la poca variación en la presentación de conocimientos frecuentemente imponen una simplificación al lenguaje empleado en clase, en lugar de permitir una amplia expresión verbal por parte de los alumnos. En su expresión más normativa, la escuela parece más bien enseñar un conjunto léxico especial y prohibir otros (arcaísmos, "groserías") que presentar estructuras sintácticas o códigos de uso del lenguaje más complejos que los que manejan fuera de la escuela los alumnos de cualquier medio social.

El razonamiento implícito

A partir de la observación de la interacción verbal espontánea, es difícil estudiar los procesos de razonamiento que se favorecen en la escuela, porque las formas de interacción verbal no determinan ni reflejan necesariamente las formas de razonar y pensar de los niños. Sin embargo, algunas características de las situaciones observadas indican la existencia de esos procesos.

La comprensión de cualquier clase es un proceso activo. Interpretar lo que el maestro transmite siempre implica procesos de razonamiento por parte de los alumnos. Los alumnos aprenden, casi sin darse cuenta de ello, a utilizar conocimientos previos, distinguir lo significativo en las diferencias o semejanzas señaladas por el maestro, y a captar los esquemas subyacentes en los elementos que se encadenan en la clase (textos, ejemplos, ilustraciones y ejercicios). Continuamente

[40] El concepto es de Basil Bernstein (1971). Yolanda Lastra (1973) realizó un estudio en México desde esta perspectiva.

tienen que construir relaciones, hacer inferencias, llegar a conclusiones propias.

En ocasiones, las relaciones que el maestro espera que hagan los alumnos no son tan obvias para ellos como lo son para él, que ya las conoce. Alumnos y maestros pueden de hecho observar diferentes cosas en las ilustraciones o demostraciones y llegar así a diferentes conclusiones. Por ejemplo, durante una clase sobre la combustión en que se frotaban dos piedras, para mostrar cómo se genera calor, un alumno, que parecía estar buscando relación con el tema, comentó "sale humo" y el docente corrigió, "sólo es tierra". En otra clase, los alumnos observaban que un peine frotado en el pelo atrae papelitos, y el maestro comentó: "No es brujería, sólo es electricidad". ¿Qué de lo que observaban los niños deberían identificar como electricidad? Los rasgos significativos de las múltiples cosas que se nombran en clase (desde letras hasta procesos sociales y naturales) no suelen hacerse explícitos. Si los alumnos llegan a identificarlos, es porque relacionan y comparan las sucesivas experiencias que tienen con el fenómeno. Esto supone un razonamiento implícito, continuo, aun en aquellas clases que aparentemente no hacen pensar a los niños.[41]

El proceso que se da en la escuela es incluso más complejo. Es evidente que los niños deben poner en juego, simultáneamente, dos procesos de razonamiento. Por un lado, tratan de entender el contenido de los elementos señalados o expuestos por el docente (definiciones, explicaciones, conceptos), de captar la lógica del conocimiento. Por otro, se ocupan de entender las reglas y los usos aplicables en el contexto particular, de pensar qué tienen que hacer o responder, de comprender la lógica de la interacción.[42] Estas dos dimensiones no siempre coinciden ni se apoyan mutuamente; a veces generan contradicciones que no se explicitan ni se resuelven en el transcurso de la clase. Esto ocurre, por ejemplo, cuando el maestro por alguna razón no acepta respuestas que resultan de la correcta aplicación de una definición que él mismo ha dado.[43] De lo poco que es posible inferir a partir de la interacción, parece que muchas de las confusiones de los niños son producto de estas situaciones contradictorias. Muchos "errores" de los alumnos pueden ser vistos como lógicos y coherentes, dados los elementos y supuestos que ellos pueden poner en juego a partir de la clase y de sus propias ideas.

Las posibles contradicciones entre alumnos y maestros son aún más difíciles de interpretar si recordamos que la investigación piagetiana sobre el desarrollo cognoscitivo ha mostrado la existencia de procesos mentales en los niños, que se basan en supuestos lógicos y de hipótesis diferentes a los de un adulto. Ejemplo de ello son las teorías que poseen los alumnos acerca de la lengua escrita, previas a cualquier instrucción al respecto.[44] Según este análisis la escuela presenta —en los métodos más utilizados para enseñar a leer— supuestos (que la escritura es siempre fonética, por ejemplo) acerca del objeto de estudio que no siempre coinciden con lo que piensan los niños. Como este caso, existen probablemente muchos otros momentos, aún poco estudiados, en que coexisten en las clases procesos de razonamiento del maestro y de los alumnos que son distintos y que se tocan sólo de manera tangencial.

El aprendizaje autónomo

En los numerosos contextos extraescolares de su vida, los niños aprenden muchas cosas sin que los adultos organicen actividades especiales para enseñárselas. Es sobre todo en la escuela donde se intenta ordenar el proceso de aprendizaje mediante la enseñanza. La centralidad del docente en la estructuración del aprendizaje escolar deja poco espacio público para el ordenamiento propio del aprendizaje por parte de los

[41] Varios estudios han intentado precisar, a partir del análisis de secuencias discursivas, todas las inferencias y presuposiciones que tienen que hacer los niños para poder participar en clase. Véanse por ejemplo Cicourel *et al.* (1974), Mehan (1979), D. Edwards y Mercer (1987), Coll (1986) y Candela (en prensa).

[42] Desarrollamos la noción de dos "lógicas" en Rockwell y Gálvez (1982). Conceptos semejantes utilizados por otros autores también apuntan a este doble proceso en el aula, por ejemplo Cazden (1986) y Erickson (1982).

[43] Véase el ejemplo en Paradise (1979).

[44] El desarrollo psicogenético en relación con la lengua escrita ha sido estudiado por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979).

alumnos. Tal vez por ello es tan raro observar actividades en que los alumnos mismos puedan elaborar o formular problemas, hipótesis, o textos con sus propias palabras.

El autodidactismo propuesto con tanta frecuencia como objetivo educativo de hecho tiene límites reales en cualquier contexto en que el individuo no cuenta con un apoyo social para aprender. El apoyo necesario incluye desde acceso a los materiales y a las situaciones que le permiten experimentar diversos fenómenos de la realidad, hasta la posibilidad de tener un interlocutor conocedor.[45] Ningún nivel de comprensión de lectura permite un acceso totalmente independiente al conocimiento acumulado por la humanidad, ya que la comprensión misma de un texto, lejos de lograrse mediante una habilidad abstracta, requiere conocimientos previos acerca del tema.[46] El maestro, en cuanto conocedor, efectivamente proporciona a los alumnos apoyos al aprendizaje que éstos difícilmente tendrían si no fuera por la escuela.

No obstante, todo aprendizaje implica un ordenamiento propio de la experiencia. Esta autonomía del sujeto que aprende, tan evidente en situaciones no escolares, se observa también en el aula, aun cuando en este contexto las actividades se organizan en función de la enseñanza. En cualquier grupo escolar —independientemente del método que use el maestro— se observan señales de esa actividad autónoma de aprendizaje que emprenden los alumnos, es decir, de una actividad que no tiene una correspondencia directa con las intervenciones e instrucciones del docente. En la mayoría de las primarias observadas, los niños manifiestan gusto por aprender e interés en los temas escolares. Se nota en ellos una entrega al trabajo escolar que a veces sobrepasa el nivel de la actividad formal organizada por el docente. Gran parte del diálogo entre alumnos (que suele interpretarse como "copiarse") comprende contenidos académicos. Este trabajo colectivo refleja y refuerza el carácter social del aprendizaje. Durante este proceso el docente a veces interviene y ayuda informalmente. También llega a ser un modelo de

[45] Jerome Bruner (1963 y 1986) es tal vez quien mejor desarrolla esta concepción del aprendizaje, cuyas raíces teóricas se encuentran en Vygotsky.

[46] Véase Frank Smith (1978).

cómo aprender, sobre todo cuando no está enseñando, sino más bien consultando libros, preparando clases o dialogando con otros, todo bajo observación de los niños.

El proceso autónomo de los alumnos en la clase les permite el acceso a nuevos usos y contenidos.[47] Por ejemplo, aunque los libros se usan de cierta manera dentro del proceso de transmisión, éste no es el único uso que los alumnos hacen de ellos. De hecho, en muchas ocasiones los niños hojean, observan, leen y comentan partes del libro sin indicación o intervención del maestro. En este proceso, probablemente se apropian no sólo de información variada, sino también de elementos del lenguaje gráfico y del léxico necesarios para comprender mejor los textos.

Las tendencias de definición del proceso de aprendizaje en la escuela no siempre integran al maestro o a los alumnos como sujetos que construyen conocimientos. En su práctica cotidiana, sin embargo, tanto maestros como alumnos se apropian y organizan los elementos transmitidos en la escuela a partir de esquemas y concepciones que ellos mismos han elaborado. En este sentido, el concepto de "construcción del conocimiento", asociado con la investigación piagetiana, no es solamente el fundamento de una propuesta pedagógica; permite además reconocer un proceso constitutivo de cualquier clase, independientemente de los métodos y recursos utilizados por el maestro.

La transmisión de concepciones del mundo

La experiencia escolar cotidiana siempre comunica una serie de interpretaciones de la realidad y de orientaciones valorativas, aun cuando éstas no estén explicitadas en el programa oficial. Diversos elementos del folklore, del sentido común[48] y de la ideología dominante permean los contenidos académicos que transmite la escuela. Una parte de estos elementos co-

[47] Antonia Candela (1991a, 1991b, en prensa y en este volumen) ha analizado numerosos ejemplos de este proceso autónomo.

[48] Uso estos términos en un sentido no peyorativo (siguiendo a Gramsci 1975 y Monsiváis, 1981) para hacer notar que en la escuela entran en juego las heterogéneas concepciones particulares de la localidad, y no sólo las concepciones ordenadas oficialmente.

rresponde a la intención explícita de los maestros, quienes generalmente asumen la formación moral y cívica de los niños como parte significativa de su trabajo. Contribuyen además a esta dimensión formativa todos los contenidos no intencionales, implícitos, que son parte integral de las actividades organizadas para enseñar el contenido programático.

Como institución, la escuela es permeable a otras instancias sociales. Dentro de ella se reproducen formas de organizar el trabajo y formas de usar el poder que existen en la sociedad de la que forma parte. En la escuela se observan pautas culturales de diferenciación social; por ejemplo, a veces se define el comportamiento y el trato de manera diferente para hombres y mujeres. Encuentran lugar también diversas concepciones y prácticas locales, correspondientes a historias particulares, lo cual explica parte de la variación de los contenidos de una escuela a otra. Desde el ámbito social también entran al espacio escolar las formas sociales de resistencia. Se dan momentos en que las costumbres y los conocimientos locales se oponen a las normas oficiales de la escuela. Se expresan dentro de la escuela las luchas sociales que se desenvuelven fuera de ella.

No obstante, la escuela también se distingue de otros contextos sociales; tiene características específicas. La institución escolar se concibe a sí misma y se presenta como transmisora de valores o hábitos superiores a los vigentes en la sociedad circundante. Su función tradicional, por ejemplo, ha sido formar ciudadanos para una sociedad futura. Esta imagen está presente en la enseñanza escolar explícita, en los consejos, los discursos y las recomendaciones que dan los docentes. Frecuentemente los niños toman estos mensajes muy en serio y los adultos los recuerdan con precisión.

Al mismo tiempo, frente a otras instancias que difunden consistentemente mensajes considerados más modernos, como la televisión, la escuela aparece como portadora de nociones conservadoras. En ella perduran y coexisten los contenidos valorativos de épocas pasadas, se reproducen gustos literarios o artísticos de otros tiempos y se está en contacto con un patrimonio social genérico. La tendencia modernizadora del Estado, presente en las recientes reformas educativas, puede desestimar estas concepciones anteriores, pero también suele retomarlas y reinterpretarlas en función de nuevos objetivos. Así, el significado específico de los diversos elementos de la experiencia escolar también cambia históricamente, en función de los ordenamientos sucesivos que la política estatal imprime a la cotidianidad escolar.

La transmisión de valores

Es probable que los valores más evidentes que transmiten las escuelas sean aquellos que se dan mediante actividades organizadas explícitamente para ello. Las ceremonias, los concursos y los saludos a la bandera integran un repertorio de versos, canciones y elementos formales del discurso docente que han sido seleccionados o elaborados durante años especialmente para la escuela. Contienen referencias al ideal de una infancia definida en términos escolares, al amor a la patria y a la unidad nacional, y elogios a la limpieza y al orden. Gran parte de esta tradición es reminiscencia de una época posrevolucionaria en la que la escuela primaria, en particular la rural, fue profundamente transformadora de la sociedad civil.

No es tan claro si esos actos constituyen en la actualidad momentos realmente significativos en la formación de los alumnos ni en qué sentido lo son. Hay algunos indicios, como la escasa atención a las ceremonias obligatorias y la confesada incomprensión del contenido de los versos, de que los mensajes explícitos más bien tienen poco efecto. Sin embargo, los actos mismos bien pueden implícitamente preparar para formas análogas de participación que se dan en la vida cívica y política nacional. En algunas de éstas la comprensión y la comunicación son igualmente escasas. En otras, en cambio, sobre todo en los momentos de resistencia civil, la valoración escolar de la patria y de la nación, y de sus símbolos, ha adquirido un nuevo sentido.

Otras características y prácticas escolares transmiten valores de manera implícita. La construcción misma de la escuela, que en México suele ser de espacios amplios, con bastante luz y colorido, de ambiente no tan solemne como en otros países, comunica esquemas arquitectónicos preferidos. La ten-

dencia en gran parte del país ha sido transformar las escuelas, derrumbar las viejas aulas rurales de techo alto y de estrado. El modelo que tiene mayor prestigio, con base en un consenso inducido sobre lo que requiere una buena escuela, ha sido el iniciado por la Comisión Administradora del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE) e imitado con mayor o menor modificación por otras dependencias. Este modelo eliminó los patios interiores y las terrazas de una tradición anterior, y estableció una nueva disposición de los edificios, dando prioridad a los baños y a las bardas.[49]

Esta modificación de la disposición física de las escuelas ha implicado numerosos cambios en las prácticas escolares cotidianas, ya que desplazó aquellos espacios —patio central y salón de actos— que hacían de la escuela un centro de la vida cívica y recreativa de la población. Las bardas, un agregado tardío a los edificios escolares, cercaron el espacio escolar, limitando la libre entrada y salida. No obstante, las veredas que atraviesan los cercos escolares, particularmente en las zonas rurales, son indicio de la continua reapertura de la escuela a la influencia local.

En las escuelas más urbanas hay menor flexibilidad para incorporar prácticas culturales locales. Se norma efectivamente la puntualidad, la permanencia en la escuela durante el recreo, la formación ordenada de alumnos, el uso de zapatos y del uniforme. Al mismo tiempo, desaparecen prácticas que todavía se observan en las zonas rurales, donde los alumnos llevan a los hermanos menores a la escuela para cuidarlos y salen a media mañana a almorzar o se dirigen "a la milpa". También se reflejan cambios en las pautas de consumo. Conforme se modernizan, las escuelas asumen progresivamente características de mayor prestigio y generan costos más elevados para los padres. La lista de útiles escolares se vuelve cada vez más larga; la cooperativa escolar poco a poco sustituye, con la venta de bolsitas de carbohidratos, a las vendedoras de pepitas y tejocotes.

[49] El complejo proceso de negociación que conduce a la construcción y modificación de las escuelas fue estudiado por Ruth Mercado (1985, 1992 y en este volumen); yo he abordado el proceso para los años veinte (Rockwell, 1994).

Iniciación en las reglas del juego

El análisis del contenido formativo escolar en términos de valores conduce a ciertas dificultades; no es fácil determinar si los comportamientos observados dentro o fuera de la escuela se deben a la internalización de valores. Parece más factible reconstruir procesos de iniciación en las reglas del juego de la institución escolar. La participación en cualquier situación social implica un conocimiento tácito de cómo se debe actuar y qué se debe hacer. Los alumnos aprenden sobre la marcha las normas específicas de la escuela, que pueden tener también sentido a largo plazo en la medida en que el ámbito escolar se asemeje a otros contextos institucionales. Sin embargo, es probable que el contenido más importante de este proceso sea justamente el entrenamiento continuo en la lectura o captación de las reglas implícitas en diferentes situaciones institucionales. Los alumnos aprenden a comprender cómo se está definiendo cada situación por medio de las señales que se dan en la interacción. Las reglas del juego no son fijas, sino más bien abiertas a negociación; las señales implícitas indican cómo actuar y qué márgenes hay en cada momento para replantear las reglas mismas.

Dos dominios en que se da este aprendizaje de las reglas del juego son el trato con la autoridad y la participación en el trabajo. Los maestros asumen la autoridad que les otorga la institución y la muestran en casi todos los contextos escolares cotidianos. Su autoridad puede abarcar muy diversos aspectos del quehacer educativo y el comportamiento personal (aseo, postura, habla y vestido) y se expresa además en el trato con los padres de familia. Los maestros incluso intervienen frecuentemente en disputas personales entre los niños.

Sin embargo, aunque cuentan con la legitimación escolar, los maestros tienen que negociar constantemente su autoridad frente al grupo. Para ello utilizan una variedad de estrategias (promesas, señales, concesiones) que sólo de vez en cuando son coercitivas (castigos, amenazas). Los alumnos distinguen con rapidez a los adultos que no logran establecer esa autoridad frente al grupo y modifican las reglas del juego en su interacción con ellos. Los mismos maestros suelen redefinir cons-

tantemente sus niveles de tolerancia: hay momentos en que las normas del comportamiento ideal del alumno sí rigen, y otros en que no importan mucho, pero el docente conserva generalmente la facultad de restablecer el orden requerido por el trabajo escolar.

En el proceso de negociación con el grupo se transmite una de las características de este tipo de autoridad: su naturaleza impredecible.[50] Se definen márgenes variables dentro de los cuales los alumnos desarrollan diferentes estrategias para negociar con esa autoridad, para cambiar las reglas o para lograr privilegios, sobre todo en relación con el comportamiento social dentro de la escuela. Es posible que donde la autoridad del maestro permanece menos cuestionada sea en aquel dominio que define lo específico de su tarea, el de la transmisión de conocimientos académicos. Sin embargo, aun en este ámbito, en algunas clases los niños cuestionan la versión o interpretación del maestro; ello ocurre sobre todo en aquellas poblaciones que cuentan con un rico conocimiento alternativo, como las de tradición indígena.[51]

El contenido implícito en el proceso escolar define un tipo de trabajo distinto al que los niños conocen en la vida doméstica, ya que no se relaciona directamente con necesidades cotidianas del sujeto. El trabajo escolar tiene cierta semejanza con el de los obreros y empleados. Así, los niveles sucesivos del sistema escolar se sustentan en relaciones jerárquicas entre quienes "saben" y quienes "no saben". Por eso, algunos aspectos de la formación implícita en la escuela son análogos a características del trabajo industrial; la formalización, la importancia de cumplir con las tareas, la desarticulación entre una y otra tarea y la necesidad de trabajar sin tratar de comprender el sentido global del conocimiento transmitido[52] se asemejan a aspectos del proceso de trabajo en la producción capitalista del país.

[50] Ruth Paradise (1979) estudió este aspecto de la autoridad escolar.

[51] Para el medio indígena véanse ejemplos en Luz Valentínez (1982) y Paradise (1990). En trabajos recientes, Antonia Candela (1991b, y en prensa) ha mostrado cómo los cuestionamientos y contrargumentos de los niños permean las clases de ciencias naturales en primaria.

[52] Estas características de la socialización para el trabajo fueron señaladas por Ruth Paradise (1979).

Sin embargo, no todo lo que sucede en la escuela obedece mecánicamente a la lógica de la organización del proceso de trabajo en el capitalismo, ni a la lógica de la conformación política del país. La cotidianidad escolar se organiza en buena parte mediante esquemas y procesos propios, que implican cierta especificidad en las relaciones sociales que se reproducen en la escuela.[53] Es necesario, así, hacer una doble interpretación de los fenómenos escolares (por ejemplo, la disciplina) para captar tanto su vinculación con procesos sociales de otro orden como su carácter específico dentro de la tarea social de transmisión cultural.

Concepciones del mundo social

Los elementos de la experiencia escolar que ocultan o que revelan algo de la estructura social tienen como trasfondo la conformación política e ideológica de la sociedad. Pueden indicar diversos grados de alienación social o bien la apropiación de conocimientos necesarios para la transformación social. Lejos de representar un sistema ideológico constante y coherente, las concepciones sociales contenidas en la práctica diaria de las escuelas recogen, conservan y reordenan los matices ideológicos de las sucesivas coyunturas de la historia del país, así como nociones diversas que expresan los propios actores del proceso escolar.

Las concepciones acerca del mundo social que se transmiten en las escuelas son heterogéneas. En las clases se encuentran nociones y esquemas de muy diverso origen, a partir de los cuales se reinterpretan los conceptos introducidos en los programas vigentes. Se aprecia en este ámbito la relativa autonomía de la escuela. Las lecciones de los libros de texto de ciencias sociales se han interpretado en muchos sentidos. Por ejemplo, en un grupo el concepto de las clases sociales se abordaba enseñando a los alumnos modos de vestir y de comportarse más congruentes con las pautas de la clase media; en otro, ese concepto permitía explorar las inquietudes de los niños acerca de los ricos y los pobres.

[53] El estudio etnográfico de María Eugenia Luna (1993) analiza en detalle esta dimensión del trabajo escolar.

El laicismo constitucional ha dejado fuerte huella en las escuelas mexicanas. En algunos momentos reaparece una veta religiosa: en las bendiciones, en los consejos de los docentes ("no olviden a sus muertitos", dicen algunos a fines de octubre), y en las misas especiales para celebrar el egreso de la primaria. Se escuchan de vez en cuando explicaciones de fenómenos naturales que incluyen referencias a "Dios" y versiones de lecciones de ciencias sociales teñidas de historia sagrada. Existe además una creciente presencia de grupos tanto católicos como protestantes que influyen en la vida escolar. Sin embargo, la mayoría de los maestros practica la separación estricta entre las cuestiones religiosas y la enseñanza y a la vez expresa la tolerancia hacia la diversidad de creencias y celebraciones religiosas del país que ha sido el meollo de la tradición laica —y del mandato constitucional— en las escuelas públicas de México.

Otro componente duradero de las concepciones transmitidas por la escuela primaria proviene de sus raíces populistas y nacionalistas de la época posrevolucionaria en México. Si bien en la primaria casi no se abordan los problemas de la estructura social actual del país, generalmente se presenta al gobierno mexicano como producto de una transformación social reciente y compleja. Particularmente entre los maestros mayores, la referencia a los héroes y a los hechos históricos sobresalientes expresa el proceso de conformación de la nación en términos de progreso social. Aun en sus versiones más esquemáticas, esta tradición pedagógica comunica la existencia de un proceso de cambio histórico. Se conserva en ella el léxico difundido en los años treinta. Términos como revolución, esclavitud, proletariado, imperialismo, tienen un lugar privilegiado en ese discurso, que ya perdieron en las concepciones sociales que reemplazan a la vieja tradición.[54]

La reforma del sexenio de 1970-1976, vigente hasta 1992, enriqueció el contenido social en primaria, integrando al área de ciencias sociales las materias de historia, geografía y civismo del plan anterior.[55] Incorporó al estudio de la propia localidad y de la historia de México los aspectos demográficos, sociológicos, económicos, políticos y antropológicos (desde luego sin usar estos términos) que amplían la concepción que los niños se van formando de su medio social. Sin embargo, la presentación del contenido de los *Libros de texto* de esa reforma dio lugar a diversas interpretaciones y polémicas. De hecho, por el poco tiempo otorgado al área social y por las formas de transmisión que prevalecían en las clases, el contenido de los libros de ciencias sociales aparecía sólo de manera fragmentaria. En la práctica cotidiana, el efecto más consistente de ese cambio programático, particularmente en los primeros tres grados, fue el énfasis en la comunidad como unidad de estudio.

[54] Véase Rockwell, en este volumen.

[55] La reforma de 1992-1994 volvió a introducir estas materias, desplazando los logros de la integración de las ciencias sociales.

En el discurso de muchos maestros, la comunidad se presenta como un microcosmos, como una "pequeña sociedad", funcional en la que existen personas con diferentes oficios, dependientes unos de otros.[56] El problema de este enfoque es que rara vez se advierte la diferenciación interna de la comunidad o su articulación con el resto de la sociedad mexicana. Con esta concepción funcionalista, quedan ocultos los procesos económicos determinantes y las divisiones sociales y políticas que existen en cualquier realidad local.[57]

Si bien es posible precisar los orígenes históricos de aquellos elementos transmitidos en las escuelas que corresponden a corrientes que influyeron en la educación en diferentes épocas, como el catolicismo, el laicismo, el positivismo, el nacionalismo revolucionario y la sociología funcionalista, no siempre es fácil comprender su sentido político actual. Además de este tipo de contenidos, en la cotidianidad escolar se mezclan muchas otras nociones particulares, ligadas a las diversas historias de vida de los docentes, nociones cuyo origen social sería difícil reconstruir. Se encuentra en lo que los maestros expresan en clase tanto la memoria como el olvido de la historia local, tanto la admiración acrítica de los Estados Unidos

[56] Ruth Mercado (1986a) desarrolló las implicaciones del concepto de comunidad en la operación de la escuela.

[57] En este sentido, está claro que la sociología funcionalista, y no, como se ha afirmado, el materialismo histórico, fue la influencia más fuerte en la elaboración de los *Libros de texto* de 1972-1978.

como la defensa apasionada de la cultura mexicana. La gama de concepciones sociales presentada por los docentes abarca desde la negación de sus propios orígenes populares hasta la solidaridad de palabra y de hecho con otros trabajadores, desde la propaganda partidaria hasta la denuncia de los abusos de toda autoridad.

Dada la diversidad de contenidos transmitidos en el proceso escolar cotidiano no es posible, mediante un razonamiento lineal, determinar qué ideología se reproduce en la escuela. Un análisis ideológico de la experiencia escolar implicaría no sólo leer sus contenidos desde una posición crítica, sino también conocer los nexos históricos reales entre esos contenidos y las estructuras de poder propias de la formación social. Sería necesario reconstruir los efectos que han tenido los sucesivos intentos de articular la variada tradición escolar a partir de las concepciones sociales unitarias de los proyectos oficiales. A la par implicaría comprender cómo, en esos intentos de conformación de una ideología única, escapan al control estatal numerosas tradiciones y prácticas heredadas o generadas en la vida real de la escuela, que expresan procesos importantes de contrarreproducción, con signos tanto regresivos como progresivos.[58]

La transformación de la experiencia escolar

Las múltiples dimensiones del proceso escolar constituyen una realidad variable y cambiante. Aunque permanecen, a veces por siglos, ciertas constantes en el nivel más profundo de las estructuras de la institución, se transforman con el tiempo los contenidos transmitidos y los significados específicos que adquieren éstos en diferentes contextos históricos. La variación que encontramos en las escuelas actuales es testimonio de tendencias pasadas y permite intuir posibles direcciones futuras. Los elementos aislados que aparecen yuxtapuestos en la práctica escolar pueden ser simples expresiones de una tradición heterogénea y contradictoria que hereda la escuela.

[58] Esta perspectiva remite a la concepción gramsciana que articula movimientos políticos y conformaciones culturales.

Alternativamente, pueden adquirir un sentido histórico actual al entrar en juego y al ordenarse desde distintas propuestas de transformación de la escuela. Desde la perspectiva del Estado, por ejemplo, actualmente se explotan las tradiciones de construcción social (tequios o colaboraciones) de los pueblos, en función de un proyecto modernizador que busca entre otras cosas reducir en lo posible el financiamiento estatal de la educación, dentro del cual esas tradiciones pierden su sentido original.

Sólo al estudiar las perspectivas sociales desde las cuales se articulan, desplazan o refuncionalizan los diversos componentes presentes en la experiencia escolar cotidiana es posible evaluar el sentido o peso real de cada elemento. Por ahora, el carácter conflictivo del proceso escolar —el enfrentamiento entre diversas versiones de escuela— se hace evidente cuando hay confrontación entre alumnos, maestros, autoridades o padres en torno a determinado plan o acción. Cuando un elemento entra en juego en estos momentos críticos —trátese del monto de una cuota, de un juego para enseñar a leer, o de la fecha para celebrar el grito de independencia (cosas aparentemente inocuas)— es probable que esté señalando ordenamientos profundos divergentes de la práctica escolar y social. Estas confrontaciones son testimonio de los diversos movimientos sociales que influyen en la vida escolar, y constancia de un hecho histórico: las escuelas se transforman.

La historia oficial tiende a negar la transformación real que ocurre en las escuelas. Desde cierta perspectiva, expresada con frecuencia por quienes trabajan en la planeación y en la innovación educativa, las escuelas parecen presentar una insuperable resistencia al cambio, producto de lo que ellos consideran ser terquedad burocrática, mentalidad magisterial o tradicionalismo educativo. Este juicio se refuerza con la idea de que las escuelas se reproducen a sí mismas, manteniendo siempre las mismas características inmutables. En consecuencia, se cree que sólo existe posibilidad de transformar la educación en la periferia del sistema, en rincones "no contaminados" y con personal ajeno al magisterio.[59]

[59] Parte de este debate se encuentra en los ensayos incluidos en Ibarrola y Rockwell (comps.) (1985) y en Madeira y Namo de Mello (comps.) (1985).

El análisis de la transformación histórica de la escuela nos obliga a descartar esta imagen de una institución resistente al cambio. Si bien no todos los cambios en el proceso escolar son el resultado esperado de los planes y programas oficiales, se han dado continuamente modificaciones significativas en la experiencia escolar.

Las múltiples determinaciones sociales de la institución escolar explican algunos de sus cambios históricos; como ejemplo, considérese el destino de la escuela rural mexicana durante este siglo, vinculado a la formación del Estado posrevolucionario y a las sucesivas políticas agrarias.[60] El contexto social y político impone límites y a la vez abre posibilidades de influir en las escuelas y de orientar direcciones o modificaciones futuras. Ciertos contenidos programáticos transmitidos en las escuelas corresponden a estructuras de la sociedad y a sucesivas coyunturas políticas, pero es sobre todo en la formación implícita y cotidiana donde se expresan los nexos más fuertes entre la experiencia escolar y los procesos sociales. Es importante tener en cuenta, sin embargo, que en la escuela no sólo se dan procesos de reproducción,[61] de relaciones sociales y de poder; se dan además procesos de resistencia y de lucha,[62] así como de apropiación de la cultura,[63] que son parte esencial de la trama social cotidiana. La simultaneidad de estos procesos hace posible la transformación histórica de la institución escolar.

En la determinación de las transformaciones se encuentran en juego numerosas decisiones políticas, que son el trasfondo de otras tantas acciones técnicas o administrativas. Responde a consideraciones políticas toda una gama de iniciativas oficiales que influyen en la realidad escolar: la asignación de recursos, la atención diferencial a distintos sectores, la inclusión o exclusión de determinados temas curriculares, las convocatorias y las formas de trabajo de los cursos de mejoramiento

[60] Sobre esta vinculación, véase Ramón Bonfil (1993) y Rockwell (1994).
[61] En el sentido planteado por Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (1977).
[62] Estos procesos han sido señalados por varios autores, entre ellos Willis (1977) y Giroux (1983).
[63] En el sentido del proceso de apropiación que ocurre en la vida cotidiana, desarrollado por Agnes Heller (1977).

profesional, la refuncionalización de tradiciones escolares (como la contribución económica comunitaria), y la incorporación o eliminación de ciertos conceptos (como el laicismo) del discurso oficial.

También tienen un trasfondo político, explícito o no, las propuestas, demandas y peticiones que provienen de diferentes instancias de crítica y oposición a la política educativa oficial: de los trabajadores de la educación, de los partidos, de los investigadores y de otros grupos organizados. En la transformación de la experiencia escolar no es posible disociar la dimensión técnica de la dimensión política. Sería impensable, por ejemplo, modificar las estructuras de participación que definen cierto proceso de aprendizaje en la escuela, si no se logra una transformación radical en la organización sindical de los maestros, para permitirles una participación más democrática en la definición de sus condiciones y su materia de trabajo.

Para poder comprender el sentido de las transformaciones actuales y potenciales que se dan en las escuelas primarias del país, es imprescindible profundizar en el análisis de la cotidianidad escolar. Es necesario seguir investigando lo que significa para los niños de las clases populares su paso por la primaria, así como lo que importa en la vida y la conciencia de los maestros el contexto institucional de su trabajo. Le da sentido político a esta tarea la oportunidad de encontrar veredas para posibles cambios, de discernir ordenamientos alternativos posibles de los elementos del presente y el pasado inmersos en la vida cotidiana de las escuelas, que son el anticipo real de la sociedad futura.

II. PROCESOS DE NEGOCIACIÓN LOCAL PARA LA OPERACIÓN DE LAS ESCUELAS

RUTH MERCADO
Centro de Investigación y de Estudios Avanzados
del Instituto Politécnico Nacional, México, D. F.

LA OPERACIÓN cotidiana de las escuelas se define según la fuerza de los individuos y grupos que participan en ella; depende de la negociación posible entre sus distintos intereses, y de la coincidencia u oposición de sus valoraciones acerca de la escuela. Autoridades y padres, divididos a su vez por distintos intereses y valoraciones, definen los cauces y las decisiones que atañen a la operación de las escuelas mediante procesos de alianzas, de confrontaciones y de luchas.[1] En este artículo describo el proceso mediante el cual se construyen los acuerdos locales que son básicos para la operación cotidiana de las escuelas. Para el análisis de ese proceso tomo como referencia las decisiones locales sobre la remodelación de las instalaciones en algunas escuelas primarias. Se trata de las decisiones que resultan de las negociaciones entre los integrantes de los diferentes grupos locales y escolares participantes.

En el presente trabajo concibo a la escuela como una institución que se construye social e históricamente. Es decir, en las prácticas cotidianas escolares se materializan fragmentos de diversos proyectos estatales y sociales que se han originado en distintos momentos históricos (Rockwell y Ezpeleta, 1985; Mercado, 1985; Rockwell y Mercado, 1986a; Mercado,

[1] La construcción social de acuerdos locales para la operación de las escuelas se basa en la investigación etnográfica de la autora sobre el proceso de negociación cotidiana por la escolaridad primaria gratuita (Mercado, 1985). La investigación se hizo durante el desarrollo del proyecto "La práctica docente y su contexto institucional y social" (Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta [coords.], Ruth Mercado, Citlali Aguilar y Etelvina Sandoval, 1986, Informe, México, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional).

1986a). Los fragmentos de esos distintos proyectos para la escuela se expresan en las prácticas de sujetos específicos cuya historia personal e intereses particulares también entran en juego. En ese sentido, la construcción social de la escuela comprende la heterogeneidad de elementos culturales e ideológicos de los sujetos y de los grupos sociales implicados en la vida diaria escolar.

En este trabajo las ideas sobre la historicidad de las prácticas cotidianas y sobre el papel del sujeto en la construcción de la realidad social están inspiradas en el trabajo de Agnes Heller. En particular me refiero a su teorización sobre el carácter histórico, heterogéneo de la vida cotidiana y de la apropiación de ésta por el sujeto particular (Heller, 1977).

Desde esa perspectiva analizo las relaciones entre la escuela y los distintos sectores locales que participan en la definición de su operación diaria. En ese sentido, cuestiono la noción de "comunidad" que identifica a ésta con una agrupación de habitantes, susceptible de relacionarse o no con la escuela de manera homogénea o según las características individuales de algunos de los habitantes (Mercado, 1986a). En el estudio encontré más bien sectores sociales que se agrupan o confrontan según sus diferentes intereses en torno a la escuela. Son ellos, los grupos y sujetos con historias específicas, quienes tamizan las disposiciones oficiales y quienes ponen en acción la operación de las escuelas desde sus propias prioridades. La intervención local en la vida escolar se da en función de diferentes aspectos. Algunos de ellos son, por ejemplo, la formación de grupos escolares, la definición de los horarios y los calendarios de trabajo, de normas de acceso a las aulas y del peso de algunas celebraciones[2] (Mercado, 1986a; Aguilar, 1991).

Entre los aspectos de la vida escolar en que participan fuertemente los sectores locales, destacan los que se relacionan con la construcción y remodelación de las instalaciones escolares. En la construcción cotidiana de los acuerdos locales sobre este aspecto de la operación escolar, no sólo se discute

[2] En un estudio etnográfico que actualmente dirijo, Lucila Galván ha encontrado que la intervención de los padres de familia influye también en el trabajo de los maestros en el aula.

entre las partes el costo de las obras escolares. Las alianzas o confrontaciones locales que se dan a ese respecto remiten a un proceso más amplio, que es el de la negociación por la gratuidad de la primaria en escuelas rurales mexicanas (Mercado, 1985).

Al describir el proceso de construcción de los acuerdos locales para remodelar las instalaciones escolares, pretendo mostrar cómo se movilizan diferentes intereses y valoraciones sobre la escuela. Durante el proceso, las acciones de los sujetos se orientan en distintas direcciones: unos promueven la remodelación escolar a toda costa, ya que les beneficia política o profesionalmente. Otros, especialmente los padres de familia, la evitan en lo posible por el gasto que para ellos representa. Entre ambos extremos se presenta una gama de intereses y de definiciones conflictivas entre quienes intervienen en la operación escolar.

El trabajo se basa en observaciones etnográficas de la operación cotidiana de cinco escuelas primarias (tres estatales y dos federales) ubicadas en cinco comunidades de dos municipios vecinos en un estado del centro del país. La información empírica del estudio proviene de entrevistas a los vecinos, directores, maestros, padres y autoridades de las cinco poblaciones, así como del registro de numerosas situaciones de interacción entre ellos.

En esas escuelas, ubicadas en una zona rural próxima a un centro urbano comercial e industrial textilero, se observaba una tendencia hacia la transformación paulatina de los locales escolares.[3] Esa transformación se había iniciado varias décadas atrás y actualmente continúa. En muchos casos, los locales escolares pasaron de las viejas aulas de adobe a las de estilos más modernos, definidos en cada momento por las constructoras oficiales. Muchas escuelas presentaban —y presentan aún— una mezcla de formas de construcción, ya que las secciones de aulas fueron hechas en diferentes épocas con estilos correspondientes a distintos proyectos, tanto oficiales como locales.

[3] En esa región se asienta, desde fines del siglo pasado, una industria textilera que tendencialmente absorbe al antiguo sustrato campesino y artesanal persistente en el lugar. La mayor parte de la planta industrial y comercial se concentraba en una de las dos cabeceras municipales.

La transformación paulatina de los locales escolares implicó, en algunos casos, la destrucción de las viejas aulas de adobe donde inicialmente funcionaron las escuelas; en otros, éstas todavía se conservaban. En algunas escuelas prevalecieron los sucesivos estilos oficiales de construcción; en otras se construyó según las preferencias de los comités locales encargados de la construcción escolar en cada época. La tendencia en esa región apuntaba hacia la ampliación o "mejora" de las instalaciones, de manera que la escuela se aproximara al modelo urbano de cada momento.

Presento el análisis de los acuerdos y confrontaciones entre los grupos y sujetos que intervinieron en la renovación de los locales escolares en tres apartados. En el primero describo a las grupos y personas participantes así como los diversos intereses que orientan sus prácticas en torno a la renovación de las instalaciones escolares. En el segundo apartado muestro algunas de las prácticas por medio de las cuales las autoridades dirimen sus distintos intereses y toman decisiones para remodelar las escuelas. En la tercera parte destaco momentos en que se manifiestan explícitamente las diferencias entre los intereses y valoraciones locales acerca de la escuela. Muestro también cómo algunos de estos intereses se constituyen en límites para acordar obras de remodelación escolar entre los implicados. Una línea analítica que recorre todo el trabajo remite a la heterogeneidad de intereses locales respecto a la escuela y a la constante negociación de que es objeto cualquier asunto que afecte su operación cotidiana.

Los organismos y las personas participantes en la construcción de acuerdos locales

Una primera mirada a las acciones de construcción y remodelación que se observaban en todas las escuelas del estudio, parecía remitir a la idea común de que, en esas obras, la "comunidad" trabajaba con la escuela. A poco de iniciada la indagación, el trabajo de mejoras al local mostraba una diversidad de intereses, de relaciones y de participantes. En ocasiones, la coincidencia de los intereses entre las partes conducía a las

alianzas entre algunas de ellas; en otros momentos las mismas partes podían confrontarse. Los participantes en esos procesos no mencionaban a una comunidad, sino a diferentes sectores, grupos y personas como partes que intervenían, muchas veces de manera conflictiva, en la realización de las obras escolares. En la región del estudio destacaban, por su participación en esos proyectos, el agente municipal y otras autoridades políticas y sociales de cada lugar.[4] También figuraban los integrantes de comités locales (el de Obras Públicas y el de la feria local, por ejemplo) y los miembros de comités escolares.

Asimismo, participaban en la renovación de las instalaciones escolares los padres de familia. Un sector de ellos se distinguía porque sus miembros ocupaban cargos en los comités escolares. Éstos podían ser varios: el comité de padres, el comité de construcción escolar y otros que se nombraban especialmente según necesidades coyunturales (como el de probanda de guerra, o el del conserje).

Había otros padres que no solían integrarse a comités y que tenían poco interés y escasas posibilidades para ello, ya que implicaba hacer gastos y disponer de tiempo. Algunos asistían a las juntas y participaban en ellas para defenderse si las autoridades reclamaban adeudo de cuotas. Otros asistían a las juntas y guardaban silencio, o se manifestaban sólo sobre la elección de los comités escolares. Había también padres que nunca asistían a las juntas, que a veces acudían a las festividades escolares en que participaban sus hijos, pero no a las asambleas. Eran los habitantes de menores recursos, que difícilmente pagaban cooperaciones y que por su ausencia de las asambleas no participaban en los acuerdos. Puede suponerse que, en general, el motivo de su ausencia en las juntas era que ahí se acordaban las cuotas para la construcción y el mantenimiento escolar, que ellos no estaban en posibilidades de aportar.

Por otro lado, se encontraban los directores y los supervisores escolares que, como parte de su trabajo, tenían que resolver la renovación o ampliación de los locales escolares. Ellos contaban con recursos oficiales en mayor medida cuando se trataba de construir las aulas indispensables para los seis grados. La construcción de anexos y "mejoras" a lo ya existente se hacían sobre todo con recursos locales, cuya captación, generalmente, tenían que promover los directores.

[4] El agente municipal es la autoridad política de las pequeñas poblaciones que constituyen los municipios en esta región. La agencia municipal depende formalmente de la presidencia municipal y ejerce funciones organizativas, políticas, de gestoría y vigilancia del orden público. El cargo de agente es de elección, la que se realiza generalmente en asamblea local.

Por último, estaban presentes en las decisiones sobre la renovación de las escuelas las constructoras oficiales. La constructora federal nacional en esa época (década de los ochenta) era el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE). Las constructoras de los estados generalmente eran parte de las dependencias de Obras Públicas estatales. Los intereses de esos organismos intervenían en el proceso de construcción de acuerdos locales referidos a la renovación de las escuelas. Las constructoras definían los estilos y costos de las obras, así como los plazos y montos de los pagos correspondientes a "la comunidad" como contraparte de los convenios suscritos con ellas. En las decisiones locales sobre la renovación de las escuelas estaba siempre presente la valoración sobre la conveniencia o no de aceptar las propuestas de las constructoras. Con frecuencia se mencionaban distintos aspectos relativos a las permanentes negociaciones entre los grupos locales y las constructoras, sobre fechas de pagos y rezagos en los mismos, por ejemplo.

En la zona del estudio, los locales escolares se construían mediante convenio entre la comunidad y las dependencias constructoras del gobierno federal o estatal. Una parte del costo de la obra (aulas, bardas, sanitarios) la financiaba el gobierno federal, otra el gobierno estatal y una tercera parte la "comunidad". Ésta participaba formalmente a través de las autoridades políticas de la población y del comité escolar encargado. En los convenios de colaboración bipartita sólo participaban el gobierno estatal y la comunidad.[5]

En todos los casos, la parte que correspondía pagar a la comunidad se cubría mediante "cuotas" de los padres de

[5] Esta información proviene de los años 1980-1985. Sin embargo, en el medio rural ha seguido el sistema de participación local y aportación de diferentes dependencias de gobierno en los años siguientes.

familia y aportaciones de los integrantes del comité encargado de la obra.[6] Había también localidades en las que era obligatorio que todo jefe de familia cooperara para ese fin y no sólo quienes tenían hijos en la escuela.[7] La posibilidad de contar con técnicos, con materiales y con la cobertura de una parte del costo de las obras hacía que los promotores de éstas recurrieran generalmente a dichos organismos. Esto implicaba ajustarse al interés de alguna constructora por trabajar con determinados diseños y materiales que modernizaran la instalación escolar. En ocasiones, el costo de tales opciones de construcción rebasaba las posibilidades locales de financiamiento.

Frecuentemente las autoridades de algunas poblaciones tenían interés no sólo en que se construyera la escuela, sino en que se hiciera según determinado estilo. Esto podía suceder desde las etapas iniciales de construcción o, una vez terminada la escuela, cuando se remodelaba en función de prioridades acordadas generalmente entre directores y comités escolares. En estos casos no se trataba de construir las aulas indispensables para los grupos, sino de "mejorar" o ampliar el local escolar con el argumento de mejorar el servicio educativo.[8] La remodelación de las escuelas no respondía a un

[6] Prácticas como ésa parecen ser sedimiento, con distintas significaciones actuales, de las que sustentaron el inicio de la masificación de la escuela primaria pública en México. En la región del estudio se recuerda que en la época de las primeras escuelas públicas posteriores a la Revolución (entre 1920 y 1940 aproximadamente) todos debían contribuir en esas localidades para las construcciones escolares. Los habitantes contribuían entonces, en parte como una obligación impuesta por las autoridades educativas y políticas locales, y en parte por su propio interés en contar con maestros "pagados por el gobierno", para que los niños tuvieran escuela. Véanse Mercado (1985, 1992) y Rockwell (1994).

[7] En las escuelas del estudio todavía algunas autoridades locales y comités escolares demandaban en asambleas escolares que todo jefe de familia cooperara cuando se trataba de construir en la escuela. Se argumentaba que los viejos jefes de familia ya habían tenido hijos en las escuelas y que los jóvenes que aún no los tenían se beneficiarían con ellas cuando fueran padres. Sin embargo, parecía cada vez más difícil convencer a quienes no tenían hijos en la escuela que cooperaran para la construcción.

[8] Quienes promovían la renovación de los locales escolares podían creer que efectivamente una mejor construcción implicaba una correspondiente "mejora" educativa, pero también defendían la posibilidad de "dejar algo" a la escuela durante su gestión. Con ello mostraban el éxito de su trabajo, que podía redundar en la consiguiente valoración que beneficiara sus carreras profesionales o políticas.

modelo de desarrollo progresivo donde primero se construyera lo básico que después fuera ampliado o remodelado, aunque había algunos casos así. Más bien en la mayoría de las escuelas se mezclaban secciones de diferentes estilos según el interés de las autoridades en turno por "mejorar" el local y de acuerdo con la época en que se construía cada una.

En ocasiones, la remodelación consistía en sustituir las partes antiguas de la escuela con locales nuevos. En otros casos se trataba de ampliar y entonces se construían partes faltantes, como el local para la dirección, o los anexos como la cooperativa, canchas encementadas o bardas. El costo de las obras de renovación representaba generalmente una fuerte erogación para quienes en su mayoría subsistían como campesinos (medieros y jornaleros) y artesanos u obreros de la industria textil.

La renovación de las instalaciones en una escuela solía coincidir con la gestoría de autoridades locales y escolares que competían en la región para que su escuela fuera la más moderna y funcional. Las escuelas a las que se referían como modelos en esa competencia eran las ubicadas en torno a los centros urbanos que concentran la industria y el comercio de la región. Se trataba de escuelas de construcción homogénea, realizada según el último estilo oficial.

Momentos de decisión: las pláticas y las juntas

Llevar a cabo una obra de construcción o remodelación en una escuela implica complicadas búsquedas de alianzas y apoyos entre las partes para llegar a los acuerdos necesarios. Realizar una obra de ese tipo nunca depende de la decisión o interés de una sola persona o grupo. Entre varios de ellos, mediante procesos de negociación a veces lentos y conflictivos, se llega a las decisiones conducentes.

En las escuelas del estudio, muchas veces eran los directores quienes tomaban la iniciativa para que las remodelaciones realizadas durante su gestión modernizaran el aspecto de su plantel.[9] Este interés podía ser compartido por autori-

[9] Los directores no siempre tenían interés en promover la renovación de

dades locales como el agente municipal y los integrantes de comités escolares. A veces, los miembros del comité escolar oponían alguna resistencia, no a la realización de las obras, sino a ser ellos quienes las gestionaran. Esto ocurría particularmente cuando las obras eran costosas ya que demandaban más trabajo para convencer a los padres y recaudar sus cuotas.

En cualquier caso, los interesados en renovar el local escolar buscaban el apoyo de otras autoridades, ya fuera en reuniones aparentemente informales, como las "pláticas", o en juntas de mayor formalidad.

Las pláticas: el acercamiento entre autoridades

Quienes promovían obras para modernizar las instalaciones escolares necesitaban conseguir el apoyo de autoridades locales y miembros de comités escolares, así como de los padres de familia, para llevarlas a cabo. Ningún grupo o autoridad, ya sea local o escolar, podía conseguir, si actuaba de manera aislada, llevar a cabo una obra en la escuela.

En las escuelas donde se hizo el estudio eran diversas las prácticas mediante las cuales los interesados en esas obras buscaban el acuerdo de otros grupos y personas cuyo apoyo les era indispensable. Los procedimientos a los que recurrían eran variados y dependían del lugar que los promotores tuvieran en la escuela y en la localidad.

En el caso de los directores, cuando era de su interés construir, por ejemplo, sanitarios en lugar de fosas sépticas, o sustituir un salón antiguo por uno nuevo, generalmente acudían con quienes podían interesarse también en esos proyectos en la población. El director hacía esto mientras lograba "convencer" a los otros padres y llegaba a los acuerdos de la asamblea escolar, necesarios para iniciar la obra y para demandar sus aportaciones.[10] Lograr el acuerdo con autoridades del

la escuela. Algunos, por su particular historia y aspiraciones, hacían hincapié en otros aspectos del trabajo escolar. Sin embargo, por requerimientos administrativos y porque las mejoras escolares que realizaran se valoraban positivamente en los informes a sus superiores, generalmente se convertían en parte importante de su trabajo.

[10] La asamblea escolar es un espacio de la mayor importancia en términos de la legitimación de las cuotas escolares y de la construcción de acuer-

lugar podía darse o no, según el momento y contexto escolar del que se tratara. Podía buscarse inicialmente a través de reuniones o pláticas con los integrantes de los diversos comités.

Las autoridades escolares y locales llamaban "pláticas" a las conversaciones que sostenían entre ellas mismas, con los padres o con los vecinos, para buscar apoyos en la promoción de obras escolares. Este tipo de reuniones eran llevadas a cabo generalmente por los directores. En ellas, exploraban posibles coincidencias sobre la necesidad de una obra, solicitaban apoyos concretos para gestionar los convenios y para presentar el asunto a la asamblea de padres. Durante las pláticas, a veces de manera informal, solían hacer sugerencias o propuestas explícitas para que las autoridades locales actuaran en tal o cual forma, o bien las presionaban para obtener su apoyo.

Este proceso puede verse en la actuación del director de una escuela quien, al terminarse la construcción de una sección de aulas por convenio, promovió que se construyera la dirección con recursos locales. Iniciada esta obra, propuso la construcción de la barda; para promoverla sostuvo pláticas con algunos integrantes del comité de padres. En una de ellas, el director les hizo sugerencias a tres miembros del comité sobre su propuesta y todos hablaron de los arreglos iniciados con el vecino cuyo terreno se afectaría con la barda.

Todo ello sucedía antes de que se hubiera acordado en asamblea escolar la realización de la obra. Durante la plática, el director les reiteraba:

> DIRECTOR: Una cosa es una... y la otra... Ustedes acuerdan [que se construya], se nombra un comité, ustedes no lo van a hacer, sólo llevan la propuesta, no van a manejar nada, no van a hacer la barda. (Los señores siguen objetando.)
> SEÑOR: Pero el comité de construcción nos va a decir: ustedes ya pensaron en la barda, dirijan eso y nosotros otra obra.

El director les insiste en que deben contestar que no, porque ellos, como miembros del comité de padres: "Tienen

dos locales para la operación de las escuelas. Ese aspecto, que no abordo en el presente trabajo, está desarrollado en forma extensa en mi estudio sobre la negociación por la gratuidad de la escuela primaria (Mercado, 1985).

que pensar en los detalles más internos, más cercanos a la escuela, como los gastos para el día de las madres, día del niño, competencias deportivas, cuotas de inscripción, material escolar, de aseo". Dice también: "Deben pensar en la cuota que se va a proponer para esos gastos [...] Ésos son los detalles que ustedes deben ir pensando". Vuelven al tema de la barda.

DIRECTOR: Lo siento por estas gentes... (señalando hacia las casas de atrás), metiendo la barda van a tener problemas de acceso a sus casas.

SEÑOR: Don X (dueño de la casa afectada) está dispuesto pero sólo si es mitad y mitad... (Discuten el problema.) Le quitará unos cuantos metros, cuatro o seis.

Pláticas como la anterior —de la que presento algunas secuencias—, que se hacían a veces en los pasillos o los patios de la escuela, sucedían durante encuentros aparentemente casuales para los que generalmente no parecía haber cita formal.

En la plática citada se alternan, entremezclados, temas diversos. Se habla, por ejemplo, de las bebidas que a cada uno le gusta tomar, si "perfumadas" o "secas"; se comenta el último baile local; se intercambian "chismes" locales sobre terrenos en conflicto, sobre las gestiones del ex agente y presidente municipales; entre todos relatan historias de maestros que pasaron por la escuela, comentando "dónde quedaron".

En la charla se incorporan contenidos tan informales como los de una plática casual entre vecinos varones; los temas fluyen sin hilación ni lógica precisas. Sin embargo, en determinados momentos, quienes participaban en la plática encaminaban los temas hacia cierta dirección. Esto lo hace sobre todo el director en casos como el presentado; él intentaba conducir la plática hacia los asuntos sobre los cuales le interesaba el apoyo del comité. Se trataba de cuestiones como la determinación de las cuotas en la escuela, las sanciones para quienes no asistieron a la junta anterior y la propuesta del comité a la asamblea de padres sobre la construcción de la barda.

En esos momentos el director no estaba sólo conversando, sino que intentaba obtener el acuerdo del comité. Insistía en

que "Necesitamos los acuerdos de la asamblea" y en que pensaran las propuestas que iban a presentar a la misma. Implícitamente les sugería también que presentaran las propuestas como si fueran iniciativas de ellos.

Por su parte, los señores del comité discutían con el director y contradecían por momentos sus sugerencias, no por estar en desacuerdo con la obra, sino por oponerse a que recayera sobre ellos ese trabajo. Defendían su punto de vista y ofrecían contrapropuestas en función de las distintas implicaciones que tendría para ellos el acuerdo que allí se tomara.

La plática, en tales momentos, es tan decisiva y válida como una junta formal para los participantes. El mismo director explicitó posteriormente cómo la plática tenía para él un sentido nada azaroso. Al final, ya que los señores del comité se habían retirado, nos dice:

DIRECTOR: El maestro es el que hace el contacto con el pueblo... Ya se sabe cómo movilizarlo... ¿Se fijó usted cómo lo manejé con el comité? Yo ya sé que la cuota será de $500.00 [sólo] con comentarlo, ellos lo proponen... uno sabe cómo... en sí, el acuerdo va a ser ése, lo van a madurar...

En otros casos, las pláticas no conducían a acuerdos entre los participantes para modernizar la escuela. No era raro que la promoción de obras escolares se quedara en el límite de las pláticas. En esos casos la construcción del acuerdo no pasaba a otros momentos hasta que cambiaran las condiciones que lo impedían. Fue el caso de dos directores sucesivos en una escuela donde ambos buscaron el apoyo de los respectivos comités en turno para una obra de modernización. Durante sus pláticas con ellos, les plantearon la necesidad de derrumbar el antiguo salón de actos de la escuela para hacer, en su lugar, una nueva construcción, sin lograr un acuerdo al respecto. El segundo director decía sobre esas pláticas:

DIRECTOR: Pienso que para el año que entra, el salón de actos se haga nuevo porque así como está no sirve. [En ese momento la escuela ya contaba con aulas y maestros para los seis grados.] Nada más en pláticas les he dicho a los padres [del comité] que

se tiene que tirar y hacerlo nuevo, les digo que, por ejemplo, de ahí podrían salir dos aulas y ellos dicen que es un servicio ya hecho, que no está bien que se tire. Les digo que tarde o temprano se tiene que tirar. Fue una plática nada más, pero el año que entra lo voy a tratar formalmente.

Las juntas: las autoridades dirimen distintos intereses

En las poblaciones del estudio, quienes promovían obras de remodelación escolar buscaban el apoyo de las autoridades locales no sólo a través de las pláticas sino, en algunos momentos, de reuniones más formales. Es el caso de algunas juntas entre autoridades que, en ocasiones, constituían un momento clave respecto a proyectos emprendidos o por iniciarse en la escuela. En algunas juntas de este tipo se abordaba explícitamente el asunto y el director presentaba propuestas en torno a las cuales se discutía. Las propuestas generalmente se referían a las acciones necesarias, para la obra en cuestión, por parte de los comités. A continuación describo la diversidad de conflictos previos y de diferencias entre las partes y muestro el carácter decisivo de una junta entre autoridades durante un proyecto de ampliación en una escuela.

El nuevo director de una escuela promovió la construcción de unos sanitarios, lo cual fue aceptada en la asamblea de padres. El comité de construcción nombrado para la obra gestionó y firmó el convenio correspondiente. La firma implicaba el pago de un anticipo a la dependencia constructora para iniciar la obra. Era necesario empezar a cobrar las cuotas, para lo cual se requería la acción del comité de construcción. Tanto éste como el comité de padres fueron convocados a una junta por el director.

Durante la junta se discutió sobre una propuesta del director para que ambos comités cobraran la cuota a los padres de la escuela y a los jefes de familia de la población. Se trató también sobre la forma de dividir el trabajo de ambos comités para recaudar las cuotas.

En algunos momentos de la junta, los integrantes de los comités discutieron de manera acalorada. El comité de padres objetaba reiteradamente que no le correspondía meterse en

ese trabajo, pues era una obra del comité de construcción. Argumentaban también que ellos tenían sus propias cuotas que cobrar, ya que se acababa de aprobar una general que se iba a colectar por grupo en toda la escuela, para gastos de mantenimiento. El director insistía en que ambos comités se dividieran el trabajo de recaudación de las cuotas para los sanitarios.[11]

El comité de construcción coincidía con el director en que necesitaba la ayuda del comité de padres, pues ellos eran pocos para cobrarles a todos. Argumentaban que las cuotas que ellos tendrían que colectar serían más difíciles, pues quienes no tenían hijos en la escuela "No quieren pagar", "Es difícil cobrarles" y "No saben nada de la obra" .

Sin embargo, los del comité de padres continuaban rehusándose e insistían sobre las cuotas atrasadas y nuevas que ellos tenían que cobrar para sus gastos (de mantenimiento escolar y materiales). Además decían que "Aunque los padres de la escuela ya saben [de la obra objeto de la cuota], dicen que para qué, que eso para qué".

Llegó un momento en que ambos comités parecían coincidir en lo difícil de la empresa y persistía sobre todo el desacuerdo del comité de padres en hacer un trabajo que, a su parecer, no le correspondía.

PRESIDENTE DEL COMITÉ DE CONSTRUCCIÓN: Yo creo que nos esperamos, y es que no hay dinero, pues qué se puede hacer, aunque ya firmamos los convenios, si no hay, pues...

DIRECTOR: ¡No pues eso sencillamente se deshace! Ese compromiso se deshace indiscutiblemente y pues claro que esa obra va a otra parte, a otro lugar; lo que sí, carece de una cosa muy mala, porque tengan la seguridad de que en mucho tiempo, en esa secretaría por lo menos, o en otras dependencias, no les harán caso para una solicitud de ese tipo... Ésta es una gran ayuda, más de medio millón de pesos que le están dando al pueblo. Miren, señores, yo en general sí les pediría que de veras

[11] En las escuelas del estudio cada comité escolar tenía sus renglones de trabajo, cada uno atendía gastos diferentes y recaudaba sus propias cuotas. Aunque podían hacerse préstamos, no se acostumbraba que un comité participara en el trabajo del otro. Eso requería que los comités y el director tomaran decisiones al respecto, cosa que no había ocurrido en este caso.

lo piensen y con todo y perjuicios y lo que sea, pero que no dejen ir esta oportunidad, porque si ahora la dejan ir será muy difícil que en el futuro encuentren otra para conseguir ayuda del gobierno.

SEÑOR DEL COMITÉ DE PADRES: Bueno, sí encontrarán, pero ya con más cantidad de dinero.

DIRECTOR: Pero sí sería una cosa realmente penosa la informalidad, ya hasta nos dieron la oportunidad de firmar el convenio ¡sin dinero! Fíjense nomás, es decir, que nos tuvieron confianza al hacer ese compromiso, ¿me entienden?, y ¡caray! que les saliéramos con que no hay nada y, a la hora, todo pasó, ni se fue a hacer rápido esa obra a otra parte, ni aquí se hizo, entonces quedaría muy mal el pueblo, quedaría muy mal.

PRESIDENTE DEL COMITÉ DE CONSTRUCCIÓN: Sí, para otra vez, ¿cómo va a ir uno a pedir?

En la parte final de la junta el director les recordó el trabajo que, junto con el comité de construcción, ya había realizado él mismo para promover esa obra: "Ya ustedes saben cómo estuvimos vuelta y vuelta para lograr ese compromiso". El presidente del comité de construcción confirma esa información: "La otra semana fuimos todos los días".

Finalmente, el director ofreció la colaboración de los maestros y de él mismo "para ayudarles" (haciendo listas de los padres por grupo). Los integrantes de ambos comités parecieron aceptar las propuestas del director, pues al retirarse éste, se quedaron revisando los detalles para empezar a cobrar la cuota entre todos.

La descripción anterior muestra un momento del proceso de construcción de acuerdos locales en torno a la remodelación de las instalaciones escolares. En ese momento, las autoridades lograron sostener un compromiso previamente pactado y llegar a un nuevo acuerdo sobre la propuesta del director.

Para el director se presentó el peligro de que el comité de construcción desistiera del convenio firmado. Ante ese riesgo, el director se vio obligado ya no sólo a defender que el comité de padres colaborara, sino a insistir en que el de construcción sostuviera el compromiso convenido. Ése no era el asunto por el que el director había convocado a la junta.

Por la experiencia que mostró el director en relación con estas gestiones, probablemente él supiera que a quienes eran "cabeza" de los comités les interesaba su prestigio ante las dependencias constructoras. En ese sentido, es significativa la insistencia del director sobre la mala impresión que podría causarse ante la constructora. En efecto, el trabajo de los miembros de comités escolares se alternaba generalmente con las gestiones que hacían como integrantes de comités de la población. Las carreras políticas de esas personas (para llegar a ser agente municipal o regidor de ayuntamiento, por ejemplo) estaban en parte ligadas a sus logros como miembros de los comités del lugar. Apoyado al parecer en su conocimiento al respecto, el director presionó para llegar al acuerdo que le interesaba.

Por su parte, los miembros del comité de construcción propusieron suspender las gestiones, no por estar en desacuerdo con la obra, o con los términos de pago del convenio, sino por los problemas que preveían para recaudar las cuotas. Reunir la parte que habían comprometido para una obra tan costosa (sanitarios cuyo modelo era de los más caros en la época) les implicaba una carga de trabajo que, según el análisis que hacían de la situación, veían difícil sostener; de ahí que propusieran desistir del convenio.

El comité de padres defendía su propio trabajo; su negativa a cooperar se basaba en su conocimiento sobre la situación financiera de la escuela (una cuota recién aplicada, el adeudo de cuotas anteriores y los gastos pendientes de operación que requerirían otras cuotas). Ambos comités conocían la renuencia de los padres para pagar.

La descripción anterior muestra que todos los participantes sabían cómo afectaría a los intereses y al trabajo de cada uno proseguir con el convenio, desistir del mismo, o que colaboraran ambos comités. También puede observarse cómo en determinados momentos del proceso, quien promovía la obra, en este caso el director, pudo presionar a los demás y ya no sólo hacerles sugerencias. Aquí fue importante el interés de los comités en preservar su prestigio ante la dependencia con la que uno de ellos comprometió su firma, así como el conocimiento del director acerca de ese interés. El director

puso en juego ese conocimiento, presionado a su vez por la amenaza de desistimiento del comité de construcción, que implicaba una severa limitación para realizar la obra.

Finalmente, resalta cómo todos los participantes en la junta conocían los límites que el resto de los padres ponía para pagar obras de ese tipo. Durante toda la junta estuvo presente la referencia a los padres cuyas aportaciones no estaban garantizadas ni por el acuerdo de la asamblea, ni por la firma del convenio ya establecidos. La importancia de los padres como referente para las decisiones de las autoridades se manifestó cuando éstas argumentaban las posibles respuestas de aquéllos y las dificultades que encontrarían para obtener su cooperación: "No quieren pagar", "Es difícil cobrarles", "Dicen que esa obra para qué".

En los casos mostrados en este apartado, no es la obra por construir en la escuela lo que se debate, sino los diversos intereses que atañen a cada una de las partes. De otra manera, no sería necesario para los directores u otros interesados en promover esas obras, buscar por todos los medios la concertación con otras autoridades para llevarlas a cabo. Pensando en las acciones escolares como producto de la normatividad institucional, bastaría con que el director requiriera de los comités la gestión de una obra por ser necesaria para el funcionamiento de la escuela. No es así como se define lo que es posible hacer en una escuela, tanto en lo relativo a su operación como a otras acciones significativas que en ella ocurren.

Momentos de confrontación: los conflictos y los límites entre las partes

La construcción de acuerdos para la operación de las escuelas no siempre conduce a decisiones para renovar las instalaciones. En ocasiones es posible concertar los diferentes intereses en pugna, como ocurrió en los casos mostrados. Otras veces, las autoridades y otros sectores locales pueden estar confrontados por los intereses que a cada quien importa defender. Cuando eso ocurre, la acción de las personas o grupos interesados en la renovación de los locales escolares queda limitada, a pesar de que se trate de autoridades.

En el análisis subsiguiente muestro tres expresiones distintas de la confrontación entre las partes durante el proceso. La primera implica conflictos manifiestos entre las autoridades locales. La competencia entre ellas por el financiamiento local y su destino son generalmente el centro de la disputa. En la segunda expresión del conflicto, éste se finca en las distintas valoraciones que los participantes otorgan al costo de renovar el local escolar. En ese momento, el conflicto ocurre en torno a la sustitución o a la conservación de las viejas instalaciones escolares. En tercer lugar, la confrontación ocurre cuando las partes en conflicto defienden distintas valoraciones sobre lo que es importante en términos de la calidad del trabajo escolar.

Conflictos por el financiamiento local

Uno de los momentos más conflictivos en la construcción de acuerdos locales para remodelar la escuela llegaba a darse, en la región del estudio, por motivos del financiamiento necesario para las obras.

Generalmente existía cierta competencia entre las autoridades, tanto locales como escolares, por el financiamiento que aportaba la población para las obras que a cada una interesaba realizar. En algunas localidades la iglesia, por ejemplo, al igual que la escuela, se encontraba en permanente construcción, ampliación o mejoramiento, y ambas competían por el financiamiento local para esos gastos.

La agencia municipal y los comités del lugar también competían por el financiamiento local para las obras que promovían. Algunas veces las obras que gestionaban estas autoridades incluían las escolares, sobre todo cuando se trataba de construir las aulas indispensables para los seis grados. En cambio, cuando se trataba de hacer anexos o "mejoras", algunas autoridades priorizaban otros proyectos como la construcción de una secundaria o un auditorio. Esto no quiere decir que se opusieran a la construcción de una obra para la

escuela. Más bien se oponían a que el financiamiento de los padres y otros habitantes destinado a ese fin les restaran los recursos que ellos necesitaban para otros proyectos.

Muchas veces los integrantes de comités escolares ocupaban "cargos" en los comités religiosos y civiles de la población. Esto complicaba el cruce de distintos intereses en el proceso de acordar obras de remodelación escolar entre ellos mismos y con los directores.

Generalmente, cuando las autoridades cuyo apoyo era necesario para la gestión de una obra no estaban de acuerdo en hacerla, podía llegarse a la confrontación abierta entre las partes. En tales momentos, el conflicto conducía al aplazamiento o aun a la suspensión del proyecto.

Ése fue el caso de una escuela que contaba con aulas suficientes para cubrir más de un grupo por grado y en la que se inició la construcción de un local para la dirección. Los trabajos para la obra eran encabezados por el comité de construcción y el director. Por su parte, el agente municipal y el comité pro feria local promovían la construcción ya iniciada del auditorio del pueblo.

El trato entre ambos grupos de autoridades era que el 25% de los fondos recolectados en la feria del pueblo (por el baile y por la venta de boletos para la elección de la reina) se destinaría a la obra escolar, y el resto al auditorio. El total de lo reunido por el comité pro feria se le entregó "A guardar" (en depósito) al comité escolar de construcción, en el entendido de que éste podía disponer de la cantidad que le correspondía. Este comité y el director dispusieron de todos los fondos para la construcción de la dirección de la escuela, con la promesa de devolver posteriormente su parte al comité pro feria, lo cual no se cumplió. En ese trato había quedado como "aval" el comité de padres (que era escolar, igual que el de construcción). Cabe agregar que algunos integrantes del comité de padres lo eran también del comité local pro feria.

El agente municipal, el comité pro feria y el comité de padres reclamaban al comité de construcción y al director el pago del dinero gastado. El director se había cambiado a una escuela de otra región por esos días, por lo que dejó pendiente el asunto. Por su parte, el comité de construcción comprobó

los gastos realizados. Objetaba el reclamo del otro grupo porque, según su apreciación, el dinero se había gastado en la escuela y lo que se hiciera en ésta beneficiaba a la comunidad.

Los sucesos descritos implicaron una serie de enfrentamientos entre ambos grupos, durante los cuales se reunieron en juntas convocadas por el agente municipal sin llegar a un arreglo; por lo tanto, el conflicto llegó a la asamblea de padres. En una junta "se acordó" aplicar una cuota general para pagar la deuda al comité pro feria. Era la opción respaldada por el agente y que, al parecer, había acordado con el director cuando éste aún permanecía en la escuela.

En la siguiente asamblea, ya con el nuevo director y en ausencia del agente, se revocó el acuerdo y se anuló la deuda. Esta revocación fue posible porque el presidente del comité acusado demandó apoyo de los padres ("Y hasta lloró", según refirió el agente que constaba en el acta de la asamblea) y porque el director apoyaba esa opción. El agente se negó después a firmar el acta de la asamblea, manifestando así su desacuerdo. Asimismo, se rehusó a apoyar la terminación de la dirección y la construcción de los sanitarios, obra que el nuevo director empezó a promover desde su llegada.

El problema fue llevado al departamento jurídico del gobierno estatal, donde el presidente del comité de construcción fue demandado por el agente y amenazado con la cárcel si no pagaba lo que había "tomado". En torno a esos hechos se formaron dos bandos entre los padres de familia; por su parte, algunos maestros acordaban con uno de ellos y otros no tomaban partido.

Finalmente, el presidente del comité de construcción firmó a las autoridades estatales un "pagaré" por la cantidad mencionada. Durante el conflicto, no podía terminarse el local de la dirección, ni mucho menos iniciarse los sanitarios. Aun después de que el problema legal estaba relativamente "resuelto", los conflictos continuaron. Las discrepancias entre los integrantes de los distintos comités impedían el nombramiento de nuevos integrantes ya avanzado el año escolar. Tampoco podían cobrarse cuotas anteriores, pese a los esfuerzos del director para que se llegara a un acuerdo. Él insistía en que "se olvidaran" esos problemas "ya pasados". Necesitaba posi-

bilitar el trabajo de los comités para las nuevas construcciones y para la operación de la escuela. Después de reiteradas juntas con los comités y con los padres, el director y algunos miembros de los comités llegaron a los acuerdos indispensables para nombrar a los nuevos integrantes y para continuar las obras.

El incidente anterior muestra cómo la disputa por intereses locales encontrados influye en el proceso de construcción de acuerdos para la operación escolar. En estos casos, la posibilidad de obtener las cuotas de los padres para las obras escolares se ve comprometida o incluso suspendida.

En el caso descrito, el director, interesado en ampliar el local escolar, sabía que si el comité de construcción tenía que pagar los fondos reclamados, no podría asumir la carga de una nueva obra. Tampoco se podía nombrar un nuevo comité de construcción hasta que éste rindiera sus cuentas a satisfacción de todos. El director sabía también que si se aplicaba una cuota general para que los padres pagaran esa "deuda", difícilmente podía pedírseles otra para iniciar los sanitarios; por ello proponía el olvido de lo pasado. Además, en una situación así, la petición de cuotas a los padres para una obra escolar perdía legitimidad ante ellos, al ponerse en duda la claridad de su manejo entre las propias autoridades.

Muchas veces los desacuerdos sobre cuestiones que atañen a la operación escolar involucran a distintos sectores de la población que se dividen y se confrontan entre sí. En el caso anterior, el desacuerdo entre las autoridades que intervinieron en una obra para la escuela rebasó el ámbito de ésta y de la localidad, pues fue llevado ante autoridades del gobierno estatal. El desacuerdo entre autoridades con respecto al financiamiento en disputa remueve conflictos preexistentes entre los grupos participantes. En el caso descrito se trataba de los conflictos que había entre el agente municipal y algunos miembros del comité de construcción.

El cariz que toma en esos casos el proceso de construcción de acuerdos limita las posibilidades de que las autoridades interesadas en realizar obras escolares las lleven a cabo. Lograrlo les demanda complicadas negociaciones para conseguir de la población las alianzas y los apoyos indispensables.

Derrumbar o conservar: distintas valoraciones sobre la escuela

Otro momento en que las partes se confrontaban por la renovación de instalaciones escolares se daba cuando defendían distintas valoraciones sobre su costo y su pertinencia. En ese momento, la actuación de los interesados en tales obras se veía limitada porque había quienes consideraban demasiado alto el costo de las renovaciones si requerían la destrucción de las aulas antiguas de la escuela. Cuando ése era el caso, generalmente algunas autoridades locales se resistían a que tal destrucción se llevara a cabo. En tales ocasiones podía llegarse a una oposición abierta en la que llegaban a participar otros sectores de la población, no sólo las autoridades.

Los directores que promovían obras que significaban derrumbar las antiguas construcciones de una escuela tenían que buscar, a veces en repetidas ocasiones, el apoyo de las autoridades locales y de los comités escolares. En algunas escuelas lo intentaron por años, sin lograrlo, hasta que los comités contaron con integrantes que compartían la valoración del promotor sobre la necesidad de la obra y la justificación de su costo.

Los largos periodos que duraba la negociación para este tipo de obras se debían a que los acuerdos tenían que buscarse no sólo con las autoridades, sino con casi todos los sectores sociales del lugar. Uno de estos sectores lo conformaban aquellos que, sin ser formalmente autoridades en el momento, eran reconocidos como tales por la población. Entre ellos se contaban los viejos promotores y fundadores de las primeras construcciones escolares (Mercado, 1992). Ellos generalmente se oponían a la destrucción de aulas y, para hacerlo, contaban generalmente con el apoyo de un sector de padres, incluidos los integrantes de los comités escolares. Ese apoyo se explica porque muchas veces esos viejos contaban con autoridad e influencia en el lugar, por su edad y trayectoria en cargos políticos y religiosos locales (que algunos de ellos aún ocupaban). Además, algunos tenían hijos y nietos que eran ya padres de familia en la escuela y que, generalmente, compartían su desacuerdo.

Un padre de familia, nieto de uno de los principales promotores de la escuela y su primera construcción, habla sobre el proyecto para derrumbar ésta y hacer una nueva, moderna. (En esa escuela se acababan de construir las últimas dos aulas necesarias para cubrir los seis grados.) "Mi abuelo se enoja porque dice que a él le costó hacerla, le costó trabajo acarrear piedra y tabiques grandes y ahora, nada más para que la tiren."

Había también otros padres de los actuales alumnos que, como los viejos promotores, no estaban de acuerdo en que se destruyeran las partes antiguas del local escolar. Ellos se decían "contemporáneos" de las primeras aulas construidas; es decir, que en la época en que éstas se construyeron participaron con su trabajo como alumnos, ya que, como dice una señora: "Todos teníamos que trabajar, hasta los niños".

Los directores, o quienes promovían una obra que implicara reemplazar aulas antiguas, tenían que buscar inicialmente el apoyo de los comités escolares. Mientras, hacían la llamada "labor de convencimiento" con otros padres y grupos locales. En esa labor, los interesados argumentaban, ya fuera en pláticas individuales o con pequeños grupos, o en asambleas escolares, sobre las ventajas de un aula nueva sobre las antiguas. Entre los promotores de estos proyectos eran reiteradas las referencias a lo "inadecuado" de estas aulas para el trabajo docente. Es decir, se ofrecía implícitamente un mejor trabajo escolar a cambio de que los padres accedieran a la renovación del local y aportaran su financiamiento.

Convencer a los padres no era tarea fácil, aunque se tratara de integrantes de comités que podían interesarse en que la escuela mejorara durante su gestión. Ellos no se oponían a que se construyera un aula nueva o que se ampliaran las instalaciones, pero sí a que se destruyeran las antiguas aulas de la escuela. Al argumentar su oposición dejaban de lado las referencias de los promotores a lo inadecuado de las aulas y destacaban el estado material, aún bueno, que conservaban muchas de ellas. Se oponían al absurdo —según su parecer— de que se destruyera un salón que "todavía sirve" y que frecuentemente necesitaba sólo reparación.

Los argumentos anteriores podían ser sostenidos por integrantes de comités o por el agente municipal, ya que la mayoría tenía conocimientos de albañilería. Sabían también con precisión cuál era el estado material de esas viejas aulas, cuya construcción muchas veces hicieron ellos mismos y que revisaban en sus frecuentes visitas a la escuela. Conocían los materiales utilizados, lo que podían resistir o en qué partes necesitaban reforzarse. Al defender la permanencia de esas aulas sus argumentos más reiterados se referían al trabajo colectivo puesto en ellas. Argumentaban de modo parecido a las formas en que los viejos promotores de su construcción aludían al trabajo y dinero que costaron. Por otra parte, conocían el sentir de algunos sectores locales al respecto y no siempre podían actuar en sentido contrario. Requerían el apoyo de esos sectores para las gestiones que emprendían y para sostener su carrera como autoridades del lugar.

Por esas razones, las autoridades locales podían negar su apoyo al director o a cualquier otro para derrumbar las viejas construcciones escolares. Esto lo sabían, por ejemplo, los técnicos de algunas constructoras oficiales, cuando en sus evaluaciones para la construcción de un anexo o aula escolar dictaminaban la necesidad de destruir una parte antigua. En algunos casos, esos técnicos reconocían la necesidad de "convencer a los padres" y de que era al director a quien le correspondía hacerlo.

Un director explica lo que sucedió en otra escuela cercana donde anteriormente desempeñó el mismo cargo. Esa escuela ya contaba con aulas y maestros para los seis grados. El maestro relata que desde el inicio de su gestión se propuso la construcción de una nueva sección con una aula, local para la dirección y sanitarios. El proyecto respondía al estilo moderno de la constructora federal que, en esa época, diseñaba algunas obras como "paquete", que en este caso constaba de tres locales. Dice el director:

> Fue un problema, porque se tenía que tirar el aula antigua para construir un aula que se necesitaba. Porque yo solicité a la constructora un aula nueva y los técnicos fueron a la escuela, y dijeron que pues en dónde la construían, que no había terreno, que se tenía que demoler esa aula vieja para hacer la nueva. Esa aula era usada todavía cuando yo llegué a la escuela por una brigada de las misiones culturales. Trabajaban ahí enseñando carpintería

y cosas así con los muchachos de la comunidad..., también con los de la escuela, hacían buen trabajo, pero los cambiaron a otro estado. Y... pues nosotros necesitábamos otra aula y ésa [era] totalmente inadecuada. El técnico dijo: bueno, maestro, a usted le toca convencer a la comunidad. Hice la junta y hasta miedo me dio, se enojaron, decían que por qué se iba a tirar eso. "Nuestro dinero nos costó hacerlo, maestro, y ahora usted quiere tirarla nomás porque sí, y no, no se va a tirar", dijeron. Costó mucho [que accedieran] pero sí se logró convencerlos. Luego yo salí de la escuela. Pero el director que está ahora no lo hizo, yo lo dejé iniciado, porque eso no se logra de un año a otro. Lleva tiempo.

En otra escuela, la que dirigía cuando se hizo el estudio, el mismo director promovió, al igual que su antecesor, la renovación de las instalaciones. Ante la negativa local para que se destruyera la sección más antigua, que constaba de un aula y un salón de actos, el director anterior había logrado que se aceptara sólo la remodelación del aula y la convirtió en local para la dirección. Por otra parte, promovió y consiguió los acuerdos para instalar sanitarios en lugar de las fosas sépticas que había por no existir drenaje en el lugar. En tanto, continuó buscando un acuerdo con el comité de padres para derrumbar el salón de actos, sin conseguirlo.

Cuando el director entrevistado llegó a la escuela también se interesó en sustituir la parte antigua por construcciones nuevas (un local nuevo para la dirección y un aula nueva para el salón de actos). No logró conseguir el apoyo del comité escolar ni de otras autoridades locales, a pesar de haberlo intentado varias veces. Optó entonces por promover la construcción de una barda. El director explicaba que próximamente tendría una junta con los padres de familia.

DIRECTOR: Porque queremos bardear, pero cuesta como setenta mil... Acerca de eso ya platiqué con los del comité... Ellos sí están de acuerdo, si quieren [los otros padres] se hace y si no, pues ni modo. Puede pasar lo mismo que con el auditorio, yo era de la opinión de que las aulas nuevas se hubieran puesto ahí (señala lugar del salón y auditorio antiguos)... que se le pusiera un letrero, una bardita, un jardincito, pero los papás no quisieron. [Decían] "Usted no sabe, maestro, la cantidad de dinero que nos costó eso y ahora, de buenas a primeras usted quiere que se tire, y no." Pues no, no quisieron.

El relato anterior sintetiza parte del proceso de construcción de los acuerdos que definían la operación de las escuelas en las poblaciones del estudio. Muestra los diferentes intereses que se ponían en juego en el proceso de definir acciones que afectaran a la escuela. También es posible identificar el peso que tienen algunos consensos construidos en la historia local. Éstos limitaban a veces las decisiones que podían tomar las autoridades acerca de la escuela.

Por otra parte, destaca el conocimiento que los directores con experiencia e interés en remodelar los locales escolares tenían sobre los límites que había para ello desde el contexto local. Como dice en el último caso el director: "Si quieren se hace y si no, pues ni modo". Esa negativa podía expresarse en la asamblea de padres, aunque ya estuviera de acuerdo el comité escolar.

Los viejos promotores de las construcciones en peligro de desaparecer defendían el prestigio local que muchos aún tenían y que en parte se fincaba en las obras escolares realizadas durante su gestión. Estos viejos promotores y los "contemporáneos" de las obras defendían el trabajo, en gestoría y mano de obra, y el dinero invertido en las mismas que además, como señalaban, todavía podían ser útiles.

Para quienes participaban en ese proceso, no era el tipo de aulas por construirse lo que se disputaba. Aquellos que coincidían en oponerse manifestaban la conciencia de haberlas construido con su trabajo y sus aportaciones; parecían defender, de hecho, una escuela sobre la cual tendrían derecho de propiedad.

La disputa por la calidad del trabajo escolar

Un momento más de confrontación entre las partes se manifestaba, durante la negociación, por lo que cada una suponía que debía hacer la escuela para que su servicio fuera de calidad. En este momento, el conflicto residía en que unos recla-

maban una calidad educativa que, según sus propios referentes, debían recibir sus hijos. Otros, en cambio, demandaban el financiamiento de los padres para las obras que pretendían realizar, con lo que, argumentaban, mejoraría el servicio. En ese caso, el financiamiento no se demandaba como condición para contar con las aulas indispensables, como ocurría en otros momentos, sino para tener una escuela supuestamente mejor. Los padres podían estar menos dispuestos a contribuir en proyectos de remodelación que en las etapas de construcción, cuando la escuela no contaba con las aulas necesarias para la atención de todos los niños (Mercado, 1985). En las versiones de muchos padres la renovación del local escolar no conducía necesariamente a una mejor enseñanza para sus hijos. En lugar de ello, los padres relacionaban la calidad de la educación con lo que aprendían los niños en la escuela, con cómo se les enseñaba y cómo se les trataba. Sus valoraciones al respecto tenían referentes como el que los alumnos obtuvieran buenos lugares en los concursos de aprovechamiento escolar, que los egresados de sexto pasaran el examen de admisión en la secundaria, que los que terminaban primer año supieran leer y escribir. También expresaban, como referente de calidad del trabajo escolar, que los maestros trabajaran con los alumnos dentro de las aulas, que no los dejaran solos y que no se suspendieran clases.

Por esas valoraciones, en determinados momentos, muchos padres podían negarse a pagar obras de "mejoramiento" si consideraban que no habían recibido de la escuela lo que las mismas autoridades ofrecían a cambio de sus aportaciones, es decir, una mejor enseñanza.

Los distintos intereses señalados se muestran en una conflictiva asamblea realizada en una de las escuelas de la zona. Esta asamblea era comentada entre los vecinos, porque en ella muchos padres "se enojaron con los maestros". Algunos maestros también se referían a ella como la asamblea en que "muchos padres se nos quisieron echar encima".

En esa ocasión, según los relatos, algunas autoridades locales plantearon como una obra urgente el arreglo de los sanitarios, con la correspondiente aportación por parte de los

padres.[12] Algunos de éstos se negaban a tal petición y cuestionaban la calidad del trabajo escolar. Algunos padres explicitaban su cuestionamiento en términos de que muchos niños egresados de sexto en el ciclo anterior habían reprobado el examen de admisión a la secundaria. También reclamaban el hecho de que los alumnos salieran mucho de la escuela en horas de clase.

Después de la asamblea, algunos maestros contaban que en realidad los padres no querían cooperar para que la escuela estuviera en mejores condiciones. Mostrando el local preguntaban: "¿Se puede llamar escuela a esto? Ni los baños quieren arreglar".

Una de las consecuencias de esta asamblea fue que muchos maestros "se ofendieron", según versiones locales, y se cambiaron de escuela al siguiente ciclo. La versión se confirmó en el caso de una maestra que, en efecto, se cambió de escuela y manifestó como uno de los motivos el disgusto provocado por aquellas reclamaciones de los padres.

En el caso descrito es identificable el interés defendido por los padres que estaban en desacuerdo con hacer las aportaciones. No se oponían a las mejoras propuestas por las autoridades, sino que se resistían a financiarlas, porque no consideraban estar recibiendo la calidad que esperaban de la escuela. Es decir, oponían la exigencia de una calidad —según sus definiciones de la misma— respecto de lo que la escuela hacía, frente a la petición de las autoridades para que financiaran el mejoramiento del local escolar.

Las expectativas de los padres en relación con la escuela y las acciones derivadas de su insatisfacción cuentan para definir cambios de planes y hasta de maestros. En esas situaciones, las acciones de los padres limitan las posibilidades de las autoridades para realizar proyectos en la escuela. Los promotores de obras de renovación saben que es necesario convencer a los padres para que accedan a cooperar. Para lograr-

[12] La escuela se había construido con financiamiento local, porque las autoridades del lugar no aceptaban hacerlo con dependencias oficiales. Decían que antes ya lo habían hecho y que les resultaba más caro; se construía un aula por año "al gusto" de cada comité encargado. La escuela contaba con aulas para más de dos grupos por grado, hasta sexto.

lo, es indispensable que la escuela responda en alguna medida a las expectativas de calidad educativa que tienen los padres y no sólo contar con el acuerdo de todas las autoridades que participan.

Conclusiones

El análisis presentado permite pensar cómo los procesos que sustentan la vida diaria escolar se definen por las prácticas de todos los sujetos que participan en ella. Esos procesos remiten a acciones colectivas pero no homogéneas; por el contrario, su signo es la heterogeneidad. En esas acciones se confrontan diferentes visiones del mundo, de la escuela, de la educación, y ningún "deber ser" predomina de antemano sobre los otros posibles.

Los acuerdos locales para la operación escolar no tienen un carácter definitivo, se reconstruyen permanentemente. En ocasiones las autoridades pueden actuar en común y lograr en mayor medida la obligatoriedad del aporte de los padres para renovar el local escolar. En otros momentos, la diversidad de sus intereses es manifiesta y queda limitada su posibilidad de lograr el acuerdo de los padres para las obras de renovación.

Algunos padres no creen que la renovación de los locales escolares mejore la enseñanza, como sostienen sus promotores. Ellos reclaman, en momentos y formas particulares, determinada calidad del trabajo escolar, desde sus propios referentes sobre lo que ésta significa. En esas reclamaciones nunca se demanda la renovación de la escuela para mejorar la calidad de su servicio. Algunos padres pueden estar defendiendo que sus aportaciones no se vean gravadas con un gasto que no es indispensable para que sus hijos tengan escuela.

El proceso mediante el cual se construyen los acuerdos locales para la operación escolar, donde entran en juego intereses a veces opuestos, es dinámico, conflictivo, cambiante. En ese sentido, difícilmente puede hablarse en términos absolutos de imposición o de resistencia. Son las relaciones históricas, personales y sociales de los sujetos específicos involucrados y del contexto en el que se desarrollan, las que determinarán la dirección del proceso en cada momento y lugar.

Desde la perspectiva de procesos como el que expongo en el trabajo, no son identificables una escuela y una comunidad por separado. Los nexos por los cuales están relacionadas la vida escolar y la local son históricos y cotidianos. En ese sentido, no está definido de antemano cómo actuarán en cada caso las personas que participan en la construcción de los acuerdos locales que sustentan la operación diaria de las escuelas. La vida de cada escuela se define en el contexto de los conflictos entre intereses y de los procesos en desarrollo en cada lugar. En éstos, se hacen y deshacen alianzas, se articulan o no los diversos intereses, siempre en relación con situaciones y procesos concretos.

III. RELACIONES Y SABERES DOCENTES EN LOS CURSOS DE ACTUALIZACIÓN

ETELVINA SANDOVAL
Universidad Pedagógica Nacional, México, D. F.

AL MAESTRO se le asigna un papel central en la concreción de cualquier plan educativo. Esto no es gratuito, pues son los maestros los que en las aulas construyen la educación. Por otra parte, en México el proceso histórico de constitución del gremio magisterial de escuelas primarias dejó como saldo una heterogénea preparación profesional de estos maestros.[1] Por estas consideraciones la actualización aparece como una preocupación institucional a lo largo de los años, pues se considera que existe una relación directa entre la formación del docente y la calidad de la enseñanza que brinda. Sin embargo, esta preocupación institucional, al traducirse en propuestas, generalmente hace abstracción de los contextos en que se materializan. En cada localidad donde éstas se desarrollan interactúan sujetos con experiencia profesional, en una trama de relaciones imprevistas desde una planeación técnica normativa. Son ellos quienes le dan forma concreta a cada propuesta institucional.

En este capítulo intento mostrar la distancia que existe entre los planes oficiales de actualización y la manera en que se materializan en prácticas en el contexto de una de las opciones para la actualización docente en México: los cursos obligatorios a maestros de educación primaria en servicio.[2] Los cursos de este tipo son planeados desde la Secretaría de Educación Pública (SEP) y generalmente tienen como objetivo capacitar a los maestros en el manejo de "nuevos" programas o métodos de trabajo, "nuevos" procedimientos de enseñanza o "nuevas" modificaciones administrativas, que de manera constante se introducen en el sistema escolar oficial.

Para mostrar el proceso presento el análisis de prácticas observadas en unos cursos organizados por la SEP para impulsar un programa institucional de carácter nacional.[3] La intención no es dar cuenta de los resultados que arrojó dicho programa, sino describir cómo se constituye la actualización de los docentes en estos cursos, la manera concreta en que éstos se desarrollan, los elementos que intervienen en ellos y las diversas formas en que los maestros los asumen. El programa mencionado es sólo el referente para analizar las características que suelen ser constitutivas de esta modalidad de actualización.[4]

Sin dejar de reconocer la validez de las intenciones y esfuerzos institucionales en la actualización de maestros en servicio, creo que un análisis como el presente, que incorpora las variables que los sujetos y sus condiciones particulares introducen en su desarrollo, puede permitir reflexionar acerca de la orientación de esta actividad, sobre todo a la luz de los actuales planteamientos de la modernización de la educación básica, donde se concibe al maestro como promotor del cambio educativo.

[1] La necesidad de los regímenes posrevolucionarios de llevar educación a las amplias masas de la población campesina condujo a la improvisación de maestros para atender las áreas rurales. Isidro Castillo lo expresa de la siguiente manera: "Las autoridades educativas se encontraron frente a un dilema... llevar la escuela a los grandes sectores campesinos que habían hecho la Revolución... o su aplazamiento indefinido hasta contar con los elementos profesionalmente formados para la labor educativa" (1965, p. 253). La coexistencia en la actividad docente de maestros con distintos niveles de formación profesional persiste hasta la actualidad y se expresa de manera más aguda en el sistema de educación indígena (véase Van der Haar, 1993).

[2] Existen otras opciones de actualización para maestros, como licenciaturas, especializaciones, maestrías o cursos diversos de mejoramiento profesional. Sin embargo, la institución no siempre brinda apoyo para que los docentes puedan tener acceso a ellas. Se deja entonces a las posibilidades individuales de cada maestro (de tiempo y recursos económicos) la decisión de actualizarse —o de no hacerlo— en estas modalidades.

[3] Este estudio es uno de los productos del proyecto de investigación "La práctica docente y su contexto institucional y social" coordinado por Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta y desarrollado en el Departamento de Investigaciones Educativas durante los años 1980-1986.

[4] Deliberadamente se omite el nombre del programa que fue referencia empírica y del estado donde se realizó, para evitar caer en discusiones sobre la particularidad de este caso. Puesto que el interés se centra en las tendencias de la actualización de docentes en servicio, el programa en sí mismo se desplaza del foco de atención. Considero que los aspectos aquí analizados se encuentran bastante difundidos en el sistema educativo nacional.

En el presente análisis se privilegia el papel del sujeto particular que para desenvolverse en su contexto inmediato y enfrentar de manera satisfactoria las exigencias de su entorno debe recurrir a usos y costumbres construidos colectiva e históricamente (Heller, 1977). En este sentido, las relaciones locales y sus exigencias constituyen una referencia necesaria. Al mismo tiempo, el maestro en su práctica cotidiana ha construido una experiencia a través de la cual valora los contenidos de las propuestas de actualización institucionales en las que debe participar. En esta experiencia se integran los conocimientos y saberes docentes de los que se ha apropiado a lo largo de su trayectoria profesional. Esto permite explicar la lógica de la resistencia o aceptación de las actividades de actualización que la institución le ofrece. Con base en estos planteamientos, centro el análisis en los siguientes ejes:

a) El papel que desempeñan las relaciones que los maestros, como sujetos, construyen en su trabajo cotidiano, tanto entre colegas como con las autoridades.

b) El efecto que tienen en los cursos los conocimientos y saberes adquiridos por los maestros en su trabajo profesional.

Tanto las relaciones como los conocimientos magisteriales son una construcción histórica y social que se expresa de manera específica en las diferentes actividades en las que participa el maestro en su calidad de trabajador. Rockwell (1992) ha mostrado cómo la dinámica de las prácticas sociales de los maestros en el ámbito escolar influye en sus usos de la lengua escrita. De manera similar, entre el modelo propuesto en un curso y su ejecución media una realidad compuesta tanto por prescripciones institucionales como por sujetos con historias distintas, tradiciones compartidas, relaciones establecidas y saberes propios que funciona como filtro de las propuestas de actualización. Interesa aquí analizar la manera como se expresan estos factores y el papel que desempeñan en la actualización de los maestros en servicio.

La distancia entre planeación y ejecución

Las orientaciones en la actualización de docentes en México están enmarcadas en una concepción que sitúa al maestro como "un trabajador del Estado", difusor de las políticas educativas estatales.[5]

En ese sentido, se puede afirmar que la actualización que se brinda a los maestros en los cursos a que hago referencia responde, por regla general, a la necesidad de adecuar a los maestros al modelo pedagógico vigente, modelo que a su vez está determinado por la política educativa en turno.

Si bien las concepciones institucionales están presentes en la orientación de las propuestas de actualización, los contenidos de estos programas sufren múltiples cambios en el momento de su ejecución. Dichos cambios provienen tanto de las diferentes formas en que cada maestro se apropia de ellos y del sentido de utilidad que les asigna para su trabajo docente, como de las condiciones concretas en que se transmiten. Algunas opiniones de maestros ilustran esta situación:

> Maestro: A los supervisores les dan un curso para enseñarles lo que entendieron los que tomaron el curso anterior y ellos nos enseñan lo que entendieron de los que habían entendido antes.
> Otro maestro: Pero nosotros, si queremos lo aplicamos, y si no, no.

Estas expresiones reflejan el malestar de los maestros ante sucesos cuyo contenido es decidido al margen de sus necesidades de actualización y frente a los procedimientos que se siguen en su operación. La actualización por multiplicación, forma institucional en que se extienden estos programas a todos los maestros, lleva implícitas modificaciones a la propuesta original al pasar por el tamiz de los transmisores que "entienden" de manera diversa los contenidos.

Por otra parte, la expresión "si queremos lo aplicamos, y si no, no" nos remite al margen de autonomía que el maestro tiene en el salón de clase y del cual hace uso según sus necesidades y reflexiones propias. Algunos autores se han referido

[5] Esta concepción no es privativa de México. Vera y Hevia (1983, p. 44) señalan lo siguiente con referencia al sistema chileno: "El perfeccionamiento docente representa para una política educacional uno de los mecanismos de que dispone el sistema para movilizar las energías humanas disponibles o potenciales. Por tanto, las definiciones en materia de perfeccionamiento tienen que ver con las grandes definiciones operativas que asume el sistema para organizar sus recursos".

al "aula cerrada" como el lugar donde el maestro puede ejercer esta autonomía. En ese sentido, se convierte en el espacio que "protege al maestro contra la interferencia de administradores... y proporciona un mayor grado de libertad, de lo que sería posible con otros arreglos, permitiendo mayor elección y discreción profesional dentro del proceso de enseñanza" (Descombe, 1985). Asimismo, en la escuela se generan procesos organizativos propios en los que intervienen de manera directa los docentes y que constituyen una micropolítica que rebasa la normativa oficial (Ball, 1987). El margen de autonomía del que dispone cada maestro o cada escuela en particular también se ha mostrado en algunas investigaciones etnográficas realizadas en México (Rockwell y Mercado, 1986b; Aguilar, 1991; Medina, 1992b; Carvajal, 1988).

Esta condición del maestro como un sujeto con saberes y experiencias profesionales que actúa dentro de una situación concreta de trabajo (Mercado, 1991) entra en contradicción con la imagen institucional del docente como un técnico aplicador de procedimientos diseñados por otros. En todas las actividades que se generan en el espacio escolar, incluidas las de actualización, el maestro aporta sus saberes específicos o se apropia de otros nuevos. Por este motivo, "la realidad escolar aparece siempre mediada por la actividad cotidiana —la apropiación, la elaboración, la refuncionalización, el rechazo— que los sujetos emprenden" (Rockwell y Ezpeleta, 1985, p. 24).

En la realidad escolar también se encuentran presentes formas de relación construidas por estos sujetos, tradiciones docentes, historias locales —colectivas e individuales—, condiciones laborales concretas, mecanismos de control administrativo y político. La escuela constituye así "una compleja trama en permanente construcción frente a la cual la abstracta voluntad estatal puede ser absorbida o ignorada, engarzada o recreada en forma particular, dejando márgenes variables para una mayor o menor posibilidad hegemónica" (Rockwell y Ezpeleta, 1985, p. 5).

En función de estas condiciones, en los cursos de actualización a maestros se encuentra a sujetos que enfrentan esta actividad laboral obligatoria desde diferentes perspectivas,

que filtran y seleccionan los contenidos propuestos, además de interpretarlos de acuerdo con su experiencia y adecuarlos a las condiciones particulares de su trabajo. La correspondencia entre los planes oficiales y su ejecución en los cursos, y posteriormente en las aulas, se diluye para dar lugar a formas de organización particulares vinculadas a políticas regionales, relaciones laborales específicas, negociaciones, tradiciones, sentido común gremial, experiencia profesional y conocimientos propios de los maestros.

Los cursos de actualización

Los cursos a maestros en servicio que son referente de este análisis suelen tener algunas características constantes: se realizan durante la jornada laboral; son de carácter obligatorio y de corta duración; se imparten en alguna escuela de la zona escolar, reuniendo para tal fin a todos los maestros que la integran. Frecuentemente su dirección recae en maestros que tienen algún puesto administrativo (técnicos de la Secretaría de Educación Pública, supervisores de zona o directores de escuela).

Los cursos pueden ser nacionales o regionales. En el primer caso, se organizan cuando se pretende introducir un programa educativo o reforma en toda la república. Los regionales, por su parte, son organizados por los cuerpos técnicos de las direcciones estatales de la SEP (o de cada dirección de primaria, en el caso del D. F.)[6] y su objetivo explícito es corregir fallas o carencias educativas que los propios técnicos han detectado. Ambas modalidades comparten el supuesto de que existen tales carencias y, además, de que es posible superarlas

[6] Es conveniente aclarar que la organización administrativa ha cambiado, pues en 1992 se puso en práctica la federalización y con ella la creación de secretarías de educación estatales (cuyo nombre varía en cada estado). Estas dependencias tienen ahora una mayor autonomía para organizar programas de actualización docente. En el presente trabajo sigo haciendo referencia a la Dirección de Educación Estatal de la SEP, porque era la organización existente en el tiempo que se hizo el estudio. No obstante, considero que el cambio administrativo no se ha reflejado aún en un cambio en las prácticas concernientes a la actualización impartida a los maestros de este nivel. En ellos aparecen muchos de los aspectos aquí analizados.

a partir de modificaciones, reestructuraciones o cambios a programas o métodos. En esta lógica, el maestro es visto como el promotor fundamental de los cambios deseados, de ahí la importancia de "perfeccionarlo" para lograrlos.

Otra característica es que los maestros en servicio generalmente no participan en la planeación de los cursos que reciben. Como se parte del supuesto de que la educación tiene un bajo nivel de calidad, no parece relevante buscar los conocimientos y puntos de vista de los maestros para incorporarlos a las nuevas propuestas. En cambio, la tendencia es capacitarlos para que lleven a cabo exitosamente las modificaciones planeadas en otras instancias.

Al evaluar el éxito de estos programas con una apreciación cuantitativa, las autoridades generalmente centran su interés en el número de maestros capacitados (y en su consecuente multiplicación de los beneficios a los alumnos que éstos atienden), descuidando el seguimiento de sus efectos.

El material empírico que sirve de base a este estudio fue producto de un trabajo de campo,[7] consistente en observaciones de cursos de actualización impartidos en el marco de la introducción de un programa educativo nacional en un estado de la república cercano al Distrito Federal. También se realizaron observaciones de acontecimientos colaterales (ceremonias de inauguración, clausuras y festivales) y entrevistas con los organizadores de los cursos, con asesores, maestros, directores y supervisores asistentes a ellos. Asimismo fueron objeto de análisis con fines comparativos algunas observaciones de otros cursos que en momentos diferentes se impartieron en la región. Esto permitió comprobar que las prácticas observadas se presentaban en otros programas de actualización y descansaban sobre supuestos similares.

Los cursos del programa que se analiza se desarrollaron en tres niveles: grupos técnicos estatales, supervisores y maestros de grupo. Esta organización preveía que, después de recibir un curso, los técnicos de cada estado debían dictarlo a los supervisores y éstos, a su vez, transmitirlo a los maestros de grupo, quienes aplicarían en sus escuelas las innovaciones propuestas.

Al parecer, el supuesto era que habría una transmisión fiel de lo planeado, aunque en las observaciones esta correspondencia no existió, ni siquiera en los niveles por los que pasaban los cursos antes de llegar a los maestros de grupo. Por el contrario, en la línea de transmisión entre niveles, los contenidos iban sufriendo modificaciones atribuibles tanto a las diferentes percepciones de los sujetos participantes y la selección de contenidos que hacían, como a las condiciones materiales y de tiempo con que se trabajó en cada nivel. También hubo modificaciones en el número de documentos del programa que se manejaron, los cuales fueron acortándose hasta que, al llegar al último nivel, los maestros de grupo recibieron sólo un cuadernillo con una síntesis de los principales puntos del programa.

Asimismo, mientras que los cuerpos técnicos estatales trabajaron alrededor de 50 horas durante una semana, los supervisores recibieron un total de 20 horas de cursos y los maestros menos de 10 horas (sólo dos mañanas). Otras diferencias se dieron en los locales (mejores o peores) y en los estímulos otorgados: mientras que los técnicos y supervisores recibieron compensaciones económicas por su asistencia (también diferentes: mayores a los primeros y más bajas a los segundos), a los maestros de grupo no se les dio nada. Una funcionaria del cuerpo técnico estatal justificaba así esa situación: "Es que los maestros de grupo son muchos, no le alcanzaría a la SEP".

Todas estas diferencias, sumadas a cierta autonomía de cada equipo de asesores, conducían a que se seleccionaran los temas más importantes, según el criterio de los asesores o de sus jefes, o a que se acortaran para adecuarlos al tiempo real del que se disponía. Algunos temas se eliminaban o se cambiaban con criterios tales como el contar o no con material para abordarlos.

En este trabajo analizo dos eslabones del sistema de multiplicación: los cursos a supervisores y los cursos a maestros de grupo.

[7] Esta etapa de trabajo de campo fue realizada por Concepción Jiménez, integrante del equipo que desarrollaba el proyecto de investigación "La práctica docente y su contexto institucional y social". Concepción Jiménez hizo varios análisis de este material que se encuentran en su trabajo inédito "Cómo participan los maestros en las reformas educativas" (México, 1982), y en diversas ponencias sobre la actualización de maestros.

Los cursos a supervisores

En la cadena de transmisión de las propuestas de la SEP, los supervisores constituyen un eslabón importante por la relación directa que tienen con los maestros. En este caso, los supervisores estatales y federales asistieron a un curso impartido por el cuerpo técnico del estado, en el que les fueron explicados los principales puntos del programa.

Puesto que los supervisores serían los responsables de actualizar en el programa a todos los maestros de sus respectivas zonas escolares (más de 100 en promedio), cada uno seleccionó a tres directores y al auxiliar técnico de la zona para que apoyaran su trabajo. Ellos asistieron también al curso para supervisores.

Esta situación es más o menos común cuando se pretende abarcar la totalidad del magisterio de un estado o del país, pues dada la magnitud de la empresa se hace necesario incluir a maestros con algún cargo directivo para que actúen como "multiplicadores". La selección de estos maestros es un reconocimiento a su capacidad técnica o profesional y una expresión de la red de relaciones que se gestan en las escuelas y zonas escolares, donde formar parte del equipo de apoyo del supervisor permite afianzar relaciones con éste y brinda la posibilidad de mejorar profesionalmente.[8]

Para los supervisores, impartir los cursos es una de las funciones del puesto, ya que son considerados "orientadores de la labor educativa". Sin embargo, la obligación de convertirse en asesores de cursos a sus maestros les provoca tensiones que expresan en forma de críticas e inconformidades ante el requerimiento. El origen de tales actitudes parece estar en la exigencia institucional de difundir programas que no conocen a fondo y cuyos contenidos —en ocasiones— no comparten del todo. En la base de esta tensión se encuentran tanto los conocimientos y saberes que el supervisor posee, como las condiciones concretas que debe enfrentar en su zona escolar al impartir un curso. Influyen también de manera importante las relaciones que el equipo de supervisores mantiene con las autoridades de la SEP en el estado. A continuación se analizan estos elementos, con el fin de resaltar el papel que desempeñan en la recepción de la propuesta de actualización que se presentó en el curso a supervisores.

[8] Las relaciones que se arman desde el espacio escolar y que constituyen el sustento del ascenso laboral en el magisterio son tratadas ampliamente en mi trabajo sobre la vida sindical cotidiana (Sandoval, 1985).

"Los que vamos a enfrentarnos allá somos nosotros." La manera de asumir la obligatoriedad

Uno de los supervisores comentó al asesor en la última sesión del curso:

> Conocemos la problemática de ustedes, que tienen que sujetarse a unas fechas, pero los que vamos a enfrentarnos allá somos nosotros. Es cierto que ustedes hicieron lo mismo, pero no todos tenemos la misma capacidad para impartir cursos e improvisar, por eso pedimos un poco más de tiempo.

Se refería a una inquietud generalizada en el grupo de supervisores por la inminencia de dar un curso a los maestros sin "contar con elementos suficientes para ello". Por esta razón, pedían que esta actividad se extendiera hasta conocerla más. La exigencia que la SEP les hace de "enfrentarse a los maestros con algo improvisado" no deja de causar inquietud y malestar.

Durante el curso que tomaron, los supervisores manifestaron inconformidad por no ser tenidos en cuenta en la planeación de estos programas. La inseguridad que manifestaban muchos de los asesores, la entrega inoportuna de los materiales o la falta de respuestas precisas a sus inquietudes o dudas, contribuían a aumentar las tensiones. A esto se agrega que a lo largo de sus años de trabajo han conocido múltiples programas que no se concluyen por diversas razones administrativas o que se cambian abruptamente. Por esta razón hablan de improvisación y cuestionan la falta de continuidad de los planes oficiales.

En este contexto, los supervisores y directores expresaron puntos de vista críticos sobre la capacitación que se les estaba impartiendo:

SUPERVISOR: Los técnicos de la Secretaría están planeando reuniones y reuniones... no hay resultados, estamos todavía ensayando.

DIRECTOR: Yo creo que hasta cierto punto es una injusticia que a nosotros... nos estén dando cosas que no entendemos muy bien y luego vayamos a dar lo que medio entendimos, medio, porque yo soy sincero, me gusta decir la verdad.

El conocimiento que los supervisores tienen del funcionamiento de las escuelas y de las expectativas y exigencias de los maestros es el trasfondo de las críticas que hacen a los planificadores, a "los técnicos", a "los de arriba". En ocasiones, estas críticas son más fuertes que las que en su momento hacen los maestros de grupo, pues mientras éstos pueden simplemente decidir entre aceptar o desechar los temas que se les imparten, los supervisores tienen la obligación de difundirlos entre los maestros, de presentarse frente a ellos y darles un curso (de ahí la repetida expresión de "enfrentarse a"). Ello explica las exigencias que expresan claramente ante sus asesores.

Sin embargo, los supervisores conocen también el límite real de sus exigencias y demandas. Pese a sus críticas, no pueden negarse al requerimiento que les hace la SEP, ya que constituye una de las obligaciones de su puesto. También saben que sus opiniones no pueden cambiar un proyecto oficial ya decidido. Participan entonces en el proceso de actualización, pero tomando parcialmente y con reserva las propuestas de la SEP, seleccionando o desechando contenidos y actividades y aun oponiéndose de manera explícita. Se saben pieza importante del engranaje organizativo y, en la medida de sus posibilidades, imponen condiciones.

Los asesores de los cursos son los receptores directos de las críticas. Las afrontan —o no— en las sesiones, recurriendo a estrategias para aplazar las discusiones, evitar salirse del tema, tomar nota de las "sugerencias" y, sobre todo, apelar a la exigencia institucional: "esto se debe hacer". Finalmente, parece ser que las tensiones se expresan en el curso y ahí mismo se resuelven sin trascender —al menos abiertamente— a los maestros de grupo.

"Necesitamos llevar instrumentos que sean útiles a los compañeros." Entre el conocimiento y la imagen

Una de las exigencias más reiteradas de los supervisores es la "utilidad". El que otorguen validez o no a las propuestas de la SEP pasa por este criterio anclado en la experiencia adquirida a lo largo de años de servicio. Al mismo tiempo, es una de las maneras en que los supervisores validan su conocimiento del oficio frente a las autoridades.

La noción de "utilidad de los conocimientos" rebasa, sin embargo, la concepción de aplicación inmediata en el grupo que sirve de argumento. En consonancia con arraigadas concepciones magisteriales, existen conocimientos validados por los maestros que no aplican con sus alumnos pero que les son necesarios en otros contextos (de formación general, de identidad, de consolidación de su autoridad, etc.). En el caso de los supervisores la tensión se genera por su necesidad de moverse en dos planos: mostrar a las autoridades su conocimiento del oficio y consolidar su influencia y autoridad con los maestros a partir de manejar conocimientos que desde la concepción magisterial son reconocidos. La exigencia de los supervisores de "llevar algo útil a los compañeros" responde también a la necesidad de obtener una utilidad para ellos mismos, algo que les sirva para fortalecer su imagen. De ahí su demanda por recibir indicaciones claras y precisas que puedan transmitir a los maestros.

Algunas interacciones observadas muestran lo anterior: en una sesión donde el tema era "instrumentos de evaluación", los supervisores pedían que se les ampliara la información sobre técnicas evaluativas:

ASESORA: Sí, maestros, pero... tenemos el tiempo limitado... no es que uno no se lo quiera dar, pero tenemos el tiempo limitado, usted comprenda, no es posible que se les dé bien a fondo, por tiempo... (La asesora está muy nerviosa, angustiada, insegura.)

SUPERVISOR: Lo que le está pasando a usted nos va a pasar a nosotros, nos van a preguntar y no vamos a saber contestar.

SUPERVISOR (dirigiéndose a la asesora): No se trata de ninguna manera de, como dicen, "echar toritos" o de perjudicar a nadie, sino que ya que estamos convertidos en alumnos a estas altu-

> ras, creo que necesitamos llevar los instrumentos que sean útiles a nuestros compañeros, y ésta [la evaluación] es uno de los aspectos fundamentales de las necesidades de los maestros, creemos que es una muy buena oportunidad para conocerlos.

La asesora siguió argumentando la falta de tiempo para abordar los problemas que le planteaban y los supervisores continuaron con su demanda, pues "es muy importante tratar de investigar, tener los puntos en una tarjetita, que nos preguntan (los maestros), esto es así, la escala estimativa es así... (podemos responder)".

Finalmente aceptaron que su demanda fuera llevada por la asesora "como una inquietud" a los que planearon el curso. Las expresiones acerca de la asistencia obligatoria ("ya que estamos convertidos en estudiantes a estas alturas") parecían aludir al malestar porque no se les reconocía su experiencia educativa, y por tener que aceptar propuestas ya elaboradas sin ser considerados sujetos capaces de aportar algo. Pero indiscutiblemente también les preocupaba aparecer ante los maestros como transmisores de un programa que además de no compartir no habían asimilado, ya que ello implicaba vulnerar su autoridad frente a los maestros.

En la interacción concreta que se analiza, la evaluación (entendida como calificaciones) aparece como un punto importante, que en la práctica vincula al supervisor con los maestros. Sin embargo, la evaluación es un aspecto que manejan de manera constante sin que cause problemas, pues tanto los maestros como los supervisores poseen estrategias para resolver este requerimiento. En este caso la petición de los supervisores iba en el sentido de conocer los fundamentos de la evaluación y las escalas estimativas, más que como aspectos "útiles", como un conocimiento válido que les permitía fortalecer su imagen de orientadores pedagógicos de los docentes de su zona y respaldar su autoridad administrativa.

Las relaciones de los supervisores con los maestros pueden deteriorarse si se convierten en voceros de algo que "no sirve", que no es reconocido, que no es "útil". Las autoridades educativas, ajenas a esta lógica, no siempre saben dar respuesta a esta inquietud. Por ejemplo, ante la sugerencia de los supervisores

de que el curso a maestros se aplazara para "poder conocer antes todos los materiales", la encargada del programa en el estado les dijo:

> Los supervisores tienen la capacidad... además ustedes sólo van a dar seis temas... la inquietud que ustedes llevarán a este curso es nada más motivar, concientizar [al maestro]. No van a dar nada concreto al maestro de cómo enseñar matemáticas. Esto [el programa] es a 10 años, ahorita es la puerta abierta...

Como puede verse, los programas de actualización de la SEP a menudo entran en contradicción con las expectativas de utilidad que los docentes expresan. Aunque de manera contradictoria, las autoridades exigen a los maestros resultados concretos de los proyectos que impulsan, expresados sobre todo en el abatimiento de la reprobación.

El bagaje gremial que los supervisores tienen define la forma en que arman el curso que darán a los maestros. Su conocimiento sobre lo que los maestros consideran útil les permite seleccionar contenidos, destacar ciertos temas y distribuir el tiempo, aunque con ello reduzcan o incluso eliminen aspectos del programa que se supone deben transmitir.

Entre proyectos distintos. Las relaciones con los técnicos de la SEP

Las relaciones que mantienen los supervisores y los grupos técnicos de la dirección de la SEP en el estado también influyen en el desarrollo de los cursos y en las tensiones que ahí se expresan. En estas relaciones subyacen intereses políticos o personales y visiones propias de ambos grupos. En muchas ocasiones, los técnicos consideran a los supervisores un serio obstáculo por la resistencia que oponen a los proyectos que ellos impulsan. Los supervisores, por su parte, consideran que sólo ellos conocen los problemas de la educación, pues "la viven diariamente"; por lo tanto, descalifican de antemano los "planes implementados tras un escritorio".[9] Esta diferencia

[9] Éstas son expresiones recurrentes entre los supervisores. Con ellas intentan destacar la importancia de su experiencia frente a la "burocracia que está alejada de la realidad escolar".

de enfoques entre grupos que obligatoriamente deben impulsar un trabajo común es la base sobre la que se arman muchas propuestas educativas. Lo que está en juego es la defensa de los espacios de influencia que a cada uno le corresponden. Los técnicos deben responder ante las autoridades superiores de la buena marcha de los proyectos pues, en última instancia, en ello se juega el prestigio institucional.

Los supervisores, además de defender su autonomía en la organización de su trabajo, responden a los intereses políticos del grupo que los promovió laboralmente y que, en el caso de los maestros en México, es la dirigencia sindical, grupo que tiene un peso decisorio en los nombramientos de directores y supervisores. Por la manera en que la dirigencia sindical maneja estos puestos, se van creando lazos de "clientelismo" y exigencias de lealtad hacia estos directivos para continuar ascendiendo en la carrera laboral. De ahí que, en su operar concreto, en muchas ocasiones el equipo de supervisores se convierte en un grupo cuya actuación depende de las relaciones que la dirección estatal de la SEP y la sección del SNTE mantengan (Sandoval, 1985 y 1988).

Estas relaciones en ocasiones se tornan conflictivas, pues los dirigentes exigen cada vez más espacios de influencia. Es una lucha de poder velada pero que existe permanentemente. En ella la dirigencia sindical involucra a los grupos en los que influye, en este caso a los supervisores, aun cuando no todos los integrantes de este grupo tengan plena conciencia del trasfondo político de su participación, en virtud de que está anclada en argumentos gremiales ampliamente compartidos. Las pugnas subyacentes se expresan cuando la SEP necesita a los supervisores para realizar sus proyectos, y toman matices particulares dependiendo de la intensidad de los conflictos entre la SEP y el SNTE en cada estado.

En el caso que aquí se analiza, el equipo de supervisores impulsaba un plan de "visitas masivas a las escuelas", propuesta que había hecho a la SEP y que ésta había aceptado. Este trabajo consistía en visitar todas las escuelas del estado para "ver la realidad educativa" y elaborar posteriormente un informe que permitiera planear las medidas "congruentes con esa realidad".

Un supervisor (el presidente de la mesa directiva, con larga trayectoria en puestos de dirección sindical) explicó cómo se organizaba este trabajo:

> Yo propuse lo de las visitas masivas... todos los supervisores, los auxiliares técnicos y algunas gentes de la dirección de la SEP se presentan a las siete de la mañana a recibir su ruta. Se sortean, nadie visita las escuelas de su propia zona, sino la de otros supervisores. Entramos a los grupos, trabajamos con los niños para ver cómo están...

Agregó que veían principalmente lectura, ortografía, matemáticas, condiciones materiales de la escuela, qué problemas tienen, cuáles son sus carencias. Al final se reunían con todo el personal de la escuela y revisaban la documentación tanto del director como de los maestros. Posteriormente los equipos rendían su informe en una sesión de trabajo vespertino. Esta propuesta tendía a legitimar ante las autoridades el trabajo de los supervisores, pero al empalmarse con el curso del programa que analizamos, se les obligó a suspender su trabajo y entrar en otra dinámica: convertirse en difusores de un proyecto ajeno.

Los supervisores hicieron en el curso referencias constantes a su propuesta de "visitas masivas", contraponiéndola a los contenidos que recibían, en tanto que los técnicos se resguardaron en la obligatoriedad ineludible del curso. Las tensiones fueron agudizándose al pasar los días. El representante de los supervisores lo explicaba así:

> Algunos supervisores se acercaron a mí, en confianza, y me decían: "Esto no nos sirve para nada". Les dije: "Miren, son amigos, ellos no tienen la culpa, ellos traen lo que les dieron en otro curso, pero vamos a hacer un autoanálisis para ver qué nos sirve, qué podemos aprovechar".

Las presiones por parte de los supervisores continuaron después del curso. Llegaron incluso a plantear su negativa a trabajar con los maestros, "porque no estaban de acuerdo con el programa... querían algo práctico". El desenlace fue negociado por el equipo de supervisores con la dirección estatal

de la SEP: acordaron impulsar parcialmente ambos proyectos. Así, el curso que los supervisores dieron a los maestros incluyó una parte del contenido del programa de la SEP y una propuesta de los supervisores: información sobre métodos de enseñanza de lecto-escritura. Ésta se incluyó con el argumento de que en las "visitas masivas" habían detectado la importancia de abordarla. El curso a los maestros se dividió equitativamente entre ambos temas.

El conocimiento del oficio y los problemas que enfrenta el supervisor en su zona escolar

Al hacer referencia al conocimiento del oficio se alude a la suma de saberes, usos, costumbres y tradiciones de los que el docente se ha apropiado en el transcurso de su carrera laboral y que le permiten enfrentar las exigencias de su profesión. Este conocimiento, puesto en juego por los supervisores en los cursos que reciben, es una mezcla de saberes de maestro y autoridad. Por sus antecedentes de trabajo como maestros de grupo, los supervisores conocen las estrategias de trabajo y los sentidos gremiales magisteriales. Junto a esto desempeñan un papel de autoridad como "representantes de la Secretaría" en su zona escolar. La amalgama maestro-autoridad se expresa en los cursos de actualización de una manera que a simple vista puede parecer contradictoria. Por ejemplo, en ocasiones los supervisores hablaban del trabajo duro y poco reconocido del maestro (casi siempre en relación con alguna experiencia personal, que todos tienen): "La autoridad no reconoce... Cuántas veces el maestro con tacto se gana la confianza de muchas gentes... para pavimentar el patio de la escuela".[10]

Asimismo, en otros momentos hacían críticas al trabajo del maestro, apelando a un "deber ser" muy compartido en el magisterio: "El maestro no se preocupa porque sus alumnos razonen... la falta es que no estamos cumpliendo... falta amor profesional". No es fácil separar la visión de maestro y la

[10] El supervisor que dijo esto, con una larga experiencia como maestro rural, había logrado —siendo director de escuela— la participación de la comunidad en la construcción y arreglo del plantel.

visión de autoridad, ya que son experiencias que confluyen en un mismo sujeto y una apoya a la otra. En esta dualidad de saberes, los supervisores integran las condiciones específicas de su ámbito de trabajo para valorar las propuestas institucionales que deben transmitir y la forma de hacerlo. Influye en su valoración el tipo de relación que han construido con los maestros y los padres de familia.

En cuanto a los maestros, influye la imagen de autoridad que tienen de cada supervisor. En ella pueden confluir diversas circunstancias: la preparación escolar del supervisor (que varía dependiendo de la época en que empezó a trabajar), su experiencia de trabajo docente y su capacidad de organización administrativa, las relaciones que mantiene con los maestros e incluso el apoyo político que a lo largo de su carrera haya logrado consolidar.

En algunos casos los maestros aceptan al supervisor únicamente como autoridad formal, pero no le reconocen capacidad para dirigirlos y orientarlos. En otros casos, la experiencia y el trabajo demostrados por el supervisor a lo largo de los años le han permitido ganar el reconocimiento de los maestros, que se traduce en la disposición para apoyarlo en todas las tareas que impulse. Al mismo tiempo los supervisores deben considerar a los usuarios del sistema, los padres de familia, que en ocasiones muestran oposición ante los cambios impulsados por la SEP.

A lo largo de su carrera, los supervisores se han apropiado de los saberes de su oficio. Los ponen en juego a la hora de recibir los cambios o innovaciones planeados en la cúspide y adaptarlos a la realidad en que se aplicarán. Sólo así pueden lograr la aceptación o afrontar las inconformidades de los maestros y de los padres de familia contra los cambios mismos.

Los cursos a maestros

En este apartado analizo el desarrollo de cursos en el último nivel de la cadena de transmisión: el de maestros de grupo. Se trabaja con los mismos ejes analíticos: las relaciones y los saberes magisteriales.

Al igual que en los cursos a supervisores, en la capacitación de los maestros de grupo se da una negociación entre quienes los imparten (asesores) y quienes los reciben. Esta negociación, en la que subyace la aceptación o el rechazo de los contenidos del curso, lleva a que los asesores hagan uso de algunos mecanismos de control, aceptados parcialmente por los maestros debido a que se basan en esquemas escolares apropiados y compartidos. Las formas de trabajo y su primacía sobre los contenidos constituyen otro de los aspectos de este análisis. Finalmente se examinan el conocimiento reconocido oficialmente y el conocimiento "útil".

La negociación en los cursos a maestros

Como se mencionó, los supervisores son los encargados de organizar los cursos dirigidos a los docentes de su zona. Para ello seleccionan a algunos maestros (generalmente directores), quienes fungen como asesores en los grupos. Esta situación marca diferencias de entrada, pues mientras algunos directores o maestros coordinan, los demás se transforman en alumnos.

Una característica básica de estos cursos es que se realizan entre gente conocida que tiene que asumir papeles diferentes: el de maestro-maestro y el de maestro-alumno. El maestro-maestro (asesor), investido de la autoridad que le da la designación del supervisor, es al mismo tiempo compañero de trabajo de sus "alumnos". Los lazos de relación entre ellos en muchas ocasiones van más allá del terreno estrictamente profesional; suelen encontrarse los de amistad y parentesco.

Esta situación, sumada a la distancia que sienten de la actividad encomendada, hace que muchas veces los asesores se deslinden públicamente de la responsabilidad por el contenido del curso. Por ejemplo, expresan: "sólo vamos a transmitir lo que nos dieron... no traemos nada nuevo para ustedes". En estas palabras sintetizan su conocimiento magisterial: ellos también son maestros y saben que la expectativa sobre el curso es que tenga "utilidad" para el trabajo en el aula o que aporte conocimientos validados por el gremio; les interesa

resaltar que si eso no se cumple la responsabilidad está en otro lado, que finalmente son compañeros y van sólo a cumplir una orden de las autoridades. Un asesor (director) decía a los maestros-alumnos en la primera sesión de un curso:

> Sé que es una cosa... posible para cualquiera de ustedes como para mí..., ¿no? ¿Qué difícil se nos puede hacer? Hacerle la lucha, ¿no?, para tratar de venir aquí a hacer el mejor papelito que uno pueda. Y creo que poniéndole ganas lo hacemos, por qué no.

Otro asesor se presentó así:

> Ésta es la primera vez que tengo oportunidad de participar en un seminario como responsable para orientar a un grupo tan selecto de maestros... De antemano les suplico sean tan benevolentes... maestros y maestras que merecen mi respeto... por falta de conocimientos y experiencias de que carezco, pero tengo buena voluntad y... vengo con gusto a realizar lo que se me ha encomendado.

En ocasiones los asesores van más allá de buscar la comprensión; critican los contenidos y se quejan de la falta de materiales como una forma de salvar su responsabilidad. Cuando el supervisor dirige, la cosa es distinta. Él también puede criticar los programas desde su óptica magisterial, pero no necesita solicitar la comprensión de los maestros, dada su condición de autoridad administrativa.

En todo caso, al parecer los asesores intentan introducir de entrada una negociación con los maestros para lograr que éstos acepten su papel. Para explicar el sentido de la negociación hay que remitirnos a la posición de la otra parte, la resistencia de los maestros-alumnos frente a los cursos.

Para los maestros, los cursos son obligatorios porque se realizan dentro de la jornada laboral y este carácter se refuerza con las medidas administrativas que se toman para garantizar la asistencia (pase de lista al principio y al final de cada sesión, reportes por inasistencia, vigilancia del supervisor). En los cursos ellos se encuentran con temáticas predeterminadas que no siempre corresponden a sus intereses y que en

muchas ocasiones sólo son cambios administrativos que implican aumentar su trabajo innecesariamente y cambiar formas de operar que consideran efectivas. Por ello, asumen su asistencia a los cursos como una actividad obligatoria para conocer las "nuevas" disposiciones administrativas y no como un espacio de discusión de su problemática profesional. El temario debe cumplirse y los tiempos siempre limitados contribuyen a restringir la discusión. Tal vez por eso los maestros expresan que en los cursos pierden el tiempo. Una maestra lo manifestaba así: "Ya ve, llevamos más de una hora con la presentación, para ese chiste mejor me hubiera quedado con mis chiquitos, en un día algo han de aprender".[11]

También se quejan de la improvisación, de que en los cursos se les dan orientaciones hechas "al vapor" y sobre todo de que no existe continuidad: "... los que llevamos algunos años de trabajo [sabemos] que cada seis nos cambian de métodos y el maestro nunca se adapta". La negociación se instala entonces entre la obligatoriedad del curso, sostenida por un sujeto que además no quiere aparecer como responsable, y la resistencia de los maestros que no siempre conceden validez a lo que se les enseña.

No obstante, en las observaciones hechas, parece ser que las sesiones de los cursos a maestros son menos conflictivas que las de supervisores. Los maestros no expresan tan abiertamente su inconformidad o desacuerdo. Es más bien en pláticas posteriores cuando señalan que "todo es lo mismo", dando a entender que ellos saben cómo trabajar y que el curso no les aporta nada. Por lo observado posteriormente en el trabajo de estos maestros en su grupo, la ausencia de cuestionamientos dentro del curso no representa necesariamente una aceptación, es más bien una estrategia para evitar fricciones con autoridades cercanas con las que el maestro tiene trato permanente en su trabajo (es el caso del supervisor o de los directores-asesores). Por otro lado, en virtud de la autonomía relativa que el maestro de grupo tiene para organizar

[11] En este caso, la "presentación" aludía a una técnica con la que el asesor introdujo la sesión, consistente en que cada maestro dijera al grupo su nombre, grado que atendía, etcétera. Esta actividad aparecía a los ojos de los maestros como innecesaria, ya que todos se conocían de tiempo atrás.

su trabajo en el aula, puede fácilmente desechar o tomar parcialmente lo que el curso le proporcione (recuérdese la frase ya mencionada: "si queremos lo aplicamos, y si no, no").

Pese a lo anterior, la situación no deja de ser conflictiva, pues aunque algunos maestros expresaban expectativas de aprendizaje respecto a los cursos observados, muchos mantenían su escepticismo, expresado en la recurrente frase de "todo es lo mismo"; sin embargo, por obligación aceptaban colocarse en el papel de alumnos. Los asesores saben que el terreno es peligroso, que al dar el curso pueden enfrentar la resistencia o inconformidad de los maestros. Aunque cuenten con el respaldo de la autoridad administrativa, su éxito depende del interés o la comprensión que logren despertar en los maestros-alumnos. Por ello la negociación tiene un papel primordial.

¿Control impuesto o apropiado?

Dadas las tensiones antes mencionadas, para el asesor es vital mantener un control del grupo que le permita desempeñar su trabajo. Para ello recurre por un lado a un principio de compañerismo, que le permite solicitar el apoyo de los maestros y deslindar su responsabilidad de los contenidos del programa. Por otro lado, de manera contradictoria, el asesor suele ser poco receptivo al diálogo que los maestros quieran sostener, argumentando para ello la obligatoriedad del curso y la escasez de tiempo.

En los cursos observados, mantener el control del grupo implicaba cerrar canales de comunicación con los maestros y evitar al máximo posibles cuestionamientos. Los argumentos explícitos para justificar esta actitud casi siempre se referían a la falta de tiempo y a la necesidad de no salirse del tema, argumentos ciertos dadas las características de los cursos. Pero también estaba presente la conciencia de la inconformidad magisterial, por lo que en muchas ocasiones las intervenciones de los maestros eran tomadas de inmediato como críticas o intentos de desestabilizar al asesor. Frente a ello, se trataba de evitar —en la medida de lo posible— la participación de los alumnos. También fue recurrente darle salida a

las inquietudes "tomando nota" de ellas para soslayar su discusión.

Veamos un caso:

La asesora habla de la evaluación. Una maestra le dice que hay ocasiones en las que si se han dado calificaciones reprobatorias al niño, y luego éste se nivela, el promedio no le alcanza para pasar.

ASESORA: En caso dado, tú tratas de hacer tu ajuste... no es necesario el 5, es cosa de ajustar el promedio, y si no se puede, se pide otra boleta.
MAESTRA: No hay.
ASESORA: Sí hay.
MAESTRA: No hay.
ASESORA: Sí hay.

Varios maestros afirman que no hay más boletas, que los directores dicen que si echan a perder una, ellos sabrán lo que hacen. Un maestro viejo interviene: "Como yo el año pasado, el director me llevó un niño fuera de tiempo. '¿Y la boleta?' le dije, y él me contestó: 'a ver dónde la consigue'". Se oyen varias voces comentando el asunto de las boletas. Las quejas y protestas de los maestros continúan, se han olvidado completamente de la evaluación. De pronto hablan ya de lo numeroso de los grupos, vuelven al tema de la evaluación y dicen que con tanto alumno no va a ser posible aplicar las modificaciones solicitadas. "Yo tenía 47 [alumnos]", dice una maestra. "Nosotros 52", dice otra.

ASESORA: (con mucha firmeza y seguridad): Sobre el número de alumnos, máximo 40, ya terminantemente se dijo eso y mínimo 35 en primero y segundo, para poderles dar una atención mejor... porque cada día la educación viene para abajo, ¿sí o no?
VOCES EN CORO: Sí.

Luego la asesora empieza a dar consejos para evitar las inscripciones extemporáneas: "Procuren buscar la manera, como le hacemos en primero... tenemos oyentes, ¿no? Son nuestras armas..." Los maestros empiezan a quejarse por la falta de libros de texto, la asesora contesta: "Estoy anotando las inquietudes, las dudas, porque todo esto...."

Los maestros siguen hablando unos con otros sobre estos temas en tono de queja, de protesta, con enojo, hasta que la asesora logra imponerse y vuelve a su explicación sobre evaluación.

En esta sesión, la asesora no puede controlar la libre expresión de los maestros cuando se refieren a las difíciles condiciones que enfrentan. Así, cuando la maestra la contradice sobre la existencia de boletas, en un principio trata de mantener su autoridad, pero al darse cuenta de que estos puntos de vista son generales, recurre al conocimiento compartido con ellos ("los grupos deben ser máximo de 40", "procuren buscar la manera... son nuestras armas"), pretendiendo establecer una relación de compañerismo, de gente que comparte problemas comunes. Finalmente, canaliza la inconformidad por la vía de anotar las opiniones de los maestros, dejando entrever que las comunicará a las autoridades superiores, para lograr volver al tema. Por su parte los maestros aprovechan cualquier oportunidad para manifestar la incongruencia entre las exigencias de la SEP y sus condiciones reales de trabajo, pero también aceptan límites. No pueden negarse, por ejemplo, a volver al tema del curso y en ese sentido aceptan como válido que sus quejas se anoten para una improbable comunicación a las autoridades correspondientes.

Probablemente para evitar digresiones, la mayoría de los asesores tratan de no salirse del tema que llevan preparado paso por paso. Esta estructuración cerrada actúa como limitante del diálogo, y obstruye la receptividad del asesor que está centrado en seguir linealmente su planeación. Es una actitud defensiva de los asesores que cierra las posibilidades de un diálogo entre pares y marca las pautas a seguir: los maestros van a escuchar y aprender lo que se les lleva, y no a discutir o cuestionar. La participación de los maestros se intenta constreñir a un esquema escolar, que los docentes reconocen y muchas veces aplican en su actividad cotidiana con el grupo. Este conocimiento de la dinámica escolar desempeña un papel importante en el cumplimiento de las reglas del curso: el maestro (asesor) enseña, ordena, organiza la actividad y ellos (alumnos) obedecen las instrucciones y las cumplen.

Los maestros asumen en los cursos ciertas prácticas escolares de las que se han apropiado, aunque en esta ocasión los papeles se han invertido: ellos han pasado de maestros a alumnos. En ese sentido, aceptan que todo tiene que pasar por la sanción de quien detenta la autoridad del grupo (en este caso el asesor). Esto es más notorio cuando al final de los trabajos en equipo, organización común en estos cursos, ellos leen sus conclusiones, que generalmente son una copia textual de fragmentos de los documentos analizados junto con respuestas totalmente formales que parecen hechas sólo para recibir la aprobación del asesor. En los hechos así sucede, pues quien comenta, aprueba, rechaza y tiene la última palabra es el asesor, esto es, el maestro.

Hay otros esquemas escolares presentes en los cursos. Es frecuente que las ceremonias de inauguración tengan una gran similitud con las que se realizan en las escuelas, incluyendo los honores a la bandera (con una escolta integrada por maestros uniformados). Los festivales, cuando el tiempo del curso permite hacerlos, también reflejan este conocimiento escolar apropiado por los docentes: bailables, discursos, poesía y cantos, que nos remiten a tradiciones enraizadas en las escuelas, trasladadas a los cursos para maestros.

Las formas escolares y las tradiciones magisteriales coadyuvan a lograr el control de los docentes-alumnos. En ese sentido, se puede hablar de la coexistencia de un control apropiado con el control impuesto.

Las formas de trabajo y el manejo de los contenidos

En las sesiones de los cursos a maestros, fue práctica común hacer una réplica del salón de clase, incluso pidiendo a los maestros que actuaran como si fueran niños. Los maestros, por su parte, aunque hacían bromas o se resistían, cumplían las órdenes del asesor.

En una sesión observada, la asesora interrumpe su exposición sobre métodos de lectoescritura:

> ASESORA: A ver, maestros, todos paraditos, ahora sí nos conceptuamos todos como niños, vamos a iniciar una clase como niños...

> a ver maestros, a ver niños, me van a hacer el favor de guardar silencio... En su casita todos llevamos una forma de alimentarnos, ¿verdad? (finge la voz como si estuviera hablando con niños). Saben ustedes que nos da una cucharita mamá... y siempre nos la proporciona en... ¿qué parte de nuestro cuerpo?
>
> MAESTROS, (a coro): En la mano.
>
> ASESORA: ¿En cuál manita?
>
> MAESTROS: Derecha.
>
> ASESORA: En la manita derecha, con esa mano cogemos la cucharita... en esto, maestros, es importante que se induzca al niño a que haga todos los ademanes... la mano derecha, ¿con cuál?, con ésta (levanta y mueve su mano izquierda), con ésta, levántenla, levántenla, la mano derecha. Es importante, maestros, que acá se lleve la técnica del espejo. Yo no levanté la mano derecha, ¿eh?... yo levanté la izquierda, la técnica del espejo. Vamos a ver, hijitos, vamos a ver una rima a la mano. "Manita derecha al frente"..., todos repitan.

Los maestros repiten la ronda indicada por la asesora y luego la cantan varias veces, haciendo ademanes y mímica. Luego la asesora dice: "Maestros..., niños, porque llega el momento en que el niño está cansadito, fastidiado, lo que debemos hacer de inmediato es cambiar de actividad... cancioncita..."

La actitud infantil que se hace adoptar a los maestros pretende demostrar objetivamente cómo deben trabajar. Estas actividades son una especie de fragmentos de clase modelo, como aquellas que los maestros solían observar en sus años de estudiantes en la normal, pero ahora incorpora el conocimiento que el asesor tiene sobre las expectativas de los maestros. Así, independientemente de la temática que se estaba tratando, la asesora juzga conveniente sugerir pequeñas estrategias que considera útiles para el trabajo en el aula.

En el proceso de actualización el contenido parece ser lo menos importante; se maneja y se transmite, pero de manera superficial. Generalmente los contenidos no se tratan completos "por falta de tiempo". En las observaciones se pudo notar que la aplicación de alguna técnica "para romper el hielo", las canciones y rimas, o las estrategias para trabajar en el grupo transmitidas por los asesores, se llevaron la mayor parte de las sesiones. El tema de la sesión se trata rápidamente, por lo

regular en equipos que leen el material y responden a las preguntas que "les tocan" de manera formal. En ocasiones copian textualmente párrafos del documento que "analizaron", para posteriormente leerlo al asesor, quien lo aprueba, a veces lo comenta (generalmente no) y pasa al siguiente equipo. La discusión sobre los documentos es la gran ausente. Sobre el contenido predomina la forma de trabajar, que se torna más importante si puede servir al maestro en su trabajo.

Los asesores no siempre hacen explícita la relación que tienen el canto, el juego o la técnica grupal utilizados con los contenidos que se tratan. Incluso, en ocasiones el asesor hace una separación clara entre el trabajo y el juego:

> La asesora pone de entrada, y sin mayor explicación, varios ejercicios, primero presentación por parejas, en seguida un juego de trenzas y listones por equipo y al final la elaboración —también por equipo— de una torre de papel. Después la asesora dice: "Pero como no vinimos a pachanguear sino a trabajar, se sientan como niños buenos...". Acto seguido inicia el trabajo formal, sin relacionarlo con las actividades que puso al inicio.

Otras veces los juegos sirven para desviar la atención de los maestros, sobre todo cuando hay alguna crítica:

> Los maestros trabajan con un documento sobre administración escolar, hay algunas dudas sobre su contenido; el asesor no sabe responder. Suspende la discusión.
>
> ASESOR: Dejen el documento. Vamos a cantar un poco.
> MAESTRO: ¿Las mañanitas, maestro? (Como con molestia por la interrupción brusca.)
> ASESOR: No, las mañanitas no, un corito que dice así... (Canta. Los maestros escriben la rima y la cantan varias veces.)
> ASESOR: Ahora sí vamos a seguir con el documento, pero nada más la parte final... yo les sugiero que lo lleguen a leer a su casa.

Los maestros, por su parte, parecen no preocuparse mucho por el manejo superficial de los contenidos, aun cuando lleguen a comentar más tarde que pierden el tiempo. También

participan de buena gana en esta dinámica, y en ocasiones hasta siguen el juego infantilizante. En una sesión entra al salón una maestra que llega tarde. Se oyen voces por todos lados: "Llegó Lucha, maestro"; "castíguela", "que se quede parada", "jálele las orejas", "que junte basura". En otro caso similar, el asesor (supervisor) dice: "¿Y tú por qué llegas tan tarde, niña? Te levantaste tarde o estuviste haciendo la comida... ¿no te pondrías a jugar por ahí con un niño?" Una maestra dice en voz alta: "Maestro, si la niña... (dice el nombre de la maestra retrasada) llegó tarde, yo también voy a llegar tarde mañana".

Pese a estas condiciones, los maestros participan del trabajo del curso, por lo menos del tipo de trabajo que se les presenta. Existen, como ya se vio, factores que propician que su participación en muchos casos sea formal. La asistencia obligatoria, la falta de espacios para discutir, la poca valoración que da el asesor a sus opiniones y la estructuración cerrada de los contenidos del curso son elementos que influyen en el desinterés magisterial. Pero tal vez para obtener algún provecho de su asistencia o porque siguen un esquema de cumplimiento escolar, los maestros participan en las actividades que se les piden: trabajan en equipos, contestan las preguntas que se les formulan, manifiestan dudas, discuten con sus compañeros, ocasionalmente tratan de meterse en la lógica del curso, toman anotaciones de lo que les parece interesante y se apropian del lenguaje técnico que el asesor introduce.

El conocimiento reconocido oficialmente y el conocimiento "útil"

A la luz de su experiencia docente los maestros califican, valoran, utilizan o desechan los conocimientos que se manejan en los cursos. Revisten especial importancia todos los elementos que consideran útiles para su trabajo en el grupo o aquellos investidos de validez dentro de los saberes gremiales. Así, por ejemplo, copian de manera selectiva algunas rimas o cuadros sinópticos que el asesor les lleva, o hacen síntesis de algunas técnicas grupales que les gustaron. Hay temas que despiertan

más interés, como los métodos de enseñanza de lectoescritura. En cambio otros, sobre todo los que se refieren a modificaciones administrativas (nuevas formas de calificar, documentación que deben llenar) son aceptados de manera formal.

Como la discusión entre todo el grupo generalmente está restringida, los maestros aprovechan el trabajo en equipos para expresar sus opiniones de manera más abierta. Y aquí se presenta una situación constante en los cursos de formación: la discusión más rica se realiza en equipos. En una relación de igualdad, los maestros se expresan libremente, dan ejemplos de su experiencia, comunican sus conocimientos. Sin embargo, por regla general no socializan al grupo estas reflexiones; pareciera que no les conceden importancia, pues cuando deben exponer los resultados de su discusión lo que dan son respuestas formales para el asesor, muy apegadas al texto, como para salir del paso, donde no se encuentra la riqueza de sus reflexiones anteriores o las inquietudes que expresaron en el equipo.

De esta manera los maestros validan públicamente el conocimiento formal objeto de la reunión y cierran el paso a la discusión grupal del conocimiento que internamente estiman efectivo, útil, pero sobre el cual no hay espacio público de reflexión colectiva. En ocasiones, como pequeños chispazos, surgen algunas expresiones que contienen ese conocimiento magisterial tan desvinculado del otro conocimiento reconocido que priva en el discurso de las sesiones.

> MAESTRA: Yo tuve cinco niños que no podían pronunciar las palabras cuando estaban en primer año. Entonces la "r" la decían como "d", no podían... entonces al leer... les enseñé a leer, pero ya sabía yo que la "r" la decían como "d", yo ya sabía que así leían... y ahora leen y escriben todo.

Este tipo de comentarios sobre la forma en que el docente maneja y resuelve en lo concreto su trabajo son, sin embargo, poco validados y por lo mismo no se profundiza en ellos; se toman como anécdotas aisladas, incluso por los mismos maestros, cuya vida laboral está llena de ellas.

Con esto no se pretende afirmar que todo conocimiento que el maestro tiene y utiliza para resolver su trabajo es

valioso en sí mismo. Pueden existir desde luego muchos elementos regresivos. Lo que interesa destacar es la existencia de un conocimiento magisterial que podría ser incorporado a las propuestas de actualización.

ASPECTOS QUE DEBEN CONSIDERARSE

La situación en que se encuentran los maestros en un curso es distinta a la que tuvieron en su preparación normalista. En su calidad de estudiantes en vía de ser maestros carecían de un marco de comparación entre los conocimientos impartidos y la realidad de la escuela concreta. Como maestros en servicio, en cambio, no pueden separar el ámbito de la teoría del de sus vivencias diarias, ni borrar el rostro de sus alumnos para sustituirlo por el de un "sujeto educativo" abstracto. Tampoco pueden analizar los integrantes del "proceso educativo" sin materializarlos en las autoridades conocidas, los padres que tratan diariamente, sus compañeros de trabajo. No les es posible hablar de métodos sin relacionarlos con el suyo propio, construido con base en su experiencia cotidiana de trabajo, en el que se cruzan los conocimientos pedagógicos con estrategias docentes propias y ajenas.

En este sentido, existe un desfase entre las propuestas educativas de las autoridades, elaboradas sin considerar el punto de vista de los maestros ni las prácticas concretas de las escuelas. Los modelos propuestos por las autoridades educativas generalmente llevan —por su mismo origen en la desvalorización y crítica de la práctica de los maestros— a una separación entre sus contenidos y la realidad escolar en que pretenden influir. Además, en cuanto modelos, incorporan una visión normativa y prescriptiva que los maestros no pueden dejar de contrastar con su práctica docente, casi siempre en detrimento del modelo.

Por otra parte, aun cuando los maestros pueden aceptar el discurso institucional de crítica a la educación y de necesidad de cambios, reivindican al mismo tiempo su actividad cotidiana. Esto influye de manera fundamental en las expectativas que mantienen frente a su formación y en la exigencia

de respuestas concretas a sus problemas. El contraste entre la valoración que hacen los maestros de su quehacer y las propuestas institucionales que no integran su experiencia es el origen de las múltiples contradicciones existentes en los procesos de actualización.

Los supervisores y directores, según hemos visto, contrastan su experiencia de organizadores de una zona o escuela y la manera en que resuelven los problemas que se les presentan, con las exigencias de un modelo cuyos planteamientos son —desde su punto de vista— inoperantes para esa realidad. Los maestros de grupo, por su parte, también contrastan sus vivencias docentes con lo que los cursos de actualización les aportan, seleccionan lo que les sirve y desechan lo que consideran carente de utilidad. Ambos, supervisores y maestros, hacen uso de la autonomía relativa que tienen para organizar su trabajo diario y con base en ella las propuestas institucionales son modificadas sustancialmente al llegar al ámbito escolar.[12]

Otro aspecto que ha de considerarse, de acuerdo con el análisis realizado, es la manera en que se manejan los contenidos que se pretenden transmitir a través de este tipo de cursos de actualización. En primer lugar, habría que hacer una distinción dentro de estos contenidos. Unos se refieren a disposiciones estrictamente administrativas (casi siempre nuevas modalidades de documentación). Los otros son los fundamentos de las propuestas y las innovaciones pedagógicas que las sustentan. Ambos aparecen muy mezclados, ya que las modalidades pedagógicas se materializan por regla general en aspectos administrativos (nueva documentación, boletas, registro de evaluación, registro de avance programático, etc.). Sin embargo, se abordan de manera diferente. Las primeras (disposiciones administrativas) son planteadas como demandas institucionales que deben acatarse. Los maestros tienen pocas posibilidades de eludirlas y aun cuando dejan entrever ciertas críticas sobre el retraso de la documentación o la pérdida de tiempo que implica calificar con nuevas

[12] Considero que un estudio que diera seguimiento a la aplicación de las propuestas institucionales en la escuela aportaría elementos importantes para una planeación educativa más eficiente.

convenciones, finalmente las aceptan y las cumplen aunque de manera formal.[13] En cuanto a las innovaciones pedagógicas, suelen ser tratadas en estos cursos de manera superficial y rápida, sin profundizar en sus fundamentos, sustituyendo el contenido pedagógico por "recetas" prácticas sobre cómo dar tal o cual tema o cómo aplicar ciertas técnicas grupales.

Los contenidos de la actualización se ven limitados por la misma forma en que se difunden, ya que generalmente los maestros tienen acceso a una síntesis de la propuesta, que se da a conocer en el último momento. La propuesta es "discutida" a partir de una lectura rápida (y eso en el caso de que existan materiales suficientes, ya que generalmente el material es restringido), con la participación de unos cuantos y la abstención de la mayoría.

Dada la manera en que se estructuran este tipo de cursos a maestros en servicio, las formas que asume la capacitación a los multiplicadores y las tensiones que existen en su desarrollo, parece necesario considerar otras modalidades paralelas de actualización magisterial. El funcionamiento efectivo de los consejos técnicos[14] y las reuniones por escuela o grado para discutir aspectos académicos son experiencias que en algunas zonas y escuelas se han dado y que recientemente empieza a impulsar la SEP.

No es fácil marcar salidas. Las formas tradicionales de operar en el magisterio parecen obstaculizar propuestas distintas a las de los cursos obligatorios para el proceso de actualización docente. En todo caso, parece indispensable alentar la participación y el compromiso de los maestros en la organización y planeación de las actividades formativas que les parezcan pertinentes. Éste es un aspecto que no puede pasarse por alto si se desea realmente resolver la contradicción entre los cursos obligatorios y la resistencia magisterial a esa obligación.

[13] Por "formal" aludo al llenado de los documentos exigidos por la autoridad, sin que necesariamente se tengan en cuenta todas las consideraciones que desde la propuesta son básicas.

[14] Justa Ezpeleta (1992b) se refiere a la importancia del consejo técnico en la búsqueda de una nueva gestión escolar que se abra efectivamente a la participación de los maestros. Cecilia Fierro (1993) por su parte señala el valor que para el trabajo escolar tendría el analizar las condiciones que han permitido en algunas escuelas un funcionamiento exitoso del consejo técnico.

IV. EL TRABAJO EXTRAENSEÑANZA Y LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA ESCUELA

CITLALI AGUILAR
Universidad Pedagógica Nacional, México, D. F.

LA LABOR docente es aún escasamente asumida en su calidad de trabajo.[1] Dicha labor ha sido más reconocida y estudiada en cuanto vocación, apostolado, insumo del proceso educativo o reproductora privilegiada de la ideología dominante. El hecho de que la práctica docente se defina esencialmente como tarea de enseñar ha opacado las múltiples actividades que realizan los maestros en su desempeño cotidiano y que, tal y como se intenta demostrar en este artículo, no sólo representan trabajo, sino que son parte integrante del trabajo docente, y además desempeñan un papel sustancial en la construcción social de la escuela.

Abordar el trabajo extraenseñanza y analizar su papel en la construcción social de la escuela contribuye a romper la supuesta homogeneidad de la función de los maestros. A partir de los diversos sentidos que adquiere en las escuelas el trabajo extraenseñanza, se puede apreciar lo insuficiente que resulta hablar en general de la función del maestro, pues así se hace abstracción de las condiciones reales en las que acontece la educación pública.

La importancia de las ideas expuestas en seguida radica en señalar una dimensión del trabajo docente que se conjuga en dos procesos fundamentales para la escuela: la constitución del sujeto maestro y la construcción cotidiana de la institución a partir de las acciones de sus diversos actores. El trabajo extraenseñanza puede mostrarnos el sentido que para el maestro tiene su trabajo. Muestra cómo el contenido concreto del desempeño docente se define mediante un complejo entramado de relaciones dentro y fuera de la escuela, en el cual los maestros se hacen en su profesión.

[1] Hay un creciente número de estudios que abordan a los maestros desde una perspectiva que los sitúa como sujetos y como trabajadores, entre los cuales son referencias importantes los de Guiomar Namo de Mello (1982), Robert Connell (1985), Peter Woods (comp.) (1980), Sara Delamont (1983), Leonor Zubieta y Olga Lucía González (1984), Elsie Rockwell y Ruth Mercado (1986b), Justa Ezpeleta (1989).

Las reflexiones presentadas aquí parten de un estudio etnográfico realizado entre 1981 y 1986 cuyo resultado fue mi tesis de maestría.[2] La investigación se desarrolló en un estado cercano al Distrito Federal, en cinco escuelas, entre las que se cuentan rurales y urbanas, unitarias, de organización completa e incompleta, estatales y federales.

EL TRABAJO EXTRAENSEÑANZA

El trabajo de los maestros en las escuelas se compone de la tarea de enseñanza, así como de un conjunto de múltiples actividades que constituyen el sostén y funcionamiento de la escuela. Ese conjunto de actividades se denomina, en este artículo, trabajo extraenseñanza. La denominación tiene un carácter analítico más que empírico, puesto que en la realidad docente es difícil diferenciar las actividades de enseñanza de aquellas que no lo son. Cabe señalar que, a efectos de este análisis, se consideraron actividades extraenseñanza todas las que no implican la transmisión de contenido curricular. Este criterio de diferenciación entre las actividades de los maestros tiende a subrayar el papel que éstas cumplen en la organización escolar y no su posible contenido educativo. La opción por esta forma de diferenciar las actividades se funda en el interés por estudiar el sinfín de pequeñas tareas que realizan los maestros y que generalmente no se reconocen como trabajo, ya sea porque se encuentran dispersas, o porque son negadas, mientras que a la labor docente se la identifica sólo como enseñanza.

El trabajo extraenseñanza se presenta en el panorama escolar cotidiano de las escuelas estudiadas como una multi-

[2] Citlali Aguilar (1991). Esta tesis fue realizada dentro del proyecto "La práctica docente y su contexto institucional y social", coordinado en el Departamento de Investigaciones Educativas por Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta.

tud de actividades dispersas y aparentemente irrelevantes. La lista es interminable, pero se pueden mencionar las siguientes: vigilar la entrada de los niños; dar los toques de timbre o de campana para indicar la hora de formarse; dirigir la formación; cuidar a los niños durante el recreo; vigilar y registrar la asistencia de los niños; revisar y registrar el aseo de los niños y el de los salones; atender a los padres de familia y a los colegas; recoger y registrar el ahorro de los niños y llevarlo al banco; atender la cooperativa; realizar las diversas actividades escolares o con la población; preparar grupos deportivos; preparar y participar en concursos en diversas instancias oficiales; ensayar bailables y tablas gimnásticas; reparar bancas, pizarrones y mesas; entrenar a la banda de guerra, y muchas más.[3]

Estas actividades se encuentran integradas de tal modo al trabajo de los maestros y de la escuela que aparecen sólo como pequeñas tareas incuestionablemente pertenecientes a la rutina escolar. Son éstas las actividades que conforman el trabajo extraenseñanza. Pese a su apariencia gris, el trabajo extraenseñanza resulta ser el sostén de la existencia material y social de la escuela. Por ello representa la infraestructura real sobre la cual se asienta la posibilidad de la enseñanza.

El trabajo extraenseñanza tiene su origen en la labor educativa institucionalizada, pero su peso específico en las escuelas es generado fundamentalmente por el escaso financiamiento oficial a la educación pública, así como por el burocratismo del sistema educativo. Contribuyen a su definición las formas de relación y de promoción que en los hechos han desarrollado las partes oficial y sindical del sistema educativo.[4] La institución educativa plantea las actividades extraenseñanza como inherentes al ser maestro. Sin embargo, en este artículo se mostrará que si bien la labor docente no se constriñe al dictado de la clase frente a un grupo, la situación

[3] Aunque en todos los países, aparentemente, los maestros realizan trabajo extraenseñanza, en cada uno éste tiene su especificidad. Esta lista es distinta, por ejemplo, a la que proporciona Connell (1985) para los maestros de Australia.

[4] El papel que desempeña el sindicato en el escalafón magisterial, así como la imbricación que existe entre administración y organización sindical en la cotidianidad laboral de los maestros, es analizada por Etelvina Sandoval (1985) y en el artículo de Aguilar y Sandoval (1989).

financiera e institucional en la que el Estado mantiene a la educación pública impone necesidades generadoras de tareas que desbordan las actividades pertinentes para un desempeño eficaz de la labor educativa con los niños.

El sistema educativo ha incorporado, en diversos reglamentos, las actividades extraenseñanza como una obligación en el desempeño del maestro.[5] Dada su obligatoriedad, el trabajo extraenseñanza representa para los maestros preponderantemente una carga adicional a su labor central, la docencia. Sin embargo, junto con el significado del trabajo extraenseñanza como sostén de la existencia de la escuela, para algunos maestros este trabajo cobra un carácter de espacio de realización de gustos y habilidades artísticas y deportivas, así como la concreción del compromiso formativo con los niños. De esta manera, algunas actividades extraenseñanza cumplen a la vez un papel educativo, que corresponde al sentido que cada maestro le asigna a su trabajo. Asimismo, el cumplimiento de las actividades extraenseñanza frecuentemente es un requisito para cultivar una relación armónica con la autoridad del centro de trabajo. Así, el trabajo extraenseñanza se convierte en uno de los espacios más importantes en que se establece la relación con el director. Por esta razón, encarna potencialmente una forma crucial para promoverse en el medio magisterial.

A partir del peso que en los hechos tiene el trabajo extraenseñanza, éste se ha convertido en las escuelas primarias en un vehículo de intereses laborales, sindicales y personales. El trabajo extraenseñanza para los maestros es una

[5] El aquí llamado trabajo extraenseñanza es consignado como obligación laboral en reglamentos escolares de diversas épocas (1931, 1958, 1966). El vigente durante el estudio era el Reglamento Interior de las Escuelas Primarias de la República Mexicana, Secretaría de Educación Pública, 1976-1977. El capítulo tercero de ese documento (Del personal docente) señala las obligaciones de los maestros, entre ellas: "*i)* Desempeñar las labores para las que fueran designados temporal o definitivamente, y cumplir con las comisiones especiales que se les asignen. *k)* Mantener el edificio y los salones de clases limpios, acogedores, con vida. *l)* Cooperar con el director en la conducción de las campañas y en la promoción de mejores condiciones de vida de la comunidad, desempeñando las tareas que les correspondan conforme al plan formulado. *h)* Entregar al director la documentación de fin de cursos, antes de entrar al periodo de vacaciones".

realidad contundente. En la cotidianidad escolar representa una dimensión en la que ellos producen, entran en contacto con y se apropian de usos, saberes y costumbres necesarios para sobrevivir en su oficio.

En términos generales podemos reconocer el trabajo extraenseñanza como integrante del trabajo del maestro. Sus significados se despliegan, por una parte, hacia el sujeto, en cuanto obligación laboral, eventual espacio de realización y recurso de negociación y promoción con la autoridad. Por otra parte, el trabajo extraenseñanza representa, para las escuelas estudiadas, el sostén de su existencia material y social. El presente análisis aborda fundamentalmente este segundo aspecto.

El trabajo extraenseñanza en la existencia social y material de la escuela

En las escuelas cuyo estudio sustenta lo aquí expuesto, el trabajo extraescolar era la base fundamental de la organización interna. Por organización interna se entiende la jerarquía y el sentido que adquieren las actividades en una escuela, mediante las cuales se busca resolver sus funciones, necesidades y problemas.

A las escuelas primarias en la zona, como en la mayoría de las del país, generalmente no llegaba financiamiento oficial para su operación y mantenimiento. El financiamiento que la Secretaría de Educación Pública aportaba a esos planteles en los años ochenta cubría sólo el salario de los maestros, los libros de texto y la papelería para la administración central. La construcción de los edificios escolares correspondía a organismos gubernamentales ad hoc (como el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas, CAPFCE), que a través de modalidades de financiamiento bipartitas o tripartitas asumían una parte del costo total de las obras.[6] Dado lo anterior, las escuelas contaban en realidad con dos fuentes para resolver sus necesidades: los padres de familia y los maestros. Ambos aportaban diferencialmente los

[6] Ruth Mercado analiza este proceso (1985, 1992).

recursos económicos y el trabajo que de hecho garantizaba la existencia y operación de las escuelas.

Por esta situación objetiva de las escuelas, que persiste aún, particularmente en zonas marginadas, su relación con la comunidad resultaba central e insoslayable. Por otro lado, y dada la estructuración administrativa de la educación pública en México, existía otra relación determinante en la existencia de las primarias oficiales: la relación con el supervisor de zona. Ambas relaciones, a la vez que resolvían necesidades de las escuelas, les planteaban una serie de requerimientos de donde se derivaban, entre otras cosas, tareas para el director y para los maestros. A estas tareas se sumaban las que requería la escuela para resolver su funcionamiento interno.

Como se dijo, el hecho de resolver las necesidades de una escuela encontraba una expresión en su organización interna. Institucionalmente, a los directores les correspondía armar y poner en práctica dicha organización. Los directores recurrían a los conocimientos que al respecto se habían apropiado durante su experiencia laboral. Asimismo, en su desempeño los directores también expresaban sus propias expectativas, intereses y concepciones laborales. Todos estos elementos entraban en juego en la decisión del sentido y la jerarquía de las actividades necesarias en cada escuela. Los directores asumían generalmente la organización escolar interna, sin embargo sus decisiones eran moduladas por las negociaciones que sostenían con los maestros.

Reglamentariamente, los directores contaban con el recurso de las comisiones para armar la organización interna. El reglamento sugería el número y el tipo de comisiones pertinentes, pero de hecho cada director determinaba cuántas y cuáles comisiones requería, así como las funciones de cada una. Generalmente interesaba a los directores aprovechar las habilidades e intereses de los maestros, para ubicarlos en la comisión donde mejor podrían retribuir su esfuerzo. De este modo, ellos buscaban la forma de hacer destacar la escuela ante la comunidad o ante las autoridades. Así, a la par que se mantenían las relaciones necesarias con estas dos instancias, se promovía a la escuela. De manera recíproca, el prestigio ga-

nado para la escuela finalmente promovía la carrera del director y también permitía a ciertos maestros darse a conocer en la zona.

La organización interna de cada escuela se traducía en el trabajo escolar cotidiano y se componía de un sinfín de pequeñas actividades. Para apreciar la importancia de estas actividades es necesario remontar su dispersión y diversidad aparentes para tener en cuenta la regularidad de su presencia, la frecuencia de su ejecución y el objeto de su realización en la organización interna. De este modo, es posible establecer el sentido de las actividades extraenseñanza para cada escuela.

Relacionando las actividades cotidianas con la organización interna de las escuelas estudiadas, se construyeron tres sentidos generales del trabajo extraenseñanza: la logística interna, la existencia material de la escuela y la existencia social de la misma.

La logística escolar interna

En la vida escolar de las escuelas estudiadas, existían, como en la mayoría de las primarias, tareas relacionadas con la organización indispensable de la actividad general: la guardia, las inscripciones, la documentación y el aseo.[7] Pese a su apariencia insignificante, estas actividades eran imprescindibles para el funcionamiento cotidiano.

Además de su valor logístico, la importancia de estas actividades era convalidada por el peso que tenían en las evaluaciones realizadas por los supervisores. Entre los criterios institucionales que probaban el buen desenvolvimiento de una escuela figuraban, en primer orden, la presentación de la documentación completa y la limpieza de la escuela. En algunas de estas tareas, sobre todo en las relacionadas con la disciplina y el orden, se puede reconocer un vínculo estrecho con la enseñanza; sin embargo, los maestros las vivían como actividades extraenseñanza.

[7] Philip W. Jackson (1975, p. 22), desde otra perspectiva (el significado para los alumnos de la cotidianidad escolar en las aulas), señala como rasgos de la vida escolar del grupo las evaluaciones y el poder.

La guardia aparecía de manera sistemática en todas las escuelas de la zona de estudio y se asignaba rotativamente cada semana[8] a todos los maestros. No obstante su regularidad, la guardia observaba particularidades en cada escuela. Mediante las guardias se controlaba la organización del tiempo y los horarios de trabajo. El maestro de guardia marcaba por medio de una campana o timbre las horas de entrada, inicio y fin de recreo, y salida. En algunas escuelas se incluía en las tareas de guardia el cuidado de los niños durante el recreo.[9]

La guardia era una presencia constitutiva de la cotidianidad escolar que se cruzaba con una función socializadora tradicionalmente asumida por la escuela primaria mexicana, la formación de hábitos de puntualidad y disciplina. Su acción en este sentido estaba reforzada por cada maestro y por las comisiones de asistencia y puntualidad, presentes en la mayoría de las escuelas, aunque se les otorgaba importancia diferencial en cada una.

En las escuelas estudiadas, organizar las inscripciones era responsabilidad del director. Los directores debían presentarse a la supervisión aproximadamente dos semanas antes de la fecha de inicio de labores del ciclo escolar y, por lo general, una semana antes de esta fecha se efectuaban las inscripciones. Sin embargo, era frecuente que se establecieran acuerdos internos entre el director y los maestros para atender rotativamente esta tarea; incluso se daba el caso de acuerdos para que sólo asistiera el director. Este tipo de acuerdos resultaba conveniente para algunos directores, ya que les permitía ganar consenso y buena disposición entre los maestros. Debido a la existencia de estos acuerdos en algunas escuelas, en otros planteles cercanos los maestros se molestaban por tener que asistir todos durante el periodo de las inscripciones, como en la situación ilustrada:

[8] En el Reglamento Interior de 1976-1977, el capítulo tercero establece como parte de las obligaciones para los maestros: "*i)* cubrir las guardias semanarias, ajustándose a las disposiciones relativas".

[9] En reglamentos de hace varias décadas se incluía el cuidado de los niños durante el recreo dentro de las obligaciones de la guardia. En el mencionado Reglamento Interior de 1976-1977 ya no aparece esta actividad, aunque se estipula por separado la obligación de los maestros de inculcar disciplina y buenos hábitos a los niños dondequiera que se encuentren.

MAESTRA A: Se me hizo rete tarde. Me confié porque yo creía que no iba a venir el director. Como ayer no vino... (el director había estado el día anterior en el curso sobre el segundo grado integrado).

MAESTRA B: Ay, sí, yo tampoco quería venir. En la escuela de... van empezando inscripciones hasta el 2 de septiembre. Ellos sí tienen vacaciones completas, no que nosotros...

Al rato, se acerca el director y platica con ellas sobre el frío que hace; entre la plática una maestra le dice:

MAESTRA B: Ay, maestro, usted con su buena chamarra de cuero.
DIRECTOR: ¡Cuál cuero! Puro plástico.
MAESTRA B: No, pero sí hace mucho frío, por eso nos había de dejar ir, como en la escuela... no están yendo, sólo va el director y van a inscribirse hasta el 2...
DIRECTOR: No, no, no, no maestra.

La modalidad con que se efectuaban las inscripciones dependía también del ascendiente logrado por la escuela en la comunidad y de las condiciones socioeconómicas de la población. En las escuelas situadas en poblaciones urbanas y semiurbanas, la escuela comunicaba las fechas oficiales de inscripción y los padres asistían a inscribir a sus hijos. En cambio en aquellas localizadas en pueblos o barrios pequeños, donde la población escolar no era abundante o era renuente a la escuela, el plazo oficial de inscripciones se alargaba con el propósito de que los maestros fueran a inscribir a los niños a sus casas.

La obligación reglamentaria de entregar al supervisor la documentación oficial (registros de asistencia, boletas, estadísticas) completa y a tiempo, constituía una de las cristalizaciones del vínculo entre las escuelas y el sistema educativo nacional. Representaba para los maestros una cantidad considerable de trabajo y un elemento a través del cual eran evaluados por el supervisor de zona. Pero, por otra parte, cierto tipo de documentación también representaba una necesidad de organización de los propios maestros. Aun cuando no fuera una exigencia institucional, es probable que los maestros tuvieran que llevar un control y una memoria mínimos de las asistencias y calificaciones de sus alumnos.

En las escuelas estudiadas, el aseo se incluía entre las tareas cotidianas de maestros y alumnos. Esta actividad era considerable dada la falta de personal encargado de ella, contratación que se justificaría ante la permanente necesidad de asear los salones, los baños y el patio. Excepcionalmente alguna escuela contaba con conserje, pero aun en estos casos, su función abarcaba el aseo de un área (primeros años y dirección, fundamentalmente) y no de la escuela completa. La limpieza de las escuelas combinaba la acción de la comisión de higiene, cuando la había, y la de cada maestro con sus alumnos. El aseo diario de los salones implicaba prever cinco o diez minutos antes de la salida para su realización, o una hora aproximadamente cuando se lavaban y trapeaban los pisos. Pese a todo, era notable cómo la mayoría de las escuelas presentaban un aspecto limpio y ordenado.

Organizar la logística interna de las escuelas implicaba, además de estas funciones reglamentarias, una gran cantidad de tareas que asumían los maestros de las escuelas cuando la ocasión se presentaba, como atender las peticiones y necesidades que planteaban cotidianamente los alumnos, cuidar los grupos de sus colegas o realizar las funciones del director en sus ausencias, atender a vendedores y a visitas a la escuela. La coordinación de la vida escolar recaía en casi todos los maestros, o requería su colaboración en alguna medida.

La existencia material de la escuela

Otro de los sentidos del trabajo extraenseñanza observado sistemáticamente fue el de la búsqueda de recursos económicos para las escuelas. Éstos se destinaban a la construcción o ampliación del edificio escolar, a su mantenimiento y a la operación elemental de la escuela.

La realidad financiera de las escuelas en el periodo exigía que dentro de su organización se incluyeran formas de resolver los gastos de operación, mantenimiento y construcción. En ello el trabajo extraenseñanza ocupaba un sitio central pues, junto con las cuotas de los padres de familia, constituía una de las fuentes reales del financiamiento escolar.

En las escuelas estudiadas existían diversos mecanismos orientados a conseguir recursos. A continuación se muestran las particularidades que estos mecanismos adquirían según las circunstancias históricas y sociales que circunscribían a esas escuelas.

La comisión de economía, encargada de atender la tienda escolar, representaba la estrategia más común en las escuelas que dependían del presupuesto estatal para allegarse recursos económicos. Las tiendas escolares no se registraban oficialmente ni tampoco debían rendir cuentas al supervisor, de ahí que estas escuelas pudieran disponer holgadamente de las ganancias obtenidas. Hay que señalar que generalmente éstas eran exiguas, sobre todo en aquellas escuelas pequeñas y ubicadas en poblaciones pobres.

La maestra de la comisión de economía de una de las escuelas, encargada de vender los dulces, platicaba sobre el destino del dinero obtenido en las ventas que realizaba la comisión.

MAESTRA: Aquí las ganancias se van empleando en lo que a veces la escuela necesita... por ejemplo, los utensilios para el aseo, o cuando los niños salen a alguna práctica, a algunos encuentros de atletismo, para los pasajes, como el año pasado, que aquí se llevaron a cabo los encuentros deportivos, se compró cal y todo lo que se necesita para el campo y todo eso...

La comisión de economía en esta escuela era asignada solamente a las maestras. Ellas la rehuían porque implicaba no tener descanso a lo largo de la jornada de trabajo. Sin embargo, no podían negarse abiertamente a aceptarla, pues como parte de sus obligaciones laborales se estipulaba la aceptación de la comisión que el director les asignara.

Por vender durante el recreo los maestros sacrificaban su hora de descanso, de ahí la queja constante del trabajo que implicaba esa comisión. Sin embargo, las escuelas no podían dejar de realizar estas ventas, pues de otra manera tenían que pedir mayores colaboraciones a los padres, lo cual tendía a desestabilizar la relación con ellos. Las ganancias producidas por el trabajo de los maestros a través de la tienda escolar se usaban en el sostenimiento y en los gastos de operación de las

escuelas. De ese modo, contribuían a las buenas relaciones entre la escuela y los padres de familia.

En algunas escuelas se buscaba optimizar la eficiencia de la comisión de economía combinando su acción con otros mecanismos. Por ejemplo, para resolver la construcción de aulas y de mobiliario escolar en una escuela se coordinaba el funcionamiento de la comisión escolar de economía con la comisión de construcciones, integrada por padres de familia.

En las escuelas federales y de organización completa, por reglamento no existían tiendas escolares, sino cooperativas. La Dirección de Educación Primaria en el estado exigía a las escuelas federales la existencia y el registro de la cooperativa. Si bien en general la ganancia en las cooperativas tendía a ser mayor que la de las tiendas escolares, esto dependía del tamaño y de la ubicación de la escuela. Además existían restricciones para destinar la ganancia a las necesidades de la escuela. El Departamento de Cooperativas mantenía el control de las ganancias producidas por la venta de las mercancías registradas. Las escuelas no podían disponer del dinero de la cooperativa sin someter los gastos que quisieran realizar a la aprobación de dicho departamento. Éste tenía definidos los conceptos de gastos autorizados y no autorizados. Por ejemplo, no se aprobaban gastos para construcciones, por lo cual éstos generalmente provenían de los padres de familia.

Sin embargo, las escuelas generalmente buscaban formas de cumplir con la exigencia institucional y a la vez de obtener dinero para cubrir algunos gastos de operación o mantenimiento. En una escuela federal encontramos que funcionaban dos cooperativas, una oficial, registrada, y otra llamada la cooperativa chica, cuyas ganancias se destinaban a los gastos de la escuela. Esta cooperativa tendía a competir con otros comerciantes locales, en la venta de comida o de útiles a los estudiantes. Preguntamos al maestro si no tendría problemas con la gente del pueblo por impedir que los niños les compraran a los vendedores locales.

MAESTRO: No. ¿Problemas? ¿Por qué? Nosotros estamos trabajando en nuestra escuela... además la ganancia es para la escuela... nosotros siempre cooperamos y ellos no... mire, ese apara-

> to de sonido (señala el que está en el patio) se compró de la cooperativa y a nosotros no nos dan un centavo...

En este caso la gente del pueblo había financiado la construcción del edificio escolar, pero era una población muy pobre y había mostrado resistencia para aportar más cuotas. Para la escuela, esto representaba la merma de su principal fuente de financiamiento. De ahí que los maestros buscaran medios de aumentar las entradas de la cooperativa chica compitiendo con los vendedores de la población.

Las cooperativas representaban mucho tiempo y mucho trabajo para los maestros durante todos los días del ciclo escolar, aunque en ocasiones también servían de escape para dejar un momento al grupo. En una de las escuelas federales las maestras de la cooperativa tenían que salir a las 10:30 a recibir la mercancía y regresaban a su grupo alrededor de las 12, después de haber realizado la venta y la contabilidad del día. A pesar del trabajo que requería, los maestros generalmente se empeñaban en conseguir dinero para la escuela, pues sabían por experiencia que sólo así podían conseguir objetos necesarios para su trabajo, como mapas, reglas, mobiliario y otros objetos o hasta el aula misma.

Las comisiones de economía y de cooperativa constituían una modalidad permanente para conseguir recursos; además, los maestros realizaban una variedad de actividades con este fin, como organizar funciones de cine, teatro, títeres o magos. En estas ocasiones, los maestros se encargaban desde la organización hasta la realización de la función (entablar contactos, recoger las cuotas de los niños y pagar). A estas actividades se agregaban las derivadas del cobro de cuotas solicitadas ex profeso para construcción o ampliación de la escuela. Todas las labores mencionadas se llevaban a cabo durante la jornada de trabajo, lo cual ocasionaba interrupciones o suspensiones en la enseñanza.

Existía un arreglo distinto en las escuelas pequeñas y de temprano proceso de consolidación, como una escuela bidocente de la zona de estudio. En estos casos el trabajo extraenseñanza que normalmente asumían los maestros era transferido a los padres. Las tareas de los maestros eran distintas a

las de la mayoría de las escuelas estudiadas, pero estaban también en relación directa con el estado material de la escuela y con la política del director para consolidarla.

Puesto que esta escuela sólo contaba con una maestra y el director, quien también atendía grupos, no era posible armar su organización interna mediante comisiones. El trabajo que en otras escuelas, con una planta docente consolidada, era realizado por los maestros, en este caso aparecía simplemente como el trabajo del director desarrollado por él mismo. Sin embargo, si bien en este tipo de escuela no existía personal para desempeñar el trabajo extraenseñanza, sí existían las necesidades que lo requerían. En este caso los padres colaboraban y absorbían el trabajo necesario bajo la coordinación del director. Así, ellos organizaban actividades para obtener fondos, o dedicaban tiempo a satisfacer las necesidades de la escuela.

En esta escuela, el aprovechamiento de los niños, resultado del trabajo docente, había legitimado ante los padres tanto a la escuela como a los maestros. El trabajo docente y el de promoción social fueron los elementos centrales para negociar con la población su apoyo a la construcción, operación y mantenimiento de la escuela.

En varios sentidos, las escuelas existían gracias al trabajo de los maestros, no sólo porque sin él la enseñanza no sería posible, sino también porque su trabajo extraenseñanza posibilitaba conseguir los elementos para su existencia física.

La existencia social de la escuela

Para que una escuela exista, se requiere una serie de legitimaciones previas y posteriores a su existencia física, que le dan continuidad social en la localidad. En el apartado anterior se mostró el trabajo que realizaban los maestros para obtener recursos materiales, los cuales provenían básicamente de la población. Pero, para que este trabajo rindiera frutos, fue evidente a partir del estudio, que las escuelas tenían que ganar antes el reconocimiento de los padres. Dicho reconocimiento pasaba por haber logrado su confianza en la calidad de la en-

señanza impartida, en el trato a los niños, en la consideración a las peticiones de los padres, en la demostración de su consistencia institucional. Sólo de ese modo se lograba que los padres mandaran a la escuela a sus hijos y que accedieran a apoyar la construcción del edificio escolar, así como las demás iniciativas y necesidades de la escuela. Aun las escuelas creadas por iniciativa de la población debían legitimarse con el trabajo diario de los maestros, ya que en esos casos generalmente había sido un sector el que se había interesado por la escuela y no el total de los padres. Cada escuela debía construir una legitimidad amplia con la mayoría de los padres, para contar con su apoyo.

Por otra parte, la imprescindible relación con la supervisión de zona representaba el vínculo entre la escuela singular y el sistema educativo. Este vínculo implicaba el cumplimiento de las normas institucionales y la satisfacción de sus requerimientos. Las escuelas tenían que legitimarse también ante la supervisión; esto se lograba al abarcar determinada población escolar, alcanzar determinado porcentaje de aprovechamiento —medido en términos de índice de aprobación—, y demostrar eficiencia y dinamismo según los parámetros establecidos.

Institucionalmente los directores ejercían la representación de la escuela en la relación con la comunidad y con la supervisión. Sin embargo, las exigencias que implicaban estas relaciones comprendían necesariamente el trabajo de los maestros. Ningún director podía sostener dichas relaciones sin el trabajo de los docentes, aunque los directores y las condiciones materiales de cada escuela definían la modalidad e intensidad de los vínculos mencionados. Buena parte del trabajo extraenseñanza se orientaba en este sentido.

En la zona de estudio, la legitimación de las escuelas frente a la comunidad se construía en gran medida en el trabajo diario, a través del cumplimiento de los maestros con su labor docente. Contaban mucho la puntualidad y asistencia diaria de los maestros y la certeza transmitida a los padres de que los niños aprendían, especialmente a leer y a hacer cuentas. Así los padres iban haciéndose una idea sobre la valía de la escuela, iban identificando como los "mejores" maestros a aquellos que trataban mejor a los niños y que pedían menos cosas. Sobre estos criterios los padres de familia a veces decidían enviar a sus hijos a una escuela distinta de la zona considerada de mejor calidad. A las escuelas, estas decisiones les representaban mayor o menor cantidad de población escolar.

Paralelamente al trato con los maestros de sus hijos, los padres, especialmente los miembros de la mesa directiva de la sociedad de padres de familia, mantenían contacto con los directores. De hecho era el director quien sostenía la relación con el conjunto de los padres. Los maestros se relacionaban principalmente, y en muchos casos de manera exclusiva, con los padres de los niños de su grupo.

Los padres calibraban la forma en que el director consideraba sus opiniones y demandas. Ya sea que tuvieran injerencia o no en los asuntos escolares, muchos padres observaban y vigilaban la escuela y expresaban posiciones propias respecto a las necesidades que debían atenderse, que no siempre coincidían con las propuestas por el director. Por ejemplo, en una escuela, el director opinaba que era necesaria una cancha que pudiera cumplir con los requerimientos para el volibol y el basquetbol. El presidente de la sociedad de padres opinaba, en cambio, que sería preferible reparar los sanitarios y el lavabo y construir la barda del frente.

De la legitimidad ganada por la escuela entre la población dependía el apoyo y disposición de los padres hacia ella. Esto condicionaba tácita o explícitamente la cooperación en dinero y en trabajo para la construcción, operación y mantenimiento de la escuela, la compra de útiles, uniformes, material para trabajos manuales, trajes para bailables, y muchas otras necesidades. Si bien en la relación cotidiana de los docentes con la comunidad era donde se iba construyendo la legitimidad de la escuela, también existían espacios y momentos más conspicuos donde se cultivaba y expresaba esta relación.

Uno de esos espacios se abría con la celebración de las fiestas escolares, en particular las del 21 de marzo, el 10 de mayo y las fiestas patrias. Se trataba de celebraciones tradicionalmente escolares, marcados en el calendario oficial como fechas conmemorativas, pero que coincidían con festejos tradicionales para la población de la zona de estudio. Por ejemplo, el

21 de marzo, además de ser natalicio de Benito Juárez y fiesta escolar, conjugaba varias tradiciones: ese día, en las puertas de las casas y esparcidos por los caminos, había una gran cantidad de pétalos de flores. Este hermoso panorama evocaba, probablemente, algún rito náhuatl identificado con la primavera. Además en los barrios o pueblos de la zona estudiada, como en muchos otros del país, se acostumbraba nombrar una "reina de la primavera", para lo cual se vendían votos y la coronación se festejaba con un baile. Del dinero recaudado con ese motivo, que era considerable, se realizaban obras tales como un auditorio, mejoras para la iglesia, para la escuela o para el jardín de niños.

Los cruces de significados en algunas fechas entre la tradición escolar y la popular habían favorecido la apropiación de ciertos festejos por parte de la gente de estas comunidades. Esta apropiación traía como consecuencia que las fiestas escolares mencionadas tuvieran especial significado para la población y que durante su celebración se expresara la relación con la escuela. En ocasiones afloraban conflictos, se establecían treguas y se manifestaban sanciones; en otras se renovaba la confianza en la escuela.

Existían otras festividades más particulares de cada escuela —muchas veces acordadas con los padres de familia—, como la inauguración de salones recién construidos o la celebración de las piñatas. También había celebraciones que el calendario escolar no marcaba pero cuyo festejo era tradicional, como el 6 de enero. Fechas como la del día del maestro a veces manifestaban su calidad de termómetro de la relación con la comunidad: los padres de familia, en particular los de la sociedad de padres, sólo festejaban a los maestros cuando consideraban que se lo merecían.

Casi todas las fiestas implicaban algún tipo de actividad especial que los maestros debían preparar, sobre todo las que correspondían a la escuela. Las actividades incluían la preparación de regalos para el 10 de mayo, hecho que ya era costumbre. Los adornos para la escuela tampoco podían faltar y eran frecuentes los desembolsos del maestro para la elaboración de unos y otros. De las comidas generalmente se encargaba la población. Todos estos intercambios derivaban en

relaciones más cercanas entre maestros y padres, de los cuales incluso se formalizaban compadrazgos.

Asimismo, la memoria histórica sobre el papel de la escuela en las comunidades también era fuente generadora de actividades y de relaciones que podían redundar en beneficio de alguna de las partes. Un ejemplo eran las peticiones que las personas de las comunidades hacían a los maestros para la elaboración de oficios o cartas y la asesoría en trámites diversos. Estas solicitudes rememoran la época cuando en las escuelas se encontraban prácticamente las únicas personas con conocimiento de los procedimientos administrativos.

Por otra parte, como se ha planteado, cada escuela debía legitimarse ante su supervisor, que representa la instancia inmediata superior a las escuelas en la jerarquía administrativa y el vínculo con el sistema educativo nacional. Formalmente, los supervisores han tenido facultades de evaluación, vigilancia técnico-administrativa y, dada la imbricación tradicional entre la trama administrativa y la sindical, también han ejercido funciones de control político.[10]

Quizás la primera y más elemental de las legitimaciones exigidas por las autoridades educativas a las escuelas era la de contar con cierto número de alumnos como mínimo. Durante la época de nuestro trabajo de campo, se requerían de 30 a 35 niños por grupo para tener derecho a la asignación de un maestro (cifra establecida a partir del programa "Primaria para todos"). Si una escuela no lograba formar grupos con 30 alumnos corría el riesgo de perder a un maestro. Esto era especialmente crítico en las escuelas pequeñas, pues los pocos maestros que había tenían que trabajar con alumnos de distintos grados en un mismo grupo.

En las escuelas de la zona de estudio, situadas en poblaciones pequeñas, satisfacer el número mínimo de alumnos representaba una lucha constante de director y maestros para preservar su lugar de trabajo, lucha exigida por la supervisión y sostenida ante la población para captar y conservar a sus alumnos. Como expresión concreta de esta lucha, muchas escuelas tenían que ampliar los periodos de inscripción y realizar inscripciones a domicilio a fin de captar el mayor número

[10] Véase Etelvina Sandoval (1985).

posible de niños. Otra medida frecuente era flexibilizar los horarios y los criterios de porcentaje válido de asistencia para permitir la permanencia en la escuela a los niños que se ausentaban en los periodos de siembra o de cosecha, a los que faltaban sistemáticamente los viernes porque, para "rayar" el sábado, tenían que entregar el pedido de prendas (suéteres, gabanes) elaboradas, o bien a las niñas que se ausentaban de la escuela durante semanas porque sus madres habían dado a luz. Ligada a estas estrategias para conservar a sus alumnos, las escuelas debían además mostrar su eficiencia tanto en la enseñanza como en su estado físico y su funcionamiento administrativo, aunque frecuentemente se otorgaba mayor peso a los dos últimos aspectos.

Para dar idea precisa de los aspectos de la vida escolar de los que maestros y directores debían dar cuenta a los supervisores, es útil resumir los puntos abordados durante una reunión de supervisores de escuelas primarias federales de la entidad. Los supervisores acordaron evaluar lo siguiente: *1)* el porcentaje de asistencia de los niños calculado a partir de la comparación entre el número de inscritos y el de alumnos presentes; *2)* la presentación del edificio escolar, fundamentalmente en términos de limpieza; *3)* el funcionamiento de la cooperativa y del ahorro escolar así como del dinero recabado por estos conceptos; *4)* el aspecto administrativo, consistente en la entrega de la documentación al corriente, tanto de cada maestro como de la escuela. Los supervisores, en sus visitas, también recogían las necesidades y las quejas de los maestros, como los problemas de pagos y la necesidad de apoyo metodológico en determinadas áreas de enseñanza.

En lo relativo a la enseñanza, la evaluación se registraba en porcentajes de aprovechamiento. A la fecha de su visita, los supervisores daban por supuesto un determinado avance programático para cada grado, con base en el cual hacían preguntas a los niños. Calculaban el porcentaje de aprovechamiento a partir del número de preguntas realizadas y de las respuestas correctas recibidas en cada grupo. Después sacaban el promedio por grado, sumando los porcentajes obtenidos por cada maestro y dividiéndolo entre el número total de grupos de ese grado. En la reunión de supervisores, los porcentajes de

aprovechamiento por escuela se presentaban mediante un porcentaje global para primero y segundo grados y otro para los grados de tercero a sexto. El aprovechamiento al final del año escolar se determinaba por porcentaje de niños aprobados o reprobados en cada escuela. Cabe señalar que la evaluación del aprovechamiento no presuponía el compromiso de los supervisores de dar asesoría técnica a los maestros.

Como en otras zonas, los supervisores de esta región medían la eficiencia de las escuelas en términos de su iniciativa y dinamismo para promover actividades cívicas, artísticas y culturales, fundamentalmente a través de los concursos. Éstos funcionaban para mostrar y evaluar el trabajo de las escuelas ante la población y ante la supervisión. La mayoría de los concursos se llevaban a cabo en el ámbito zonal, pero no todos se circunscribían a ella, ya que llegaban a abarcar el ámbito estatal y aun el nacional. La supervisión de zona orquestaba los concursos, daba las órdenes para que se realizaran y evaluaba las participaciones.

La participación de las escuelas en estas actividades respondía en primer lugar a la obligatoriedad institucional. En ellas se evaluaba la capacidad de los directores para promover a la escuela y para manejar al personal. Si bien los concursos influían también en la legitimación hacia la comunidad, en la zona de estudio era más acentuado su significado legitimador hacia la supervisión.

En los resultados de la evaluación realizada por el supervisor residía la posibilidad de ascenso de los directores. Aunque la relación personal o política entre directores y supervisores tenía un peso importante en esta evaluación, el trabajo desarrollado por el director servía de base para la eficiencia de la relación con vistas a la promoción.

No obstante la exigencia institucional para participar en estas actividades, existían inserciones diferenciales de las escuelas. La condición material de cada escuela y la experiencia laboral de su director, así como sus aspiraciones y posibilidades de ascenso, influían en la decisión de participar en los concursos y hacer un esfuerzo por obtener premios.

En la zona de estudio hubo escuelas cuya participación era profusa y sistemática en los concursos y torneos. Las escuelas

grandes, con recursos, generalmente estaban interesadas en tener una participación destacada en los concursos y eran presionadas para ello por la supervisión. Además sus posibilidades materiales ofrecían condiciones para canalizar recursos en este sentido. En escuelas pequeñas, con pocos recursos o que se encontraban en etapas intensas de construcción, los concursos tenían un lugar menos preponderante.

También las escuelas pequeñas tenían que participar en algunos concursos. Aunque no obtuvieran lugares destacados, su participación importaba para mantener la presencia y la relación necesaria con la supervisión a fin de no ser obstaculizadas en sus gestiones. Sin embargo, había excepciones. Una de las escuelas estatales de la zona, por ejemplo, carecía de recursos, y además el director no tenía posibilidades de ascenso porque no había completado los estudios de la Normal. Este director contaba con una relación de amistad con el supervisor, con cuya anuencia la escuela se había concentrado más en la docencia. Este conjunto de circunstancias hacía que esa escuela no tuviera una participación continua en los concursos.

Como antes se había señalado, eran los directores quienes promovían, desde diferentes posiciones y posibilidades, la relación con la supervisión. Sin embargo, desde esta relación se generaba buena parte del trabajo extraenseñanza de los maestros. Pese al carácter obligatorio de su participación, el trabajo extraenseñanza destinado a los concursos tenía diversas significaciones para los maestros.

Para muchos, sobre todo para aquellos que trabajaban en escuelas donde había muchos concursos, su preparación y realización significaba restarle tiempo a la enseñanza, pues se efectuaban durante el horario de clases. Quejas como las siguientes, expresadas por maestras de escuelas de la zona, han sido frecuentes entre los maestros de primaria:

> MAESTRA: ¿Sabe?, lo que quita el tiempo son esos concursos famosos... después de declamación coral e individual viene la cosa del concurso de todas las áreas, va a ser en abril... primero se va a concursar aquí en los sextos y el que gane va a la zona y el que gane se va al estatal... Ay, pero es puro concurso aquí (lo dice en tono de mucha molestia)... de rondas infantiles, de bailes regionales; hubo un año que hasta de maestros hubo concurso de danza... Yo, para mí, que había que evitar esos concursos para que pudiéramos dedicarnos más a los niños... pero hay que entrarle a todo.

* * *

> MAESTRA: Estamos preparando los números para las fiestas patrias, todo ahorita es eso, de aquí hasta que se hagan no hay clases porque tenemos que preparar bien el programa... Estas dos semanas son de ensayos.

Sin embargo, los concursos también representaban una posibilidad de promoción ante el director, así como el estímulo de pertenecer a una escuela ganadora. Significaban también un espacio donde los conocimientos, habilidades y concepciones de los maestros encontraban expresión, aun bajo las presiones de la exigencia institucional.

> MAESTRO: A mí gusta preparar buenos números, pero eso se lleva tiempo. En la escuela donde estaba, para el 10 de mayo preparé el "Pregonero de Campeche". Es una canción, pero yo la hice dramatizada. Por ejemplo, la canción habla de un panadero, entonces yo vestí de panadero a un niñito, así, todo lleno de harina, con su canasta. Él salía cuando en la canción [se] menciona al panadero... A mí me gusta el teatro, la poesía coral. Y ensayando desde enero sí se puede presentar un buen número para el 10 de mayo. También he presentado representaciones teatrales. Pero aquí no, no hay tiempo... pues apenas cuándo nos dijeron de las fiestas. Para que una cosa salga bien hay que ensayarla muchas veces.

Era frecuente encontrar entre los maestros manifestaciones de gusto y de compromiso profesional hacia el desempeño de ciertas tareas extraenseñanza, aunque representaran una carga de trabajo extra, sobre todo tratándose de actividades vinculadas estrechamente con la transmisión de tradiciones y habilidades especiales, como en los casos de la preparación de bailables, la costura, el tejido y la educación física. Ante este tipo de actividades parecía diluirse el carácter de carga extra del trabajo extraenseñanza y pasaban a predominar la intención pedagógica y la identificación con actividades formativas tradicionales en primaria.

El maestro de la comisión de educación física de una de las escuelas preparaba a unos niños para un torneo deportivo. La preparación incluía a niños de grupos distintos al suyo. Con motivo del torneo, él expresaba su posición en torno a la enseñanza de la educación física.

> MAESTRO: Sí, pero aparte en el programa está la clase de educación física... todos la deberían tener, pero algunos consideran que es pérdida de tiempo, pero pues yo digo que si uno los motiva en el deporte puede ser que saliendo de la secundaria les interese entrar en la escuela de educación física... así ya pueden hacer su examen, ¿verdad?

Los concursos y las fiestas representaban diversos tipos de presiones para los maestros, desde la participación obligatoria hasta la obtención de los recursos necesarios. En la víspera de un concurso interescolar, organizado como eliminatoria para posteriormente participar en el ámbito zonal, los maestros llevaban a sus alumnos concursantes a hacer presentaciones a otros salones, a manera de preparación. La maestra de un grupo integrado llevó a uno de sus alumnos al grupo de sexto y le pidió que dijera ante el grupo la recitación con la cual concursaría. Los niños de sexto aplaudieron, tratando de animar a su compañero, pero esto aumentaba el nerviosismo del niño. Al ver su indecisión la maestra de sexto le ofreció cinco pesos si recitaba, los demás niños también le rogaron. Finalmente el niño dijo que no y salió del salón. La maestra del grupo integrado le dijo a la de sexto, refiriéndose a la huida del niño: "Es el único y lo puede hacer mejor que todos... y luego con el concurso". Con el tono de preocupación empleado, la maestra parecía decir: no sé qué voy a hacer si él no quiere recitar, no tengo otro.

Además de los concursos, la relación con la supervisión implicaba otro tipo de tareas, como las campañas y la entrega de la documentación. Sobre los maestros de la zona de estudio recaía gran cantidad de programas y campañas promovidas por diversas secretarías de Estado. Éstas consideraban a los maestros idóneos para esas tareas por la relación que tenían con la población y porque su participación abatía los costos de cualquier campaña o plan gubernamental.

Las más diversas campañas pasaban por los maestros: alfabetización, reforestación, ahorro de energía eléctrica, sensibilización hacia diferentes aspectos de la vida social, salud, higiene y la colecta nacional para pagar la deuda externa. Resultaba frecuente que la realización de las campañas se intentara imponer, incluyéndola como parte del programa oficial de trabajo de los maestros. Así, la campaña de reforestación se sumaba a una unidad o semana "del árbol", adicional al programa de cada grado. Otras campañas implicaban tareas y horas adicionales a las jornadas de trabajo. Los maestros se resistían a desempeñar estos trabajos por la carga externa que implicaban y porque, en general, no recibían remuneración alguna por esas labores.

A diferencia de los concursos, las campañas provenían más del vínculo interinstitucional entre las secretarías que de la estructuración y los objetivos internos del sistema educativo. Tal vez por eso, ante la frecuencia de estos trabajos extras y ante el descontento que ello generaba entre los maestros, los supervisores y las autoridades superiores del sistema educativo protestaban cuando los representantes de otras secretarías solicitaban la cooperación de los maestros.

Las campañas tenían otra diferencia significativa respecto a los concursos: no representaban posibilidades de ascenso o promoción laboral. No tenían la propiedad de permitir que los maestros se destacaran a través de ellas. En un sentido lato, representan simplemente una carga extra en el trabajo.

En algunos casos, las campañas representaban una vía importante de relación con la comunidad, sobre todo en escuelas que recién se iniciaban en una población, o para las escuelas en donde la relación con la comunidad tenía un lugar preponderante. En estos casos algunas campañas eran promovidas por iniciativa de la escuela, sin que se lo exigiera alguna secretaría. En estos casos, las campañas representaban el ejercicio de una apropiación todavía con mucho arraigo entre algunos maestros rurales, el servicio a la comunidad, apropiación tributaria de la época posrevolucionaria, cuando la escuela primaria tenía como función social fundamental promover el desarrollo de las comunidades y servir de vínculo entre el Estado y la comunidad.

Reflexiones en torno al trabajo extraenseñanza

Del análisis presentado puede desprenderse que el trabajo extraenseñanza desempeña un papel muy importante en la construcción social de las escuelas. A través de él pasan tanto la legitimación de la escuela ante la comunidad y las autoridades educativas como la concreción de su existencia.

Sin embargo, es necesario subrayar una propiedad fundamental del trabajo extraenseñanza: su relación profunda con las condiciones materiales de cada escuela. A esta relación se deben la heterogeneidad de actividades que constituyen el trabajo extraenseñanza. Con base en este señalamiento, cabe plantear que el tipo de actividades que he descrito, así como los sentidos que adquirían, tienen una estrecha relación con las condiciones objetivas prevalecientes en la zona de estudio durante el periodo en que se hizo el trabajo de campo. Aunque tales condiciones, o aun otras más precarias, predominan en buena parte del territorio rural nacional y persisten a pesar de reiterados intentos de modernización, resulta útil insistir en la historicidad del trabajo extraenseñanza, pues esta perspectiva permite la apertura para abordarlo en condiciones materiales diferentes y, por tanto, bajo formas y pesos diferentes, como es el caso de las escuelas urbanas del Distrito Federal y las grandes ciudades del país.

Un aspecto del trabajo extraenseñanza sobre el cual es necesario reflexionar es su relación con el trabajo educativo. ¿Cuál es la necesidad real del sinnúmero de tareas adicionales a la función de enseñar que asumen los maestros? Consideramos que la labor educativa requiere tareas complementarias más allá de la transmisión de conocimiento. Sin embargo, la magnitud, la frecuencia y el sentido de las actividades extraenseñanza existentes podrían modificarse sustancialmente si se cambiaran las condiciones institucionales, de manera especial en lo referente al financiamiento y a la estructura de poder. Modificar las condiciones materiales de las escuelas en el sentido señalado abriría la posibilidad de poner como prioridad real del trabajo escolar la formación de los niños.

V. LAS FORMAS DEL CONOCIMIENTO EN EL AULA[1]

Verónica Edwards
Programa Interdisciplinario de Investigación Educativa, Santiago de Chile.

Los conocimientos escolares y su existencia social

Uno de los elementos más importantes de la cotidianidad escolar es el conocimiento que allí se transmite. Este conocimiento se constituye, por un lado, por el uso de los programas y libros escolares y, por otro, por el conjunto no homogéneo de prácticas que realizan tanto docentes como alumnos, en donde adquieren connotación específica, por ejemplo, la palabra "dictado" o "examen", o bien los silencios o las miradas de aprobación o reprobación.

Los contenidos académicos no son lo que pueden parecer al observador casual ya que, al tomar cuerpo o concretarse en el espacio privilegiado del aula, se traman con el universo de relaciones entre el maestro y los alumnos. Son estos sujetos quienes en el microcosmos escolar los asumen, los reconstruyen, los median, los restituyen o los olvidan. Este capítulo pretende abordar ese microcosmos en su orden relativo y en su, a veces, inalcanzable complejidad. Explora las posibilidades de describir ciertas dimensiones mediante un lenguaje analógico que dé cuenta de las formas del conocimiento construidas por sujetos particulares y concretos que ahí viven un tiempo y después se van.

Los contenidos académicos son presentados en la escuela generalmente con carácter de verdaderos; en este sentido, se puede decir que transmiten visiones de mundo "autorizadas"

[1] La versión original de este texto forma parte de mi tesis de maestría, dirigida por Elsie Rockwell, en el Departamento de Investigaciones Educativas (Edwards, 1985).

(con autoridad),[2] que son el espacio en el cual los sujetos llevan a cabo sus apropiaciones, ya sea aceptando, rechazando o construyendo conocimientos. La importancia de la relación de los sujetos con los contenidos escolares reside, justamente, en que éstos son presentados como los "verdaderos" conocimientos, implicando una cierta autoridad por medio de la cual, a la vez, se define implícitamente lo que *no es* conocimiento válido. La fuerza de la legitimidad de los contenidos académicos transmitidos dificulta por igual a maestros y alumnos la identificación como conocimiento válido de sus propios conocimientos, que están presentes también en el aula. Los contenidos académicos definen los límites de lo válidamente cognoscible a partir de la experiencia escolar (Rockwell y Gálvez, 1982) y en esa medida definen "autorizadamente" lo que es el mundo para el sujeto.

Se pueden considerar los conocimientos que se transmiten en la enseñanza básica una proposición de la cultura en el lenguaje y en los comportamientos y a través de ellos; ésta se encuentra tanto en lo que se dice y se hace como en lo que se calla y se niega. Esta propuesta cultural no se transmite siempre, ni en todas las escuelas ni en todas las aulas, de la misma manera, por más que el programa escolar sea uno. Ello es así porque el lugar en el que el conocimiento se transforma en una particular explicación de la realidad es el sujeto. Esta concreción, por tanto, no es estable, homogénea ni unívoca para toda situación social.

Los contenidos académicos son un particular modo de existencia social del conocimiento. La escuela es el espacio específico donde este conocimiento es reconstruido y definido. Intentaremos, justamente, definir el conocimiento escolar entendiéndolo como construcción social, es decir, como objetivado en "...las relaciones y prácticas... cotidianas a través de las cuales los alumnos se encuentran con y hacen suyos los conocimientos que la escuela intenta transmitir" (Rockwell, 1982b, p. 297). Por tanto, no abordaremos su existencia subjetiva en términos individuales.

[2] Otros estudios sobre la dimensión social del conocimiento escolar que abordan este aspecto son: Young (comp.) (1971), Anyon (1981), Tadeu da Silva (1988).

Los conocimientos escolares adquieren existencia social concreta a través de una serie de mediaciones. En primer lugar, son un recorte y ordenamiento particular de la realidad, fruto de varias mediaciones institucionales que se llevan a cabo mediante una serie de decisiones y discriminaciones, a partir de un conjunto específico de conocimientos pretendidamente científicos, que la escuela debe transmitir. Estas decisiones instituyen una definición del conocimiento legítimo. Además cada maestro, por medio de una determinada lógica de interacción, presenta el conocimiento de un modo singular. El aula misma es una instancia de definición del conocimiento; además de ser el espacio concreto donde ocurre la síntesis particular de las mediaciones de las formas de conocimiento, prescribe en su diseño las posibilidades y limitaciones de las relaciones con el conocimiento.

La forma es contenido

En su existencia material, el conocimiento que se transmite en la enseñanza tiene una forma determinada que se va armando en la presentación del conocimiento. *El contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado.* La forma tiene significados que se agregan al contenido transmitido, produciéndose una síntesis, un nuevo contenido. La secuencia y el orden de los contenidos, el rito del dato, el control de la transmisión, la demanda de respuesta textual, la posición física requerida para responder, no son sólo formas vacías, sino que son en sí mismas un mensaje que altera y resignifica, como veremos, contenidos, como el de "aparato digestivo" o el de la "lectura narrativa", que la escuela transmite.

El contenido se transforma en la forma. Es decir, si la forma también es contenido en el contexto escolar, la presentación del conocimiento en formas distintas le da significaciones distintas y lo altera como tal. La forma en que se presentan temas como "la fórmula del volumen" afecta su significado. Además tiene consecuencias para el grado de apropiación posible del conocimiento para los sujetos.

Los contenidos académicos propuestos en los programas

no se transmiten inalterados en cada salón. Al ser transmitidos son reelaborados a partir de la historia de los maestros y de su intención de hacerlos accesibles a los alumnos. También son reelaborados por los alumnos a partir de sus historias y sus intentos por aprender la lección. De esto resulta que, al contrario de lo que comúnmente se supone, en las escuelas se dan varias formas de conocimiento, algunas de las cuales hemos intentado describir.

Formas del conocimiento en la enseñanza

Uso el concepto *forma de conocimiento* para describir la existencia social y material del conocimiento en la escuela. A través de él, no intento abstraer el contenido de la clase de la forma de enseñanza, ni de la relación maestro-alumno, sino describir estas dimensiones en su interrelación, es decir, como ocurre al ser presentados los conocimientos en clase.

La lógica del contenido[3] influye de manera central en la forma de conocimiento. Entiendo por ella los presupuestos epistemológicos desde los cuales dicho conocimiento ha sido formalizado. Algunos de los que hemos reconstruido en esta descripción, son: *a)* el nivel de abstracción o de relación con lo concreto; *b)* el grado de formalización del conocimiento; *c)* la pretensión de verdad y de cientificidad implícita en las formas de transmisión, y *d)* la estructura y delimitación del conocimiento.

La lógica de la interacción es otra dimensión importante de la forma de conocimiento. Entiendo por ella el sentido en que se objetiva el conocimiento en el conjunto de modos en que alumnos y maestros se dirigen unos a otros, y que incluye tanto el discurso explícito como el implícito.[4] Frecuentemente, dicha lógica se cristaliza en el momento en que el maestro interroga a los alumnos a propósito de alguna lección. En ella

[3] Las categorías "lógica del contenido" y "lógica de la interacción" fueron utilizadas inicialmente por Rockwell y Gálvez (1982), aunque en este análisis las he definido de manera distinta.

[4] Otros autores, como Philip Jackson (1968), han conceptualizado el discurso implícito como "currículum oculto".

el uso de las preguntas y el tipo de respuestas que se validan o no, van revelando aspectos importantes de lo que allí se está definiendo como conocimiento. Dicha interacción está conformada por las historias de los maestros y alumnos frente al conocimiento y, por tanto, también estructura la forma de conocimiento.

Más específicamente, lo que se pone en juego en la interacción de maestros y alumnos es una determinada lógica de la enseñanza y de la participación formal de los alumnos. Ésta constituye el contenido implícito que se va transmitiendo a lo largo de la lección y que les da un sentido particular a los diversos contenidos específicos que la lección incluye. A través de su participación, los alumnos objetivan su comprensión de lo que es "conocer" o "aprender" y aportan contenidos específicos a la clase. Estas definiciones forman parte de la dinámica en la cual se concretan la presentación y la apropiación del conocimiento.

En este capítulo, considero al maestro un sujeto que media entre los alumnos y el conocimiento, en dos sentidos: por un lado, el maestro hace una reelaboración particular del contenido que presenta a los alumnos; por otro, "representa" la autoridad de los conocimientos escolares. He señalado que no se puede hablar de "el conocimiento escolar", ya que en la escuela se presentan varias formas de conocimiento al mismo tiempo. Del mismo modo, es importante señalar que un mismo maestro transmite frecuentemente distintas formas de conocimiento, es decir, no se puede identificar formas de conocimiento con tipos de maestros.

A partir de una serie de clases impartidas en dos grupos de una escuela primaria de zona marginada de la ciudad de México,[5] he construido como categorías analíticas tres formas de conocimiento en la escuela. Éstas son la forma de conocimiento tópico, la forma de conocimiento como operación y la forma de conocimiento situacional.

[5] Para realizar esta investigación se eligió como referente empírico un grupo de sexto grado en una escuela primaria oficial y un grupo del Programa de Primaria Intensiva (9-14) de la Secretaría de Educación Pública. Este programa, dirigido a niños desertores, funcionaba en la misma escuela y su diseño respondía a una concepción pedagógica innovadora y a una organización por niveles en lugar de grados.

Conocimiento tópico

En el análisis de las clases, distinguí en primer lugar una forma de conocimiento que está orientada hacia la identificación "tópica" de la realidad. Lo he llamado tópico intentando señalar con ello, de manera analógica, la ubicación en un espacio (topos) como el eje en torno al cual se estructura el contenido. Esta presentación produce una configuración del contenido cuyos elementos son datos que tienen sólo una relación de contigüidad y que se presentan mediante términos más que mediante conceptos. Se trata siempre de datos que no admiten ambigüedades y que pueden ser nombrados con precisión.

En esta presentación del conocimiento, el énfasis está puesto más en nombrar correctamente el término aislado que en utilizar el conocimiento. Se subraya la ubicación del contenido en determinado orden y secuencia, donde el orden se circunscribe exclusivamente en una relación de contigüidad entre los elementos. Las respuestas —dado el control de la transmisión— son únicas, textuales. Esta forma de conocimiento enmarca respuestas precisas, puesto que representa a la realidad conformada por elementos abstractos con una ubicación fija. El nombrar correctamente términos en referencia a un cierto lugar, orden y secuencia constituye un "rito del dato" en el cual esta forma de conocimiento se concreta.

En esta forma de conocimiento, las explicitaciones de la elaboración hecha por los alumnos quedan excluidas, es decir, se niega en los hechos dicha elaboración. El conocimiento se presenta como un *status* en sí mismo y no como significante con referente; así considerado, se presenta cerrado y acotando todo el conocimiento sobre el tema. Además, es presentado como un carácter de verdad incuestionable. Es transmitido mediante un lenguaje científico, extraño a los alumnos, con la particularidad de que además se presenta como familiar sin serlo. Estos elementos se articulan configurando una forma de conocimiento en que lo central es el ordenamiento del contenido en un cierto "espacio", en el cual, con la reconstrucción de ese ordenamiento, se transmite la imagen del todo que supuestamente es el objeto de conocimiento.

En los siguientes ejemplos, tomados de clases de un grupo de sexto grado, se muestra la transmisión de esta forma de conocimiento.

El aparato digestivo (ciencias naturales, sexto grado, primaria)

El tema se presenta, en primer lugar, mediante un material gráfico: el dibujo del aparato digestivo en un cartel grande y de colores. Cada una de sus partes es identificada con un nombre científico, es decir, no conocido o poco conocido en el lenguaje cotidiano. El dibujo permite la ubicación en el espacio de las partes que se van nombrando. En segundo lugar, se lee información sobre el aparato digestivo de una enciclopedia para maestros. Ésta es leída textualmente por el maestro y luego por una alumna. El texto va nombrando las partes del aparato digestivo en la secuencia determinada por el paso del bolo alimenticio por dicho aparato. La información transmitida se atiene estrictamente al texto. No es modificada ni ampliada. Se asume que la información es verdadera y que acota todo el saber sobre "aparato digestivo".

La interacción que sigue se aprecia en los siguientes fragmentos:

Una alumna lee del texto la información sobre el tema. Cuando termina, interviene el maestro.

MAESTRO: A grandes rasgos, quién me quiere dar el resumen de esto. (Muestra la primera parte del aparato digestivo en el cartel.) A ver, Maricela, empieza.
MARICELA: El bolo alimenticio pasa por el cardies.
MAESTRO: ¿Qué es el cardies? (Señala a un niño para que responda. Éste comenta algo que no se escucha bien. La maestra no retoma la respuesta del niño.)
MAESTRO: Es el órgano que une al estómago con el esófago... ¿Qué recibe en el estómago el bolo alimenticio? A ver, Ana Luisa.
ANA LUISA: (No responde.)
MAESTRO: El jugo gástrico. ¿Por medio de qué está comunicado el intestino delgado con el estómago?

ALUMNOS (varias voces):... El píloro.
MAESTRO: ¿Cuál es la segunda parte del intestino delgado, Beatriz?
BEATRIZ (demorando su respuesta): Intestino grueso (vacilante).
MAESTRO (molesto): ¡Qué te pasa, Beatriz! Si estamos hablando de intestino delgado, no podemos decir grueso.

Continúa así la clase. Al terminar la interrogación el maestro pide que apunten el resumen. Mientras trabajan, los niños miran a su alrededor, platican entre ellos, apoyan la cabeza en la mesa. Se paran, caminan por el salón. Aumenta el ruido.

Hacia el final de la clase el maestro dicta a los niños un resumen de la información leída en la enciclopedia. Así se asegura de transmitir a todos los niños la información correcta y completa por escrito, es decir, en "forma duradera". Luego, para reforzar, repite el resumen en forma oral y señala las partes en el dibujo.

En esta forma de conocimiento lo que destaca es la ubicación "espacial" de partes que tienen un nombre específico: píloro, esófago, jugo gástrico. La apropiación del conocimiento consiste entonces en poder recordar y nombrar las partes en un orden determinado. Las preguntas no admiten la explicitación de las elaboraciones personales que los alumnos pueden estar haciendo. Para responder, no se requiere hacer relaciones ni aplicar conocimientos, sino recordar y nombrar términos en cierto orden. Los términos que se dicen dan cuenta de un aparato del organismo humano, pero en su esquematización se pierde de vista dicha ligazón y aparece como un ordenamiento de "lugares".

En algunos momentos el maestro hace referencias al funcionamiento del aparato digestivo, por ejemplo. "¿Qué recibe el bolo alimenticio en el estómago?" "El jugo gástrico". En este caso, implícitamente se refiere a una función que tendría que cumplir el jugo gástrico en el bolo alimenticio. La mayor parte de la información de la clase se refiere, sin embargo, a la ubicación de las partes: "¿Qué une el estómago con el esófago?"... "El cardies"; "¿Por medio de qué está comunicado el intestino delgado con el estómago?"... "El píloro". En este sentido, es un ejemplo particularmente claro del conocimiento tópico.

Narrativa o descriptiva (español, sexto grado, primaria)

En esta clase de español, el maestro hace un ejercicio oral de lectura del texto "Así era Morelos", que se encuentra en el *Libro de lectura* del área de español. Finalizada la lectura, el maestro inicia una serie de preguntas, en la que los niños deben aplicar la definición de textos narrativos y descriptivos a dos lecturas del libro de texto.

Cuando el maestro pregunta si recuerdan la definición de lectura narrativa y descriptiva, los alumnos aparentemente no dan una respuesta. No obstante, él continúa la clase en el supuesto de que los niños conocen la definición, ya que la había enseñado anteriormente. Los siguientes extractos dan idea de la interacción.

El maestro pide a varios alumnos que lean de pie, en voz alta, la lección "Así era Morelos", interrumpiendo a media frase la lectura de uno para que continúe otro. Cuando terminan, el maestro comienza a hablar.

MAESTRO: En anteriores ocasiones hemos comentado que existen dos tipos de lecturas, ¿quién se acuerda?
(Respuestas inaudibles de varios niños.)
MAESTRO: Narrativa y descriptiva (los escribe en el pizarrón). Por ejemplo, si yo digo: Maricela, tú eres bella como una estrella, ¿qué tipo de frase es?
(Algunos niños gritan "descriptiva" y otros "narrativa".)
MAESTRO (señalando en el pizarrón): Descriptiva.
[...]
MAESTRO: ¿Qué idea te surge, Cecilia, cuando digo narrativa, qué idea te salta a la mente?
CECILIA: (No responde.)
MAESTRO: ¿Han escuchado cómo transmiten un partido de futbol? ¿Por qué nos damos cuenta de lo que está sucediendo?
LUIS: Por los narradores.
[...]
MAESTRO: ¿Qué entiendes por descripción, Juan José?
JUAN JOSÉ: (Responde algo que no se escucha.)
MAESTRO: Entonces qué tipo de lectura era "Así era Morelos"... A ver, piensen antes de responder.
(Los niños no responden, se produce un momento de silencio.)

MAESTRO: Quien opina qué es narrativa levante la mano (algunos levantan la mano). ¿Por qué crees que es narrativa, Alberto?
ALBERTO (En voz muy baja): Narrativa.
MAESTRO: Claro que es una lectura narrativa porque está narrando.
[...]
MAESTRO: Ahora en la página 52. Otra lectura, a ver, Patricia Pérez.
(La niña se levanta para leer.)
MAESTRO (interrumpiendo después de un rato): A ver, Ana Luisa.
(La niña se levanta y retoma la lectura desde donde la dejó su compañera.)
MAESTRO (interrumpiendo): Esta lectura, ¿de qué tipo es?
ALUMNOS (a coro): ¡Descriptiva!

El maestro interroga; sin embargo, las respuestas de los niños no parecen ser importantes para la lógica de la enseñanza que aquí se objetiva. Las respuestas generalmente las da el maestro, sin tener en cuenta si los alumnos están respondiendo o no.

Luis da la única respuesta clara que se obtiene de un alumno en la primera parte de esta sesión, recurriendo al conocimiento que tiene a partir de su experiencia no escolar y utilizándola en el desarrollo de la lección. Aparentemente, el maestro no registra ni reacciona ante la respuesta de Luis. El maestro, dando la respuesta de Alberto por escuchada y por otro lado tal vez apoyándose en la pista que le dio Luis ("Por los narradores"), dice: "Claro que es una lectura narrativa porque está narrando". Ésta es la única definición que se explicita durante esta clase y que el maestro demanda para su aplicación. Como vemos, es tautológica, pues no agrega ningún conocimiento. Con esta intervención se da por respondida la pregunta inicial: ¿Qué tipo de lectura es "Así era Morelos"?

El maestro organiza la transmisión del conocimiento a través de las pistas que él va dando a los alumnos, así como de las que éstos le dan al maestro a través de la dinámica de preguntas y respuestas. Es decir, el conocimiento se expresa en las preguntas que el maestro les hace, en las respuestas que él mismo da a las preguntas, cuando toma o no en cuenta las respuestas de los alumnos. Por medio de todo ello, les va dando señales sobre la respuesta correcta.

Cuando se inicia una nueva lectura en la página 52, a mitad de la lectura el maestro la interrumpe para preguntar: "Esta lectura, ¿de qué tipo es?" Ahora los niños inmediatamente responden a coro: "¡Descriptiva!" Los niños aparentemente han aprendido la lección, es decir, a seguir las pistas del maestro, aun cuando no se haya explicitado la definición de "descriptiva" ni por los alumnos ni por el maestro. Los niños no dudan sobre la respuesta correcta, ya que habiendo dos posibilidades, si la primera fue narrativa, la segunda con seguridad será descriptiva. Cada término tiene un lugar. En este sentido se considera esta clase un ejemplo de la forma tópica de conocimiento.

En las formas de conocimiento, el tema, contenido o disciplina de que se trate (ciencias sociales, ciencias naturales, español) no es tan definitivo como el modo de estructurar el conocimiento. La forma de conocimiento que he llamado tópico se estructura como un ordenamiento abstracto de "lugares", en donde el contenido mismo (de la lectura, del aparato digestivo, etc.) pierde sentido en función de la forma. Se presenta en este tipo de conocimiento la paradoja de que, con la pretensión de dar cuenta del todo o de acotar todo el saber sobre un tema, se fragmenta la realidad. De ella se da cuenta empleando términos con relaciones de contigüidad en un "espacio" en el cual se ubican los elementos del todo.

Conocimiento como operación

> En las remotas páginas de cierta enciclopedia china que se titula *Emporio celestial de conocimientos benévolos* está escrito que los animales se dividen en *a)* pertenecientes al Emperador, *b)* embalsamados, *c)* amaestrados, *d)* lechones, *e)* sirenas, *f)* fabulosos, *g)* perros sueltos, *h)* incluidos en esta clasificación, *i)* que se agitan como locos, *j)* innumerables, *k)* dibujados con un pincel finísimo de pelo de camello, *l)* etcétera, *m)* que acaban de romper el jarrón, *n)* que de lejos parecen moscas.
>
> JORGE LUIS BORGES, *Otras inquisiciones*

Esta forma de conocimiento se identificó en la práctica de los dos maestros observados. Aunque no está fundada en princi-

pios epistemológicos distintos a los del conocimiento tópico, el nivel de relación entre los elementos es más complejo. Desde ese punto de vista, merece ser tratado aparte. Además, es la forma de conocimiento que encontramos con mayor frecuencia en este estudio y es presentada en muchos casos como intento de superación de la anterior forma de conocimiento.

Esta forma de conocimiento se estructura como una orientación hacia la *operación con el conocimiento.*[6] Se trata de la operación en el interior de un sistema de conocimiento. Hay muchos ejemplos: usar las operaciones matemáticas en el interior del sistema numérico; emplear la definición de las palabras homófonas para clasificarlas en el universo de las palabras; usar las palabras clave para discriminar los objetos en el interior de la sintaxis de las oraciones; usar la fórmula del volumen en el interior del universo de los cuerpos geométricos.

Esta forma de conocimiento se presenta preferentemente como la *aplicación* de un conocimiento general altamente formalizado a casos específicos. Basado en una lógica deductiva, el eje estructurante de su razonamiento es: conocidas ciertas características generales, éstas se pueden aplicar a situaciones específicas para obtener un producto (de conocimiento). Los conocimientos más generales, como fórmulas, definiciones, preguntas clave, se presentan como aquello que es garantía del buen pensar; es decir, se presupone de buena fe, que, por ejemplo, al aplicar cierta definición efectivamente se discriminan las palabras homófonas del conjunto.

En la enseñanza, el énfasis está puesto en la aprehensión de la forma, de la estructura abstracta, independientemente del contenido. El conocimiento, entonces, se presenta como un conjunto de mecanismos e instrumentos que permiten pensar. En función de este objetivo dicha forma de conocimiento se introduce como esencialmente opuesta a la memorización; conocer resulta ser el correcto uso de mecanismos e instrumentos. El acento en la replicabilidad de las formas generales en casos específicos redunda, por ejemplo, en las reiteradas ejercitaciones a que son sometidos los alumnos.

[6] No se usa el término operación, en este contexto, con el sentido que adquiere en la tradición psicogénetica, referido al nivel operatorio, ni en el sentido de la pedagogía operatoria.

La operación con el conocimiento se apoya en la utilización de un lenguaje científico y técnico, con el cual, por un lado, se legitima su validez y, por otro, se representa un grado de formalización del conocimiento que permite el ahorro de razonamientos por una aplicación eficiente y rápida. Por esta búsqueda de eficiencia que se pretende establecer entre los elementos del conocimiento, generalmente al enseñar no se explican las relaciones entre las partes de una fórmula.

Analizaremos esta forma de conocimiento en dos clases: una de español de sexto de primaria y una de geometría del Programa de Primaria Intensiva (véase nota 5).

¿Qué y para quién? (español, sexto grado de primaria)

En esta clase, la operación con el conocimiento para obtener un resultado es muy clara y esquemática. Aunque es de español, presenta un tipo de razonamiento semejante al que se utiliza en los algoritmos de las operaciones aritméticas.

El maestro comienza a repasar un tema del libro de español ya visto en clases anteriores.

MAESTRO: ¿Cómo podemos identificar el objeto directo, Víctor?
VÍCTOR: Anteponiendo la palabra "qué".
MAESTRO: Dame un ejemplo, Héctor.
HÉCTOR: El señor compró un carro. ¿Qué compró? Un carro.
MAESTRO: Le anteponemos la palabra "qué" e inmediatamente sabemos la respuesta. ¿Cómo se llama la respuesta?
(Los alumnos no responden, hay un momento de silencio.)
MAESTRO: Objeto directo. Hugo, ¿del objeto indirecto?
HÉCTOR: Para qué, para quién.
MAESTRO: Bien, dame un ejemplo.
HÉCTOR: Pedro compró flores para su mamá en Morelia.
MAESTRO: ¿El complemento circunstancial, Rosalba?

Alguien toca la puerta del salón. El maestro atiende a la persona y vuelve.

MAESTRO: Circunstancial, dónde, cómo, cuándo. ¿Qué significa, Carlos? (Varios niños levantan la mano para responder.)

En esta clase el maestro saca el *Libro de texto* de español y comienza abruptamente a hablar del objeto directo; no hay una

explicitación del sentido de la lección o de que es repaso. Este elemento de sorpresa es parte de esta forma de conocimiento. Las formas de preguntar y de responder indican que se está repasando un contenido estudiado en clases pasadas; ello queda implícito, siendo esto también un modo de control de la apropiación de lo transmitido.

Los niños van respondiendo acertadamente. Lo que se objetiva es que saben cómo identificar el objeto directo e indirecto y dar ejemplos de enunciados para ambos objetos. El maestro pregunta y los niños, aplicando la palabra clave, dan la respuesta correcta. Así se avanza fluidamente en la interacción de la clase, y queda la sensación de que se ha logrado una lección exitosa.

Lo que se ha objetivado aquí como conocimiento es la aplicación de estas preguntas clave para obtener un producto. Lo que los niños deben aprender es a asociar el término con el tipo de objeto que le corresponde. Maestro y alumnos dan por supuesto que la relación entre pregunta clave y objeto es verdadera, así como que esta fórmula da cuenta de algo "real".

El ritmo de preguntas y respuestas es rápido, pero no es casual; la eficiencia para "pensar" y generar conocimientos que se consideran seguros (no ambiguos) es inherente a la lógica de esta forma de conocimiento. El énfasis en esta lección está puesto en la rapidez y la seguridad de las respuestas. Ello supone la apropiación por parte de los alumnos de estos pares relacionados y su asociación rápida durante la lección a modo de estímulo-respuesta. Los alumnos están impelidos a pensar en estos términos para tener "éxito"; esto implica dejar de lado elaboraciones propias que el mismo contenido puede provocar. Lo que se define aquí como "conocer" es la correcta aplicación de este mecanismo, encontrando su sentido en el interior de sí mismo. La importancia del contenido (tipos de objetos) nunca se explicita, está ausente del discurso; se le atribuye, sin embargo, mucha importancia a la forma, a la aplicación correcta del mecanismo. Esto se constituye, implícitamente, como elemento central de la definición de esta forma de conocimiento.

En su aparente simplicidad, este caso nos muestra el conocimiento como *operación* de un modo bastante claro. Sin embargo, otros razonamientos, aun siendo más complejos, no se escapan de esta lógica. He encontrado razonamientos de distintos tipos que guardan la misma estructura: un conocimiento dado por verdadero que sirve para discriminar y clasificar, por ejemplo, tipos de palabras, como sucede en la segunda parte de la misma clase de español.

El maestro escribe en el pizarrón:

PALABRAS HOMÓFONAS SON LAS QUE SE PRONUNCIAN IGUAL PERO SU ESCRITURA Y SIGNIFICACIÓN SON DISTINTAS.

Luego de escribirlo en el pizarrón lo lee en voz alta. Los niños lo copian en sus libretas.

MAESTRO: Bueno, de acuerdo con esta definición, ¿quién me quiere dar un ejemplo?
ALUMNOS: (No responden, se produce un momento de silencio.)
MAESTRO: A ver, ¿Cecilia?
CECILIA: Casa y cazar.
MAESTRO: ¿Miguel?
MIGUEL: Hoja de árbol y hoja de cuaderno.
MAESTRO: No, no, fíjense en la definición.
ALUMNO (sin que le pregunten): Botar de basura. Botar de pelota. Votar en las elecciones.
MAESTRO: ¿Juan Manuel?
JUAN MANUEL: Coser y cocer.
OTRO ALUMNO: Asar y azar.
OTRO ALUMNO: Luz, luz. (El maestro no lo corrige.)
MAESTRO: Y cuando digo: "Luz de mi vida", ¿qué es? (Risas.)
[...]
MAESTRO: Les voy a dar las palabras para que las busquen en el diccionario y las investiguen. (Esta tarea provoca gritos de "sí" y "no" por parte de los niños.)
MAESTRO (dictando rápidamente): A ver, escriban: cesión, sesión, savia, sabia, asar, azar, vienes, bienes, cien, sien, cima, sima, cierra, sierra, tasa, taza, malla, maya, vello, bello... (Parece que dicta las palabras de memoria pero de vez en cuando va a ver su libro. Los niños se divierten con el dictado de las palabras y van comentando sobre su sonido o su significación.)
MAESTRO: ¿Cuántos pares van?
ALUMNOS (gritando): Doce.

MAESTRO (continuando el dictado): A ver, cocer, coser, hacia, Asia... (Sigue.)
[...]
MAESTRO: Son 15, ¿verdad? Busquen primero las que no saben.

Los niños se ponen a buscar en el diccionario y a platicar. Al rato el maestro pregunta a los niños, uno por uno, la respuesta de la definición de las palabras según el diccionario.

MAESTRO: Vayan escribiendo lo que no tengan. (Los niños dan las respuestas y él las vuelve a explicar. Suena la campana para el recreo.)
MAESTRO: De tarea... ¿falta otra?
ALUMNOS: Muchas.
MAESTRO: De tarea, un enunciado con cada una de las palabras. Bien aplicado. No vayan a poner "el viernes..."

Aquí el conocimiento se define de manera más compleja que en el caso anterior. No se trata de usar un conocimiento como mecanismo (pregunta clave), sino de aplicar una definición en la que se ponen en juego tres elementos. El modo en que se relacionan estos tres elementos (mismo sonido, distinta escritura y distinta significación) es lo que permite distinguir las palabras homófonas de otras, según la definición escrita por el maestro en el pizarrón.

El maestro interroga al grupo sobre ejemplos de palabras homófonas y los niños responden con relativa facilidad. El maestro corrige los errores apelando a la correcta aplicación de la definición; textualmente dice: "No, no, fíjense en la definición". Por la fluidez con que los niños dicen y copian los pares de palabras, parece ser una lista trabajada con anterioridad.

Lo que aquí se está definiendo como conocimiento es un tipo de razonamiento deductivo: conocidas las características generales que permiten definir ciertas palabras como homófonas, hay que identificar los casos específicos por medio de la definición.

El maestro intenta una segunda estrategia para apoyar la apropiación del conocimiento; dicta a los niños una lista de palabras, que incluye muchas de las que ellos han dicho y también las que obtiene del *Libro de texto*. Los niños deben buscar el significado de dichas palabras en el diccionario. Es

decir, se trata de que investiguen los significados de palabras que suenan igual pero que tienen una escritura distinta, uno de los elementos de la definición de homofonía. Por último, el maestro aplica una tercera estrategia pidiendo a los niños que escriban un enunciado con cada una de las palabras. Esto estaría apuntando al uso correcto y a la comprensión de las definiciones encontradas en el diccionario. Con estas tres estrategias, el maestro hace jugar los elementos de la definición: pronunciación, escritura y significación.

Aunque esta lección está constituida por un razonamiento más complejo que la anterior, al menos en la primera y la segunda estrategias que usa el maestro, sigue perteneciendo a la misma definición de conocimiento como *operación*. Se realizan diversos modos de aplicar una definición para distinguir las palabras homófonas dentro del universo de las palabras. El conocimiento puesto en juego en esta clase tiene sentido y se utiliza en el interior de un sistema de conocimientos.

Prismas y pirámides (geometría, Primaria Intensiva)

En esta clase de geometría la maestra intenta vincular la formación abstracta de ese conocimiento con expresiones concretas del mismo. Aunque la intencionalidad explícita de la maestra es que "piensen, razonen, busquen su 'propia' manera de obtener el volumen y no sólo apliquen la fórmula", en los hechos los niños sólo logran seguir las pistas y aplicar la fórmula, de manera que existe una distancia con lo solicitado por el maestro. Por medio del análisis de dicha secuencia,[7] intentaré describir cómo se produce este proceso.

La maestra intenta repasar el tema de volumen del prisma y la pirámide, visto en la clase anterior, con los niños de tercer (último) nivel. Se sienta en una de las sillitas en la mesa de trabajo, en la cual hay siete niños. Pregunta a los niños por la fórmula correspondiente; sin embargo, los niños no responden. Entonces, la maestra procede a explicar de nuevo las fórmulas: dibuja un prisma y una pirámide en el cuaderno de Luis, que está sentado a su lado. Luego escribe las fórmulas debajo de las figuras, asigna

[7] Se presenta un resumen del registro de la clase.

valores a cada lado de ellas y aplica la fórmula, obteniendo un resultado que es el volumen. Luego se da la siguiente interacción:

EVELYN: ¿Entonces, ésta es la fórmula?
MAESTRA: Sí, pero lo importante es que tú pienses y veas cuál es la mejor manera de obtener el volumen.
(Varios alumnos contestan.)
MAESTRA: ¿Por qué dividir entre tres el volumen de la pirámide?
CARLOS: Porque tiene tres lados.
MAESTRA: No, tráeme las figuras geométricas. No has entendido aún por qué se divide entre tres la pirámide.

Carlos regresa con las figuras geométricas de cartón: pirámide y prisma. Los niños vuelven a hacer el experimento que hicieron en la clase anterior. Ponen arena en la pirámide y tienen que vaciarla tres veces para llenar el prisma.

MAESTRA: ¿Por qué se divide entre tres?
EVELYN Y LUIS (casi simultáneamente): Porque en el prisma cabe tres veces la cantidad de arena que cabe en la pirámide.

La frase es casi igual a la que dio la maestra en la primera explicación de la fórmula, en la clase anterior. La maestra vuelve a hacer en el cuaderno de Luis el dibujo de la pirámide y el prisma y pone la fórmula del volumen al lado. Luego trabaja con Carlos. Le dibuja las dos figuras y le pregunta: "¿Cuánto quieres que mida?" El niño le da números y ella pone los mismos valores a ambas figuras. Carlos procede a hacer la operación y obtiene el resultado sin dividir entre tres la pirámide; obtiene el mismo volumen para ambas figuras.Continúa el diálogo:

MAESTRA: ¿Está bien? ¿Tienen el mismo volumen? ¿Pero cuál crees tú que tiene más volumen?
MAURA (a Carlos): Hay que dividir entre tres.
MAESTRA: Hazlo. (Pasa el cuaderno a Carlos para que éste vuelva a hacer la operación. Luego repite la explicación de por qué hay que dividir entre tres.)
[...]
MAESTRA: ¿Qué sucede con el cono y el cilindro?... ¿Cuál es la fórmula del cono?
LUIS: ¿Se divide entre tres?
MAESTRA: Así es (satisfecha).

El primer elemento de la presentación del conocimiento en la clase que registramos son los dibujos de las figuras geométricas (que la maestra hace en el cuaderno de Luis), lo cual le permite visualizar las formas de las figuras de las cuales se está hablando. El segundo elemento son las fórmulas mismas del volumen para cada figura. El tercer elemento es el experimento con figuras de cartón para explicar por qué el volumen de la pirámide es un tercio del volumen del prisma.

Los tres elementos de la presentación se repiten por segunda vez en esta misma clase en distinto orden, luego que la maestra comprueba que después de la explicación los niños tampoco han comprendido. El nuevo orden de la presentación es el siguiente: primero se presenta el experimento con las figuras de cartón, luego se hacen los dibujos de las figuras geométricas y por último las fórmulas. Un cuarto elemento en la presentación del conocimiento es la aplicación misma de la fórmula. Para ello la maestra hace una demostración lenta y detallada. Luego, pide a los niños que obtengan el volumen de un prisma y una pirámide. Ella va apoyando con pistas y explicaciones, oportunidad en la cual además se introducen otros conocimientos, como el área del cuadrado.

Como se ve, el volumen se presenta formalizado como fórmula del volumen, es decir, como el modo validado, legal y eficiente de establecer y simbolizar las relaciones de magnitudes de un cuerpo. Una fórmula es un símbolo; en ese sentido, es un modo abstracto de expresar una serie de relaciones.

La presentación de conocimientos en esta clase nos indica también que la maestra intenta vincular esta expresión abstracta del volumen con ejemplificaciones concretas que permiten visualizar algunos aspectos de la fórmula, como por ejemplo el dibujo de las figuras geométricas de las cuales se quiere conocer el volumen o el experimento con las figuras de cartón. Existe en la maestra una intencionalidad de hacer comprensibles los conocimientos para los niños, remitiéndolos a imágenes, ya sea del libro texto o con objetos concretos. Sin embargo, ello no parece solucionar el problema.

Los niños obtienen pistas de cómo aplicar la fórmula a figu-

ras geométricas; aprenden la frase clave: "Hay que dividir entre tres". Cuando la maestra les dice a los niños que lo importante es "pensar", no se sabe a qué se está refiriendo. Sin embargo, a lo largo de la lección esta sugerencia va adquiriendo contenido: se trata de la lógica de la aplicación de la fórmula, eso es "pensar" en esta lección. Se trata de aprender esa lógica de modo que sea replicable en cuanto "modelo" a otras figuras geométricas, por ejemplo al cono y al cilindro.

Si bien existe en la maestra la intención de rebasar el nivel de aplicación de la fórmula, en definitiva lo que domina es cómo se opera con el conocimiento para obtener el producto esperado: el volumen. El énfasis en la enseñanza está puesto en la correcta aplicación del conocimiento.

Conocimiento situacional

> No es posible contentarse con darle su lugar a una nueva verdad, pues de lo que se trata es de tomar nuestro lugar en ella.
>
> JACQUES LACAN

Si en el punto anterior el uso del conocimiento significaba su operación en el interior del sistema de conocimientos, esta otra forma de conocimiento, que llamaremos situacional, se estructura en torno al interés de conocer —en el sentido de hacer inteligible— una situación. Entendemos por situación una realidad que se crea en torno a la presencia de un sujeto. Una realidad se constituye en situación para un sujeto. Por ello, una situación hace referencia a un conjunto de relaciones desde el sujeto, implicándolo en ellas. Es un conocimiento centrado en el punto de intersección entre el "mundo" y la mujer o el hombre para el cual ese "mundo" es significativo. El conocimiento es, entonces, significación y ello incluye por definición al sujeto para quien significa. "Mundo" no significa aquí las situaciones más inmediatas, en el sentido de "a la mano"; un sujeto puede hacer que formen parte de su mundo referencias tan alejadas como, por ejemplo, el sistema planetario, y tan abstractos como "el ser extranjero" o la "norma lin-

güística". El mundo del sujeto está compuesto por toda la gama de lo abstracto y lo concreto y de lo inmediato y lo lejano. En esta forma de conocimiento el referente para el sujeto es el mundo que así lo significa, mediado por la situación.

En los siguientes dos análisis de clase se presenta esta forma de conocimiento. Ambas secuencias ocurrieron en el grupo del Programa de Primaria Intensiva; una durante una clase de español y la otra en una de ciencias naturales.

Entre los de la onda y los ricachones (español, Primaria Intensiva)

Los niños de nivel II están trabajando en español. La maestra está sentada con ellos en la mesa. Están intentando definir lo que es conversación formal e informal.

MAESTRA: ¿Qué entienden ustedes por conversación formal e informal?
ALUMNO: Hablar a lo alocado, lo que hablan los peladillos de las pandillas.
(La maestra acepta la respuesta.)
MAESTRA: ¿En la conversación formal qué términos usamos, anciano o viejo?
ALUMNA 1: Anciano.
ALUMNO 2: Viejo.
MAESTRA: Bueno, ella diría anciano, y tú viejo.
[...]
MAESTRA: Entonces, qué entendemos por conversación informal?
ALUMNO: Como hablan los de la onda.
MAESTRA. ¿Y la conversación formal?
ALUMNO 3: Como hablan los ricachones.
ALUMNO 2: Como hablan los ricachones de la Avenida Central.
(Avenida Central es la calle donde vive la maestra. Los niños conocen el dato.)
MAESTRA (sonriendo y con voz de enojo): ¿Me estás diciendo ricachona?
ALUMNO 2: (Sonríe, negando con la cabeza.)
MAESTRA: Yo quiero decirles que pienso que las dos formas de hablar son correctas. ¿Qué piensan ustedes?
ALUMNO 3: Hay que hablar bien.

MAESTRA: Yo escuché una vez decir lo siguiente: ¡Qué milanesas, hace mucho que no te había bisteces. Yo pensé que ya te habías morongas, pero ya veo que estás víboras!

ALUMNO 3 (entusiasmado): Así hablan los Kiss en la televisión: ¡Qué onda, qué onda!

A partir de esto, los niños se entusiasman y comienzan a dar muchos ejemplos de conversación informal.

Como se puede observar, la distinción entre conversación formal e informal no se basa en distinciones gramaticales o de tipo de lenguaje, sino que se relaciona con el uso social que dan a éste los sujetos que lo emplean. En este sentido, se significa el conocimiento en términos del contexto o situación. Los alumnos relacionan conversación informal con sujetos como ellos —clase baja— y con sujetos "progresistas" —los de la onda—. Por otro lado, relacionan conversación formal con sujetos de clase alta —ricachones—.[8] Estos criterios de distinción son aceptados por la maestra, y se acepta con ello una definición de conocimiento que liga al sujeto con su situación, la cual está conformada por usos y costumbres actuales construidos históricamente y desde una cierta posición de clase en la sociedad.

La definición de conversación formal e informal no se hace a priori, no se les da hecha a los alumnos para que ellos la apliquen. Se busca que sean los propios alumnos los que le den un significado. Una vez que éstos han definido como conversación informal —"Hablar a lo alocado", "Como hablan los peladillos de las pandillas", "Lo que hablan los de la onda"— la maestra da su punto de vista: "Yo quiero decirles que pienso que ambas formas de hablar son correctas. ¿Qué piensan ustedes?" Insiste en ello luego de que un niño dice: "Hay que hablar bien", implicando que es mejor la conversación formal. La maestra, relativizando la norma, ofrece un ejemplo de conversación de "la onda", más o menos cercano a la de los niños.[9]

[8] Aparece aquí un determinado conocimiento, la definición de conversación formal e informal, también en su dimensión del "valor de cambio" (Foley, 1979) que se le ha asignado socialmente.

[9] Esta alocución era desde la maestra y la mediaban varias generaciones temporales; los jóvenes de "la onda" ya no hablaban de esa manera. La maestra usaba un recurso por medio del cual se permitía hacer accesible la relativización de la norma.

Su intervención ha sido además un modo de validar ese saber informal de los niños como conocimiento.

La interacción fluye de modo "natural" y sin obstáculos. Un alumno implícitamente le dice a la maestra "ricachona": ella se lo explicita, el niño sonríe; no hay tensión. Además se usa un lenguaje cotidiano muy propio de los niños, no se les exige un lenguaje y una forma de hablar extraños a sí mismos. Los niños pueden así intentar una comprensión de la realidad a través de su propia manera de nombrarla. La relativización que se hace de esta presentación del conocimiento implica el vínculo entre los sujetos (los niños), el lenguaje que usan y su valoración social; se destaca al sujeto en relación con su situación. El conocimiento situacional se presenta como significativo para los niños, aunque siempre desde una posición subordinada respecto de la visión y el intento de la maestra por introducir un conocimiento.

Cómo es mi vivienda (ciencias naturales, Primaria Intensiva)

Los niños en la mesa del nivel II han abierto, por indicación de la maestra, sus *Cuadernos de ciencias naturales* en la página 5,[10] para iniciar el estudio del tema "Cómo es mi vivienda". Éste comienza con una caricatura o tira cómica de ocho cuadros, en la cual dos niños se encuentran en una casa abandonada sin techo. Se muestra cómo los dos niños se suben a la muralla para mirarla desde arriba y comentan dónde estaría ubicada cada habitación de la casa cuando estuviera habitada. La caricatura está encabezada por dos frases: "¿Han visto alguna vez una casa sin techo?" y "Observen con mucha atención lo que les pasó a Pepe y a Toño". Al rato se acerca la maestra y les pide que le expliquen qué han estado haciendo los niños del cuento.

ALUMNO 1: Viendo una casa desde arriba sin techo. (Es una repetición textual de lo que leyeron.)

[10] Los *Cuadernos de trabajo* habían sido elaborados específicamente para el Programa de Primaria Intensiva 9-14, entre 1980 y 1981, por el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav-IPN.

MAESTRA: ¿Han visto ustedes una casa sin techo?
ALUMNO 1: No.
ALUMNO 2: Sí.
MAESTRA: ¿Cómo es? Platícanos.
(Este alumno explica que ha estado en el techo de una casa colando la losa.)
[...]

Luego la maestra les dice a los niños que dibujen una casa vista desde arriba. Al rato vuelve la maestra y revisa la casa que ha dibujado el alumno 1. Para ello se sienta en una sillita a su lado.

MAESTRA: A ver, ¿por dónde entraría?
ALUMNO 1: Por aquí (muestra la recámara de los hijos).
MAESTRA: Por la recámara de los hijos... (se queda pensativa unos minutos, al parecer no es la respuesta que esperaba). A ver...

El alumno 1 ha dibujado una casa y ha puesto nombre a cada espacio: "cuarto de juguetes", "cuarto de papás", "cuarto de hijos". Ha dibujado también una cocina con una pequeña terraza donde ha puesto una lavadora y un tambo de agua. La cocina tiene una mesa que sirve de comedor. La maestra llama mi atención frente al hecho de que el niño ha dibujado un "cuarto de juguetes" que es el más grande de la casa. Me explica que el tambo de agua se debe a que en ese sector el agua es escasa. La maestra pregunta al alumno por las ventanas, ya que sólo ha construido muros entre las recámaras y hacia fuera. El niño piensa un rato mirando atentamente su dibujo. Al fin dice que hará ventanas entre las recámaras para que entre la luz desde la recámara del fondo. La maestra acepta su explicación. Luego, comentan entre ellos los alumnos.

ALUMNA 3 (mofándose del dibujo de la alumna 4): ...es que en esa casa hay muchas familias y muchas recámaras... ¿Ahí vas a poner el ejército? ¿Y ahí qué vas a poner?
ALUMNA 4: La biblioteca.
ALUMNA 3 (riéndose): Hasta biblioteca va a tener tu casa (irónica). Mira, está haciendo el lugar donde meten las patrullas.

El tema de la vivienda es formalizado aquí como la vivienda para el sujeto. El problema es la relación entre la vivienda y el espacio, es decir, el cómo, o para qué, de una cierta manera de ocupar el espacio. El conocimiento que se genera tiene

ese punto como eje. En este sentido, el alumno es puesto ante una situación, ante un conjunto de elementos relacionados desde el sujeto, que presenta una realidad y articula nuevos conocimientos. Puesto ante esta situación, el alumno conceptualiza de diversas maneras la relación entre un concepto abstracto, distribución del espacio, y una realidad cotidiana, la vivienda. El alumno no aplica una definición ya dada de distribución del espacio al tema de la vivienda; la genera a partir de conceptualizar los espacios en ella y desde sí mismo, asignándoles un sentido.

La caricatura con la cual se introduce el tema pone al lector en la situación de pensar cómo pueden ir ubicando los espacios y cuál es el mejor modo de hacerlo, es decir, hay una interrogación al sujeto. En la siguiente página del texto se le pide al alumno que haga un dibujo de una casa por dentro y distribuya en ella los espacios según su elección. Por último, los niños deben explicar por qué han hecho determinada distribución.

Como la significación es el eje central de esta forma de conocimiento, las respuestas en la enseñanza no son únicas. El énfasis está puesto en la elaboración desde el alumno. Las producciones que los alumnos hacen (sus dibujos de la vivienda) muestran el carácter social y compartido de este tipo de conocimiento. Está formado tanto por el modelo (y/o deseo) de familia que habita la casa como por las informaciones sobre su contexto específico (escasez de agua), y además por los deseos personales, como un gran cuarto de juguetes o una biblioteca. Las producciones también expresan ambiciones sobre formas culturales y de vida de otras clases sociales, cuestión que los mismos niños hacen notar con ironía. La alumna 3 critica las ambiciones de su compañera: "...¿Ahí vas a poner el ejército? ¿Y ahí qué vas a poner?"

Estos significados sociales que se le atribuyen al conocimiento surgen de una historia que se comparte. El diálogo muestra también el conocimiento que tienen los niños de las formas de vida de otras clases, así como las distintas valoraciones que surgen al respecto entre ellos. Este hecho nos muestra que todas estas dimensiones participan en la construcción del conocimiento. Según se desprende de esta lec-

tura, es posible señalarlas de modo más evidente en esta forma de conocimiento; sin embargo siempre son constitutivas del proceso de conocer, aunque en otras formas de conocimiento sean disimuladas[11] o inhibidas.

Otra dimensión constitutiva de esta forma de conocimiento es el hecho de que éste es presentado siempre como un valor intrínseco para el sujeto alumno, valor intrínseco en el sentido de que le permite ubicarse en el mundo o ubicarse frente al mundo, ese mundo al cual el sujeto está de todos modos siempre interrogando para comprenderlo en relación consigo mismo y que además siempre está significando. Es un conocimiento que se aprecia como sustantivo en relación con el proceso de autoconstrucción del sujeto. Este tipo de conocimiento no tiene el sentido de lo que Douglas Foley (1979) llama valor de cambio,[12] es decir, no es aquel conocimiento escolar valorado fundamentalmente en función de su valor abstracto, intercambiable en el mercado de trabajo. Para los niños de la primaria y del Programa de Primaria Intensiva es un conocimiento que no está valorado en función de la obtención del certificado de primaria. Es una forma de conocimiento que se presenta al margen de dicha funcionalidad o "utilidad", o que la antecede.

Por último, no menos importante para la forma de conocimiento situacional es el hecho de que se presenta como un conocimiento compartido en relación con una historia común, en la cual y por medio de la cual se transita de lo conceptual a lo personal (o al revés). Desde esta historia compartida la realidad es resignificada como parte integrante del mundo de los sujetos.

[11] Recuérdese: "Disimular es fingir no tener lo que se tiene, simular es fingir tener lo que no se tiene. Lo primero remite a una presencia, lo segundo a una ausencia". Baudrillard (1978, p. 8).

[12] Douglas Foley (1979, p. 35) lo explica así: "Lo que generalmente surge de las situaciones altamente racionalizadas llamadas escuelas es, sin embargo, una concepción de conocimiento como *1)* forma con poca sustancia inmediata o valor de uso y *2)* una mercancía con un considerable valor de cambio a través de los créditos de las organizaciones y el sistema de acreditación" (la traducción del inglés es de Verónica Edwards).

Conclusiones

He intentado describir algunas de las formas de conocimiento en la escuela y sus implicaciones para el sujeto en la relación con el conocimiento.

Las formas de conocimiento tópico y conocimiento como operación están inscritas en una misma legalidad científica y participan de los mismos presupuestos epistemológicos, aunque la forma de conocimiento como operación es más compleja que la primera. Ambas llevan al sujeto a una relación de subordinación y exterioridad frente al carácter presuntamente verdadero de lo transmitido. Ello no significa que los sujetos, en relación con este conocimiento, aprendan sólo a someterse a esa lógica en la interacción en el salón. Se apropian también de un conjunto de conocimientos como pedir y seguir pistas, dar la respuesta correcta, adivinar lo que se pretende de ellos y de la lección, y simular que se sabe. Es decir, aprenden a buscar y a encontrar sus propias estrategias en este campo de negociaciones que es el aula. Sin embargo, estas mismas estrategias muestran lo difícil que parece ser apropiarse de los contenidos académicos transmitidos en esta forma.

La forma de conocimiento situacional y la relación de interioridad del sujeto en relación con ella están construidas a partir de presupuestos epistemológicos que implican una ruptura con las formas anteriores. Por otra parte, no es una forma más compleja que aquéllas, sino que pertenece a otro orden de estructuración del conocimiento. Su aparición al final de la descripción se debe en parte a la poca frecuencia con que se presenta en la escuela, ya que los conocimientos tópico y como operación predominan como proposiciones de la cultura escolar.

Considero que la forma de conocimiento situacional posibilita, en mayor medida que las otras formas, la comprensión de la realidad por y para el sujeto; asimismo, conduce menos a la enajenación del sujeto en el conocimiento y da indicios de una posición de menor subordinación del sujeto ante la supuesta verdad anónima de la ciencia. Es necesario aclarar, sin embargo, que no podemos adoptar esta forma de conoci-

miento como el modelo correcto del quehacer educativo. La enseñanza de cualesqueira de las formas de conocimiento se inscribe en un contexto social e histórico que también le otorga un significado general, en donde lo que hemos llamado, por ejemplo, "comprensión de la realidad", está traspasado por la alienación, la mitificación y la reificación de las relaciones, así como por el carácter inevitablemente prescriptivo del discurso pedagógico.

Este proceso analítico se desarrolló con la intención de poder entender la situación escolar, es decir, comprender cómo la constituyen los sujetos y cómo éstos son constituidos por ella mediados por el conocimiento, tal como éste se objetiva en la enseñanza. Esta construcción, sin embargo, no pretende ser exhaustiva; ella ha sido definida entre otras cosas por mi propia historia, por mis intereses, mis lecturas, en fin, por lo que durante este proceso de investigación situado y fechado me resultó significativo y posible de construir.

VI. TRANSFORMACIONES DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO EN EL AULA[1]

ANTONIA CANDELA
Centro de Investigación y de Estudios Avanzados
del Instituto Politécnico Nacional, México, D. F.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo intento mostrar que el conocimiento científico escolar es una construcción social en la que la propuesta curricular, en este caso el contenido del *Libro de texto gratuito de ciencias naturales,* representa sólo un punto de partida. Los sujetos del proceso educativo, maestros y alumnos, en una permanente negociación mediada por el habla, reconstruyen el conocimiento propuesto, elaborando nuevos significados y sentidos de las actividades realizadas.

En el análisis se hace evidente la distancia que hay entre el currículum propuesto y el currículum real o vivido (Rockwell, 1982a) construido en la práctica de la educación. El currículum real que se establece en el salón de clases es el resultado de la articulación y negociación entre las intervenciones de los docentes y la participación pasiva y activa de los alumnos. En esta construcción intervienen diversas tradiciones y saberes sobre el papel del que enseña y el que aprende en la institución escolar, así como diversas concepciones sobre el contenido que elaboran, en ese contexto, docentes y alumnos.

En este capítulo analizo la manera en que llegan algunas propuestas didácticas al salón de clases y cómo se reconstruyen en el contexto de la interacción colectiva de maestros y alumnos. Considero que esta mirada permite avanzar en la

[1] Este trabajo es una parte, retrabajada, de mi tesis de maestría (Candela 1991a), dirigida por Elsie Rockwell y Ruth Mercado, que consiste en un estudio etnográfico sobre las actividades experimentales en el salón de clases, centrado especialmente en los alumnos.

comprensión de los aspectos colectivos e interactivos de la construcción del conocimiento escolar.

Algunos teóricos (Cicourel, 1974; Bruner, 1984; Coll, 1986) consideran que el aprendizaje significativo no sólo depende del desarrollo cognitivo de los sujetos y de sus ideas previas en torno a los contenidos, sino también del contexto social interactivo en el que se produce. Se ha ido llegando a la conciencia de que el desarrollo cognitivo está social y culturalmente condicionado (Rogoff y Lave, 1984; Neisser, 1982; Lave, 1988; Edwards y Potter, 1992). Dentro de esta línea, y siguiendo también a Bruner, considero el aprendizaje como una actividad comunitaria.

> [...] casi todo el aprendizaje en casi todos los marcos es una actividad comunitaria, un compartir la cultura. No se trata sólo de que el niño deba apropiarse del conocimiento, sino que debe apropiarse de él en una comunidad formada por aquellos que comparten su sentido de pertenencia a una cultura. Es eso lo que me hace subrayar [...] la importancia del negociar y el compartir, en síntesis de la creación conjunta de la cultura como objeto de la enseñanza (Bruner, 1986/1988, p. 132).

De aquí que resulte necesario estudiar las formas sociales de producción del conocimiento. El conocimiento se construye en el discurso, en las conversaciones cotidianas, como acción situada en un contexto interactivo (D. Edwards, 1993).

Para mostrar este proceso, analizo la interacción verbal de los alumnos y el docente en varias clases de ciencias naturales en las que se realizan actividades experimentales. Analizo la transformación del sentido de estas actividades en la construcción colectiva que de ellas hacen los sujetos en el contexto interactivo del salón de clases. La selección de las actividades experimentales como referente empírico responde a la importancia central que éstas tienen tanto para la propuesta formativa de los *Libros de texto de ciencias naturales*[2] utilizados en las escuelas primarias mexicanas entre 1974 y 1994,

[2] En el artículo me refiero a los *Libros de texto* gratuitos que se han usado en las escuelas primarias mexicanas entre 1972 y 1994. Los textos de cuarto, quinto y sexto grados fueron elaborados en la Reforma Educativa de 1972-1976. En 1979 se hicieron los libros integrados para primero y segundo grados y en 1980 se realizó un nuevo libro de ciencias naturales para tercer grado.

como en otras propuestas innovadoras de enseñanza de las ciencias naturales.

Para estudiar esta construcción social hago una separación analítica de dos momentos del proceso. En un primer momento describo la forma en que los maestros presentan las actividades experimentales en el salón de clase, asumiendo que la forma de presentación del conocimiento le da existencia material y le aporta también un contenido específico (Rockwell y Gálvez, 1982; V. Edwards, 1985). En el trabajo analizo esta presentación a la luz de la manera en que están plasmados los contenidos en los libros de texto para describir el tipo de modificaciones que hacen los maestros al exponer el contenido del texto a los niños.

En un segundo momento estudio la participación de los alumnos para distinguir analíticamente su relación con el contenido en el contexto interactivo. Analizo hasta qué punto la relación de los alumnos con el conocimiento está condicionada por la forma de presentación que hace el docente, como concluye el trabajo de Verónica Edwards (en este volumen), o si los alumnos también pueden establecer una relación con el conocimiento que difiere de la que demanda el maestro. Estudio en qué condiciones los alumnos contribuyen a modificar el sentido de la presentación de las actividades y a aportar un nuevo significado al conocimiento, alterando incluso la dinámica de la interacción establecida inicialmente por el docente en el salón de clases.

Para analizar la participación de los alumnos me es útil retrabajar categorías elaboradas en el trabajo etnográfico de Rockwell donde se observa que la relación que los alumnos establecen con el conocimiento aparece mediada por la interacción con el docente, pero que, asimismo,

> los niños deben poner en juego simultáneamente dos procesos de razonamiento. Por un lado tratan de entender el contenido de los elementos señalados o expuestos por el docente (definiciones, explicaciones, conceptos), de captar la lógica del conocimiento. Por otro, se ocupan de entender las reglas y los usos aplicables en el contexto particular, de pensar en qué se tiene que hacer o responder, de comprender la lógica de la interacción (Rockwell [1982a] en este volumen).

De esta manera trataré de distinguir aquellas situaciones en las que los niños siguen básicamente la dinámica de la interacción con el maestro o la maestra, de aquellas situaciones en las que su participación parece seguir prioritariamente un razonamiento centrado en el conocimiento que se está analizando en el aula. He abordado esta problemática, como aspecto central, en otro artículo (Candela, 1990).

El conocimiento escolar

El conocimiento escolar es el producto de un proceso de construcción colectiva que se expresa en las prácticas escolares cotidianas en el salón de clase.

Considero como "conocimiento escolar", siguiendo a Rockwell y Gálvez (1982), no sólo ni básicamente los contenidos de libros y programas ni los "saberes acumulados" individualmente, sino la forma en que estos saberes se expresan y articulan en la trama de relaciones que se establecen entre el docente y los alumnos en el salón de clase. Maestros y alumnos son sujetos activos que aportan su capacidad, su experiencia, sus conocimientos, su afectividad y su historia psicológica, social y cultural a la construcción del conocimiento escolar. En este proceso de intercambio comunicativo los sujetos se constituyen a sí mismos al reestructurar sus propios conocimientos.

Esta construcción social no es la suma lineal de conocimientos que aportan los textos y los sujetos en el aula, ya que el papel que desempeña cada conocimiento es diferencial y la forma en que se articula con otros conocimientos depende de múltiples factores de la trama de relaciones. Del análisis del discurso en el aula se puede ver que no desempeña el mismo papel el conocimiento aportado por el maestro que el que exponen los alumnos. Tampoco se incorpora de la misma manera un conocimiento expresado por un alumno "problema" que expuesto por un "buen" alumno. No tiene el mismo significado un conocimiento expuesto al principio de la clase que al final, como parte de las conclusiones. No se incorpora de la misma manera a la dinámica de la interacción un conocimiento que da respuesta a preguntas de los alumnos que otro que

simplemente "hay que aprender". No significa lo mismo un conocimiento expresado con emoción que otro que el docente no dice con la misma carga afectiva; uno que el maestro explica y ejemplifica que aquel que el maestro sólo menciona.

Los conocimientos escolares adquieren existencia social concreta a través de un proceso de mediaciones que implican selecciones y reconstrucciones sucesivas. En primer lugar son el resultado de una selección y un ordenamiento particular de los contenidos, de la ciencia en este caso, que los autores del currículum establecen como lo que se tiene que transmitir en la escuela. Esta primera transformación de un objeto del saber especializado (tópico científico) en un objeto del currículum escolar se realiza en la elaboración de los programas y los libros de texto. Esta transformación está condicionada por una determinada visión de la ciencia, de cómo se construye el conocimiento científico, de cómo se enseña y de cómo se aprende. En lo que respecta a planes y programas escolares, el saber, que en la ciencia es vivo y en constante transformación, frecuentemente se congela y adquiere el carácter de norma, ya que se convierte en el saber legítimo, el "verdadero", el conocimiento "correcto" que la escuela "debe" transmitir.

La segunda transformación es la que realiza el maestro cuando presenta y explica el conocimiento a los alumnos. Ives Chevallard (1984) llama "transposición didáctica" a esta transformación y la define como el proceso por el que un objeto de conocimiento se convierte en objeto de enseñanza para ser transmitido en la escuela. Aquí se inicia un proceso en que el carácter normativo del conocimiento vuelve a flexibilizarse al reconstruirse en el contexto interactivo escolar.

La transposición didáctica, en este trabajo, es sólo una parte de la construcción del conocimiento en el aula: aquella en la que el maestro modifica la presentación del contenido que se sugiere en los textos para transmitirlo a los alumnos. Pero el conocimiento presentado por el maestro entra al espacio social de las comprensiones compartidas, donde puede ser nuevamente transformado con las intervenciones de los alumnos, quienes le pueden aportar nuevos matices y elementos. En la segunda parte del trabajo analizo cómo influyen las intervenciones de los alumnos en la dinámica de la interac-

ción y cómo ellos también transforman el sentido de las actividades experimentales propuestas en la clase.

Esta consideración resulta de fundamental importancia desde la concepción de este trabajo, ya que en la bibliografía cercana predominan los análisis que subrayan las diversas estrategias usadas por los docentes para controlar, reorientar, bloquear e incluso suspender el habla de los niños (Mehan, 1979; A. Edwards y Furlong, 1978; Holt, 1969; D. Edwards y Mercer, 1987; V. Edwards, 1985). No se considera adecuadamente, desde mi punto de vista, la autonomía relativa de los alumnos respecto al docente, e incluso el efecto de sus contribuciones sobre la dinámica de la interacción y sobre lo que el maestro dice y hace. El habla de los alumnos contribuye a la elaboración del conocimiento socialmente construido en el salón de clases, forma parte de las negociaciones sobre el conocimiento y, por tanto, es parte del proceso público de la educación.

Formas de presentación de la actividad experimental en el aula

Por actividad experimental en el aula entiendo el conjunto de acciones materiales o exteriorizadas de uno o varios sujetos que manipulan un objeto, o el modelo de un fenómeno, para conocer sus propiedades. Para describir las formas de presentación de la experimentación en el aula, analicé en los registros de diferentes clases 36 actividades experimentales.[3] Éstas se agruparon en demostraciones y problemas, según la forma en la que los alumnos se relacionan con el contenido, de acuerdo con las siguientes consideraciones:

[3] Las actividades experimentales se tomaron de 22 registros de clases de ciencias naturales en escuelas primarias oficiales del D. F.: cinco de ellos realizados en 1975 en el proyecto "Estudio cualitativo de la enseñanza de ciencias naturales en cuatro grupos de primaria" coordinado por Elsie Rockwell y Grecia Gálvez, 10 efectuados en 1978 en el proyecto "Diagnóstico de la enseñanza de las ciencias naturales en la escuela primaria" coordinado por Juan Manuel Gutiérrez-Vázquez, y siete realizados en 1985 en el proyecto "Alternativas para el mejoramiento de la enseñanza de las ciencias naturales en la escuela primaria" coordinado por Antonia Candela. Estos estudios fueron desarrollados en el DIE.

a) Demostraciones: actividades que se realizan en el aula para que los alumnos reafirmen o validen una información previamente planteada por el libro de texto o por el maestro.

b) Problemas: actividades en las cuales los alumnos en la clase tienen que describir o encontrar la explicación del fenómeno que observan, sin que se les haya dado previamente información acerca de lo que deben encontrar.

Es necesario aclarar que estas categorías son derivadas de un análisis de los registros de clase en el que trato de entender las acciones sociales de los participantes del proceso educativo. Por ello, estudio de qué manera son construidas estas actividades en la interacción verbal del docente y los alumnos e identifico si son desarrolladas como demostraciones o como problemas en el aula.

Demostraciones

En principio, las demostraciones requieren que los alumnos sigan un razonamiento centrado en lo que demanda la interacción con el maestro, ya que los alumnos tienen que vincular lo que observan y piensan con la información que ya ha sido dada en la clase o leída en el libro. En estos casos está definido el problema al que se enfrentan, el procedimiento que tienen que seguir y la respuesta a la que tienen que llegar.

En seguida se muestra un ejemplo de una actividad experimental que se presenta como demostración en el trabajo del salón de clases:

> La actividad se realiza en un grupo de cuarto año, después de haber visto, según la maestra, "las partes de la flor, qué necesita para vivir, en fin, todo lo relacionado con el tema...", y de haber pedido a cada niño que trajera un frasco con alcohol y una bolsa con hojas verdes. La maestra inicia la clase:
>
> MAESTRA: Vamos a ver cómo las hojitas realmente tienen clorofila, vamos a abrir con cuidado nuestro frasco de alcohol. ¿Ya?
>
> Ella va mostrando prácticamente lo que enuncia. Dobla y corta las hojas varias veces hasta hacerlas pedacitos pequeños. Las pone en un frasco con alcohol después de haberlas molido entre

los dedos. Pide a los alumnos que apachurren las hojas como si las estuvieran moliendo para después ponerlas en alcohol.

ALUMNO: Maestra, ¡se le está yendo el color a la planta!
MAESTRA: Aquí uno de sus compañeros le estaba picando con un lápiz.
ALUMNO: ¿Le hacemos así? (Agitando el frasco.)
MAESTRA: Sí. ¿Qué le está pasando al alcohol? ¿Ya vieron?
ALUMNO: Nada.
ALUMNO: ¿Le echamos todas las plantas?
MAESTRA: Sí, levántalo, Refugio. Eso que está pintando el alcohol, ¿cómo se llama?
ALUMNOS (a coro): ¡Clorofila!

Los alumnos continúan moviendo el alcohol, tapan el frasco, lo agitan. Otros comentan entre sí.

ALUMNO (a otro compañero): Deja que se asiente bien.
ALUMNO (a otro compañero): Pruébalo tú. (El otro lo prueba.)
ALUMNA (a la maestra): ¿Lo muevo, maestra?
MAESTRA: Sí.
ALUMNO: ¡Es agua de limón!
ALUMNA: ¡Lleve su birria!
(Varios niños se acercan a mostrarle el alcohol a la maestra.)
MAESTRA: ¿Qué se ve en el alcohol, muchachos?
ALUMNOS (a coro): ¡La clorofila!

Los niños continúan moviendo el contenido con diversos objetos, tapan el frasco, lo agitan. La maestra se acerca al observador.

MAESTRA (al observador): Este tipo de actividad les gusta mucho a los niños y a mí también; generalmente trabajamos de esa forma. (Vuelve frente al grupo.)
MAESTRA: A ver, ya tapen el frasquito. ¡Ya! Todos tapen el frasquito.
ALUMNO: Es *Kool Aid*.[4]
ALUMNO: Maestra, ya se hizo el primer alcohol de colores.

Esta actividad es definida como demostración en la intervención de la maestra cuando plantea: "Vamos a ver cómo las hojitas realmente tienen clorofila". Esto es, el sentido de la

[4] Nombre comercial de un polvo para preparar aguas de sabores.

actividad es verificar ("vamos a ver") la existencia de clorifila en las hojas verdes.

Esta actividad está tomada del *Libro de texto*, donde se plantea la pregunta inicial: "¿A qué se debe el color verde de las plantas?", y después se dan instrucciones parecidas a las que da la maestra: "Machaca algunas hojas de vegetales muy verdes... en un frasco con alcohol".[5] En el libro se pide que se agite el frasco y se deje reposar y se pregunta, "¿Qué color adquirió el alcohol?" y "¿De dónde crees que lo tomó?". Al final de la página se da la información: "El color verde se debe a la clorofila, que es la sustancia que absorbe la energía solar". La presentación del libro tiene la forma de un problema porque parte de una pregunta que se supone que se puede responder, al menos en parte, por medio de la actividad.

La estrategia de la maestra de dar la información sobre la clorofila desde el principio es un ejemplo de transposición didáctica. Modifica lo que plantea el texto, presentando primero la solución a la pregunta del libro. En vez de abrir con un interrogante ("¿A qué se debe el color verde de las plantas?"), como plantea el *Libro de texto*, la maestra hace una afirmación ("Vamos a ver cómo las hojitas realmente tienen clorofila"), que en cierto sentido cierra la posibilidad de interpretaciones alternativas del fenómeno observado. Al no encontrar contradicciones entre lo que la maestra les indica y lo que ellos pueden observar, los alumnos se dejan guiar por ella ("¿Qué se ve en el alcohol, muchachos?" "¡La clorofila!"). Esta estrategia en la práctica orienta la observación de los alumnos y convierte el problema en demostración.

El sentido explícito de la tarea en el aula está dado por la maestra; ella dirige la realización, paso por paso, de la actividad. El hecho de que ésta sea guiada no inhibe la participación espontánea de los niños, quienes parecen tratar de obtener información complementaria sobre la sustancia verde, que, al separarse de las hojas, probablemente llama su atención. Los alumnos hacen otros comentarios,

[5] Investigación 1 de la lección "Las plantas verdes fabrican alimentos" del *Libro de texto de ciencias naturales*, cuarto grado, p. 112, edición 1978. Registro realizado en 1978.

manipulaciones y observaciones: lo mueven, lo mezclan, lo pican, lo dejan asentarse, lo prueban. La maestra no inhibe los comentarios de los niños ("Se le está yendo el color a la planta", "Es agua de limón", "Ya se hizo el primer alcohol de colores", "Es *Kool Aid*"), pero éstos tampoco son discutidos o incorporados al discurso colectivo que está básicamente orientado a establecer que la clorofila se desprende de las hojas y pasa al alcohol.

Entre las demostraciones analizadas hay varias que tienen interés porque presentan efectos físicos muy familiares para los alumnos, es decir, que forman parte de conocimientos cotidianos. El siguiente resumen de una clase de quinto grado sobre "Las fuerzas"[6] es un ejemplo de este tipo de actividad experimental.

Los niños llevan carritos, pelotas y canicas. La maestra aclara que ese día van a hacer experimentos del tema de fuerzas.

MAESTRA: Carlos, pasa, vamos a poner en movimiento ese carrito. (Carlos empuja el carrito encima de una mesa, los demás alumnos se mueven y se levantan para ver.)
MAESTRA: Sentados, aquí nadie se va a parar. Para mover el carro Carlos, ¿qué hizo?
ALUMNOS (a coro): ¡Lo empujó!
MAESTRA: Todos los que traen carrito hacen lo mismo en sus lugares. Fíjense bien: al impulsar, para que el carrito empiece a moverse, se ejerce una fuerza; y hago otra fuerza para detenerlo, tuve que desarrollar otra fuerza.
MAESTRA: Flavio, mueve tu pelota.
(Flavio empieza a botar la pelota.)
MAESTRA: Al hacer esto están desarrollando una fuerza y si les digo ¡párenle!, desarrollan otra fuerza. Cuando se toca el carrito, la canica, la pelota, casi no se mueven, pero si le pego con fuerza ¿qué pasa? (La maestra ha utilizado "fuerza" aquí en el sentido de "intensidad" del golpe.)
ALUMNO: Bota más fuerte. (El alumno usa "fuerte" en el sentido de la altura alcanzada por el bote.)
MAESTRA: Al estar tocando la canica, ¿cómo se llama la fuerza?
ALUMNO: Fuerza por contacto.

[6] Lección "Las fuerzas", *Libro de texto de ciencias naturales*, quinto grado, p. 87, edición 1978. Registro realizado en 1978.

Después todos revisan en el libro dibujos de objetos que se mueven por efecto de fuerzas por contacto y a distancia, como un tornillo jalado por un imán y una manzana que se cae de un árbol.

MAESTRA: ¿Por qué se cayó la manzana?
ALUMNO: Por el aire.
ALUMNOS (dos de ellos): Ya estaba madura.
MAESTRA: ¿Pero por qué se vino hacia abajo, hacia el suelo?, ¿quién la trajo hacia abajo?
ALUMNA: Ella sola.
MAESTRA: Por la fuerza de gravedad, ¿creen que el árbol la empujó?
ALUMNOS (varios): No.
MAESTRA: ¿Quién la jala o la empuja?
ALUMNOS: ¡Nadie!

La maestra pasa a otra cosa. Pide a un niño que lea en su libro la definición de fuerza por contacto y fuerza a distancia. Luego hacen varias experiencias con un imán y alfileres. Varios niños continuan acercando el imán a diversos materiales y metiendo diversos objetos entre el imán y los alfileres.

Esta actividad es presentada por la maestra como una demostración, pues trata de que los alumnos verifiquen empíricamente la existencia de fuerzas. Mientras ellos expresan los hechos de modo empírico ("Lo empujó", "Bota más fuerte"), la maestra va dando las explicaciones, poniéndole nombre técnico ("fuerzas") a efectos como empujar y detener objetos. Explica y pide que se repita la actividad cambiando de objeto, como una forma de aparente verificación de la existencia de fuerzas. Parece así como si se adquiriera un nuevo concepto cuando se asigna un nombre técnico (fuerza por contacto...) a un conocimiento que los alumnos ya tenían de su experiencia práctica cotidiana. De esta manera, tal vez se transmite la idea de que lo importante es aprender a poner nombres "correctos" o "científicos" a los conocimientos cotidianos.[7]

En este tema la maestra sigue las indicaciones del libro para organizar la actividad. Las preguntas y las conclusiones también son las que aparecen en el texto. En esta clase la

[7] Brousseau (1984) denomina "efecto Jourdan" a la paradoja que ocurre cuando se aparenta un aprendizaje por el hecho de poner un nombre técnico a un conocimiento vulgar.

lógica de la lección del *Libro de texto* marca la dinámica de la interacción. La maestra lo sigue para tratar de identificar los conceptos (las distintas fuerzas) y en su explicación se mueve del sentido común (empujar, botar) a la terminología técnica (nombre de las fuerzas), prácticamente sin establecer mediaciones.

En cada uno de estos ejemplos también se clasifican distintas fuerzas con base en ciertas diferencias —si actúan a distancia o por contacto, si son de atracción o de repulsión— y a sus semejanzas —si provocan cambios en el estado de movimiento—. Esta clasificación puede llevar a los alumnos a establecer nuevas relaciones entre fenómenos en apariencia distintos.

Los alumnos siguen la dinámica de la interacción planteada por la maestra. Los contenidos presentados (fuerzas por contacto, imanes, fuerzas a distancia) aparentemente no plantean contradicciones con lo que los niños saben. Sin embargo, en el caso de la fuerza gravitatoria (caída de la manzana) se rompe la lógica de la interacción con la maestra. Los niños, al razonar sobre el contenido y vincularlo con su experiencia, aluden a una representación ("Nadie empuja a la manzana", "Si se cae es porque está muy madura" o "La tiró el aire") que entra en contradicción con la idea que la maestra trata de que expresen (la manzana se cae por la fuerza de gravedad). La fuerza de las ideas de sentido común (la manzana se cae sola), en este caso, bloquea la posibilidad de que los niños sigan la lógica sobre el contenido que demanda la maestra.[8]

En las demostraciones analizadas vemos que las maestras siguen las orientaciones generales del *Libro de texto*, como son la organización de la actividad y el sentido de la tarea. Sin embargo, la primera actividad experimental es tomada de un problema del libro ("¿A qué se debe el color verde de las plantas?") y convertida en demostración ("Vamos a ver cómo

[8] En el *Libro de texto* la fuerza de gravedad se presenta como un ejemplo más de fuerzas a distancia. Para los autores (yo, en este caso) éste era un ejemplo semejante a los anteriores, donde se podía deducir de manera similar la existencia de una fuerza a distancia. Sin embargo, el caso es muy distinto, pues la explicación científica parece contradecir el sentido común. Es hasta el siglo XVII, en que Newton desarrolla su teoría gravitatoria, cuando se explica la caída libre como el efecto de una fuerza de atracción entre el objeto y la Tierra.

las hojitas realmente tienen clorofila"), mientras la siguiente actividad se mantiene como demostración de la misma forma en la que es planteada en el texto. En ambos casos los alumnos siguen la dinámica de la interacción marcada por las maestras, pero esto no impide el que en ciertos momentos los niños realicen manipulaciones no propuestas del material, que hagan comentarios y observaciones que vinculan la actividad con su vida cotidiana, o que, cuando el contenido entra en contradicción con sus conocimientos cotidianos (sobre por qué se cae la manzana), rompan las reglas de la interacción y parezcan resistirse a contestar la respuesta que la maestra trata de inducir.

Problemas

Dentro de esta categoría se incluyeron aquellas actividades experimentales que, en el salón de clase, demandan explícitamente que los alumnos resuelvan un problema, al describir o explicar un fenómeno que observan en la actividad experimental, sin que tengan información previa sobre la solución esperada. En estos casos generalmente se plantea la situación problemática y el procedimiento para resolverlo, pero se deja abierta la respuesta para que sea construida por los alumnos. Se intenta propiciar que los alumnos tengan que razonar sobre el contenido, ya que la interacción con el maestro no determina, en principio, la conclusión a la que tienen que llegar.

Para ejemplificar este tipo de actividades analizaremos la investigación sobre los pesos relativos del agua y el petróleo que realizaron los alumnos en una clase de quinto grado:[9]

> Para realizar esta actividad, la maestra pide desde antes el material, les muestra la página 116 del *Libro de texto* de quinto grado en donde aparecen las instrucciones: "Llena una tercera parte del frasco con agua salada, agrega la misma cantidad de petróleo. Tápalo, agítalo y déjalo reposar. ¿Qué sustancia quedó al fondo? ¿Por qué? ¿Qué pesa más, el agua salada, el petróleo o el aire? ¿Qué pesa menos? ¿Cómo puedes saberlo?", y les indica lo que tienen que hacer.

[9] Investigación 1, "El petróleo", *Libro de texto gratuito, Ciencias naturales*, quinto grado, México, SEP, 1978, p. 116. Registro realizado en 1978.

MAESTRA: Cada jefe de equipo va a tomar agua. Llenan las tres cuartas partes del frasco. (Los niños realizan la actividad.) Ahora se van a reunir por equipos. Lean las instrucciones para la investigación. (Mientras los alumnos leen, ella comenta.) Lo mismo que le pusieron de agua le ponen de petróleo. Ahora lo tapan y lo sacuden. Déjenlo reposar un momentito nada más. (Realizan los pasos. Cuando terminan, la maestra les hace preguntas.)
MAESTRA: ¿Qué sustancia quedó al fondo?
ALUMNOS: El agua salada.
MAESTRA: ¿Por qué?
ALUMNA: Porque pesa más.
MAESTRA: ¿Qué pesa menos?
ALUMNO: El petróleo.
MAESTRA: El aire.

Esta actividad se plantea como un problema, pues ni el libro ni la maestra dan pistas para saber cómo responder a las preguntas. Una de las preguntas ("¿Qué sustancia quedó al fondo?") solicita que los alumnos describan lo que ven, pero las otras ("¿Por qué?" "¿Qué pesa menos?") plantean problemas que para ser resueltos requieren que los niños elaboren una relación entre la posición relativa y el peso relativo (densidad) de las sustancias. Estas preguntas demandan un razonamiento de los alumnos sobre el contenido. Para contestarlas tienen que recurrir a sus propias ideas, porque no se ha dado información previa que resuelva el problema o dé pistas para encontrar la respuesta.

La organización de la actividad sigue los pasos propuestos por el *Libro de texto.* La maestra sólo introduce pequeñas modificaciones: en la cantidad de agua (aunque no se pueden poner 3/4 partes de agua en el frasco y una cantidad igual de petróleo, como pide la maestra) y en el uso de agua simple en vez de agua salada. Con este cambio del tipo de agua se facilita la realización práctica de la actividad, sin que se altere el sentido (comparación de pesos relativos). Los alumnos se refieren al agua simple como "agua salada" y la maestra acepta esta respuesta mostrando que comparten el sentido de la analogía que hicieron entre los dos tipos de agua, sin que nadie lo haya dicho explícitamente. Las preguntas que hace la maestra son las mismas que aparecen en el libro ("¿Qué sustancia quedó al fondo?" "¿Por qué?" "¿Qué pesa menos?") y los alumnos las contestan sin aparente dificultad.

No se puede saber si el peso relativo (pesa más o pesa menos que...) hubiera sido el eje de la explicación utilizada por los niños de no haberse introducido el criterio del peso en las preguntas. En la interacción verbal no se aprecia ninguna dificultad en el manejo del peso cuando se trata de sustancias observables. Sin embargo, vemos que los alumnos no mencionan el aire, probablemente porque no es evidente para ellos su presencia como uno de los elementos que están en el frasco, y menos aún como algo que pesa. La maestra aclara que el aire es lo que pesa menos.

En esta actividad, los alumnos siguen la dinámica de la interacción con la maestra, pero también tienen que razonar respecto del contenido para poder relacionar variables y hacer las inferencias necesarias para encontrar las respuestas. No aparece contradicción entre estas dos lógicas de razonamiento.

Otra situación en la que se resuelven problemas, aludiendo a actividades experimentales, es la que ocurrió en esta clase de sexto grado, durante una lección sobre máquinas.[10]

La clase comienza con un repaso de cómo vivían los hombres en la "época de las cavernas". El *Libro de texto* está abierto en la página 140, donde se describe el uso de herramientas por el hombre primitivo para disminuir el trabajo físico que tenía que emplear para modificar la naturaleza. En el libro se mencionan modificaciones que fue teniendo la vida del hombre primitivo con la organización del trabajo y el uso de máquinas simples. En la clase se hace un intercambio de preguntas y respuestas sobre la vida del hombre primitivo.

MAESTRA: Surgen las máquinas que ayudan a hacer algo con menos fuerza, por ejemplo, para levantar algo pesado cuando él (el hombre) no podía.
ALUMNO: Una roca.
MAESTRA: No podía (levantarla) él solo. ¿Cómo podría hacerle?
ALUMNO: Con una carretilla.

[10] Lección "Máquinas", *Libro de texto gratuito, Ciencias naturales*, sexto grado, México, SEP, 1985, pp. 139-153. Registro realizado en 1985.

MAESTRA: ¿A ver tú, José Antonio?
JOSÉ ANTONIO: Con la rueda.
(La maestra anota en el pizarrón: LA RUEDA.)
ALUMNO: Con unos troncos, ponían arriba la piedra y la rodaban. (Lo muestra con una fruta y unos lápices.)
MAESTRA: ¿De qué otra manera se puede?
ALUMNA: Metían el palo bajo la piedra y luego la rodaban. (Utiliza el lápiz como palanca para mover la fruta.)
ALUMNO: Podían escarbar por abajo de la piedra y meter una madera.
(La maestra escribe en el pizarrón: PALANCA.)
MAESTRA: Antes no tenían drenaje, había pozos muy hondos. ¿Cómo podían sacar el agua?
ALUMNA: Amarraban la cubeta a una cuerda y la echaban al pozo.
MAESTRA: Estábamos diciendo que amarraban la cuerda a la cubeta pero se lastimaban las manos. ¿Qué utilizaban para no lastimarse las manos con la cuerda?
ALUMNO: Una especie de rueda. (Hace gestos con la mano simulando mover el torno de un pozo.)
MAESTRA: ¿Cómo se llama?
ALUMNO: Polea.
(La maestra escribe en el pizarrón: POLEA.)
MAESTRA: ¿Cómo podrían subir un tambo de 30 litros de agua a un camión?
ALUMNA: Lo rodaría.
MAESTRA: Pero estaría en el piso. (Hace señas marcando que el tambo está en un nivel y hay que subirlo en otro.)
MAESTRA: A ver, ¿Sandra? (Ésta no contesta.)
MARCO: Poniendo una tabla y subiéndolo por ahí.
(La maestra dibuja en el pizarrón un camión y un tambo.)
MAESTRA: María del Carmen dijo que rodándolo pero lo tienen que subir, a ver, ¿Marcos?
MARCOS: Sería más fácil si la tabla fuera más larga.
MAESTRA: ¿Cómo se llama?
MARCOS: Puente.
MAESTRA: No.
MARCOS: Tarima.
MAESTRA: No.
MARCOS: Puerta del camión.
(La maestra escribe en el pizarrón: PLANO INCLINADO, mientras algunos niños lo leen del libro en voz alta.)
MAESTRA: Aquí están las máquinas que el hombre ha utilizado.

En esta clase la maestra toma las ideas generales de la lección del *Libro de texto* y les da una presentación distinta. En el libro se introduce el tema presentando el surgimiento histórico de las máquinas que abre nuevas posibilidades a la acción transformadora del hombre sobre la naturaleza. Se continúa después con demostraciones en las que se describen las máquinas simples y se ejemplifican con investigaciones o aplicaciones de uso cotidiano de cada una de ellas. Se plantea después un problema de cómo subir un elefante a un camión y se termina planteando los beneficios y los perjuicios, desde el punto de vista humano y social, de las máquinas en la producción.

La maestra transforma la presentación del tema. Plantea (después de la revisión histórica) el problema de mover un objeto muy pesado (una roca), sin proporcionar previamente la información sobre las máquinas simples. Luego propone el problema de cómo sacar agua de un pozo muy hondo y el de subir un tambo de 30 litros a un camión. Esto permite una participación más libre y creativa de los niños, ya que los convoca a que recurran a su experiencia y a su razonamiento para resolver los problemas de cómo potenciar la fuerza humana a través de instrumentos para realizar un trabajo, que es el sentido original del surgimiento de las máquinas simples. La maestra plantea el problema, coordina la participación y formaliza las conclusiones, para lo cual nombra las máquinas que los niños van proponiendo y las anota en el pizarrón. No obstante, también guía la participación de los niños a través de las preguntas, repitiendo una misma pregunta cuando la respuesta no le satisface, o, directamente, negándose a aceptar un término cuando no es el que ella espera.

Con la estrategia de entrar con el problema, la maestra logra que los alumnos mantengan el interés por la clase y sigan la dinámica de la interacción mientras razonan sobre el contenido. Posiblemente así ayuda a que los alumnos no se dispersen al tratar un tema del que ya tienen información y que pudiera resultar poco interesante.

Éste es un ejemplo de transposición didáctica que mantiene la esencia del contenido del texto, pero que transforma

una presentación descriptiva con investigaciones demostrativas en problemas que los niños tienen que resolver utilizando sus propios conocimientos.

En estos dos problemas las maestras plantean las actividades del texto pero modifican, sobre todo en el segundo caso, su forma de presentación. En el experimento del petróleo sólo se modifica el uso de agua salada por agua simple. Pero en el segundo caso la presentación de las actividades es transformada por la maestra, de demostración en problema. En ambos casos los alumnos siguen la dinámica de la interacción, pero la necesidad de resolver los problemas planteados los obliga a establecer también una relación con el contenido.

Tendencias

La descripción de formas de presentación que los docentes hacen de las actividades experimentales —tanto las demostraciones como los problemas— sugieren algunas conclusiones iniciales.

Frecuentemente los maestros "refuerzan" los contenidos del texto presentándolos en diferentes formas, como actividades experimentales, con explicaciones y aclaraciones diversas del docente, con ejemplificaciones y resúmenes que piden a los niños, o con preguntas.

Los maestros realizan con frecuencia transposiciones didácticas cuando presentan el contenido del *Libro de texto*, como se ha mostrado en el análisis. Aunque existe una tendencia dominante a proporcionar "las conclusiones a las que hay que llegar" antes de efectuar una actividad experimental, convirtiendo las actividades planteadas como problemas[11] en demostraciones, también ocurren transformaciones en el sentido contrario. Existen situaciones en las cuales los maestros transforman una demostración en un problema para ser resuelto por los niños, abriendo la posibilidad de participaciones alternativas, como lo muestra el ejemplo de las máquinas simples.

[11] En un estudio realizado por Oliva Ramírez (1982) sobre el carácter de las investigaciones de los *Libros de texto gratuito, Ciencias naturales* se encontró que 90% de ellas están planteadas como problemas.

A pesar de que en los problemas los maestros solicitan la participación abierta de los niños, esto no implica que renuncien a guiar su participación. Los dos problemas presentados son ejemplo de esto. Sin embargo, también hay situaciones en las que los maestros modifican su planificación para seguir la dinámica de interacción que marcan los niños, contestando sus preguntas y siguiendo su lógica.

Las decisiones conscientes o inconscientes que toma el maestro para presentar los conocimientos escolares dependen de su estilo y experiencia docente, de sus "saberes" profesionales (Mercado, 1991), de sus conocimientos y valoraciones de cada tema, de lo que propone el libro, del "objetivo al que tiene que llegar" y de lo que cree que los niños pueden entender. Tales decisiones también están fuertemente influidas por la trama de relaciones que se establece con los alumnos (Luna, 1993). Dependen de las preguntas de los niños, de su interés, de sus experiencias y conocimientos previos expresados en la dinámica de la interacción, en cada momento y en cada aula. Dicho de otra manera, las expresiones de los maestros dependen tanto de sus ideas, de su planeación, como de las acciones situadas en el contexto de la comunicación.

Lo que los alumnos pueden construir a partir de la presentación

El que la actividad experimental sea presentada como una demostración o como un problema no es el único factor que influye para definir la relación que los alumnos establecen con el contenido.

Cuando los alumnos no reciben una información predefinida sobre la conclusión, y se les pide que describan o expliquen lo que ocurre en la actividad experimental, su vinculación con el fenómeno, en principio, tiene que remitirse a sus propias concepciones, a las ideas que puedan tener sobre fenómenos análogos, a lo que dicen otros niños, al recuerdo de información que les sea útil en este momento y a la relación con experiencias previas.

Un ejemplo de esto es el siguiente problema:[12]

Los alumnos de segundo grado ponen al sol una regla (de aluminio), un clavo, una goma, un lápiz y un borrador. En ese día no salió el sol, por lo que la maestra pregunta:

MAESTRA: ¿Cuál se calentaría más si hubiera sol?
ALUMNOS (varios): La regla.
MAESTRA: ¿Por qué?
ALUMNOS: Porque es de aluminio.
MAESTRA: ¿De qué?
ALUMNO: De metal.

En casos como éste los alumnos tienen que referirse a sus ideas sobre el contenido para dar la respuesta que les pide la maestra. A veces tienen que establecer una relación entre variables para inferir una causa. En el ejemplo anterior relacionan las temperaturas relativas de los objetos con el material de que están hechos, para llegar a concluir que los metales se calientan más. La respuesta "de metal", que es propiciada por la última pregunta de la maestra, puede ser interpretada como el esfuerzo del niño por buscar un término escolarmente "correcto". Pero el cambio de "aluminio" por "metal" implica, al menos, establecer una relación entre estos dos términos y también puede significar la realización de una generalización (todos los metales, como el aluminio, se calientan más con el sol), que es una de las características del pensamiento científico.

Las demostraciones en general implican secuencias de instrucción guiadas que en la escuela parecen utilizarse para confirmar la "legitimidad" de un contenido científico o del saber expresado por el maestro. Se podría sostener que el carácter dirigido de las actividades de experimentación puede tener el efecto de inhibir la exploración espontánea del objeto. Sin embargo, en los casos analizados en la sección anterior, los niños introducen modificaciones a la presentación guiada: muerden el material de experimentación, sacuden el recipiente, prueban la sustancia verde, alteran el orden en el que mezclaban el petróleo y el agua, ponen objetos entre el imán y los

[12] Registro realizado en 1978.

alfileres. Estas acciones más bien indican que la actividad experimental actúa como estímulo para que los niños desarrollen algunas formas de relación con el contenido distintas de las que demanda el maestro.

También las actividades demostrativas pueden provocar dudas importantes en los alumnos, o resultar una fuente de motivación para que éstos sigan sus propias inquietudes. A veces éstas son asumidas por el maestro como ruido, indisciplina, como juego o como tendencias hacia la dispersión. Los niños hacen alteraciones en la actividad que probablemente los lleven a obtener datos que puedan redundar en un mayor conocimiento del objeto de experimentación.

Estas relaciones alternativas, que los alumnos van estableciendo con el contenido en la dinámica del diálogo en la clase, pueden convertir en problemas las actividades presentadas por el maestro como demostraciones. Analizaremos un ejemplo tomado de una clase con un grupo de quinto año:[13]

En la primera parte de la clase se realiza un intercambio de preguntas y respuestas sobre el nombre, la ubicación y las características físicas (como temperatura relativa y movimientos de rotación y traslación) de los planetas, que son repetidos de memoria por los niños. Después de esto el maestro pide a un grupo de 10 alumnos que pase a un pequeño espacio que hay al frente del salón para hacer una representación del movimiento de los planetas alrededor del Sol. Uno de los alumnos dice:

ALUMNO: Todos andamos por diferente lugar porque si no chocaríamos.
ALUMNO: ¿Por qué no chocan [los planetas]?
MAESTRO: ¿Qué guardan entre unos y otros?
ALUMNO: Distancia.
MAESTRO: Si se salen de su órbita sí llegarían a chocar.

La representación del Sistema Solar es una demostración de un conocimiento ya bastante familiar para los niños de quinto grado, que han estudiado incluso en varios grados anteriores el movimiento de rotación y translación de los planetas alrededor del Sol. Al realizarse esta demostración ante el grupo, en un espacio muy reducido en donde los niños se

[13] Registro realizado en 1985.

tocan al moverse, surge la duda de un niño de por qué no chocan los planetas. Éste es un cuestionamiento probablemente motivado por las condiciones específicas en las que se realiza la actividad, pero que lleva al niño a cuestionarse las causas que hacen diferente al movimiento de los planetas del movimiento de otros objetos cotidianos que pueden chocar, como ellos mismos al representar al Sistema Solar.

La aparición de este tipo de interrogantes de los niños puede ocurrir en cualquier situación del aula que despierte su curiosidad, que plantee contradicciones con sus ideas o que sugiera relaciones con otros fenómenos. No es posible que un texto escrito, ni que el maestro que conoce al grupo, puedan prever las dudas y comentarios que una actividad, en el contexto social del aula, puede sugerir a los alumnos, aun cuando las conclusiones se hayan expuesto previamente o los niños ya las conozcan, como en este caso.

Estos resultados relativizan las conclusiones del trabajo de Verónica Edwards (1985 y en este volumen), donde parece que la forma de presentación del conocimiento (tópico, como operación o situacional) por los docentes en el aula fuera el único elemento que condiciona la relación de los alumnos con el conocimiento, de manera que sólo en las clases "situacionales" los alumnos atribuyen explícitamente nuevos sentidos al conocimiento.

En este trabajo hemos visto que los alumnos modifican el conocimiento presentado cuando el maestro solicita sus opiniones en un problema, pero también lo pueden hacer cuando la actividad es demostrativa o guiada. Estas acciones de los alumnos en general aportan información adicional al contenido propuesto, pero en algunos casos incluso modifican el sentido de la actividad, pues hemos visto que con una pregunta ellos pueden convertir una demostración en un problema. Los niños externan opiniones alternativas cuando el maestro lo solicita, como las diversas propuestas de máquinas simples cuando se les pregunta cómo simplificar un trabajo que requiere una gran fuerza física, pero también realizan actividades complementarias cuando la actividad simplemente despierta su curiosidad, como en el caso de la separación de la clorofila.

En las descripciones de las secciones anteriores puede

verse que en casi todos los casos los alumnos siguen la dinámica de la interacción que plantea el docente, pero esta directividad no impide que los alumnos expresen puntos de vista distintos cuando el contenido entra en contradicción con sus concepciones. Éste fue el caso en el que los alumnos se resistían a concluir que la manzana se caía porque era atraída por la fuerza de gravedad. Al resolver problemas se espera que los alumnos aporten sus opiniones sobre el fenómeno, pero durante las demostraciones ellos también pueden cambiar el sentido de la actividad introduciendo preguntas que dan origen a un nuevo problema, como sucedió en la representación del Sistema Solar. Todas éstas son formas que usan los alumnos para contribuir a la construcción del conocimiento en el contexto interactivo del salón de clases, en una dirección que no es necesariamente la que el maestro proponía en la presentación. En este trabajo la "transposición" del conocimiento que realizan los niños en el aula puede alterar el contenido de las actividades y, en ocasiones, hasta la dinámica de la interacción planteada por el docente. Esto es, los alumnos realizan, con su participación como sujetos activos, otra transposición al conocimiento científico presentado, y contribuyen de esta manera a la construcción social del conocimiento en el aula.

Conclusiones

Las transposiciones didácticas realizadas por los maestros contribuyen a la construcción del conocimiento científico en el aula al transformar la presentación de los contenidos propuestos en los libros o programas. En estos casos, como en otros, la interpretación oral que ofrece el maestro siempre reconstruye el contenido de un texto escrito cuando éste entra al espacio social del aula (Rockwell, 1991). Los docentes frecuentemente aclaran, explican y contextualizan el contenido con información, preguntas y ejemplos que lo acercan a los saberes cotidianos de los alumnos. En muchas ocasiones convierten los problemas en demostraciones, aunque también en algunos casos son capaces de transformar las demostraciones en problemas.

Por otro lado, las actividades experimentales que son presentadas como demostraciones para verificar una información dada previamente pueden ser enriquecidas por actividades espontáneas de exploración de los alumnos. Éstos pueden convertirlas en problemas cuando el contexto de la interacción social hace surgir dudas y preguntas que requieren una nueva solución. Los niños frecuentemente establecen una relación viva con el contenido, que en ocasiones se verbaliza y transforma el sentido original de la actividad propuesta. Los alumnos pueden intervenir aportando sus ideas y en ocasiones incluso argumentando sobre ellas.[14] Esta transformación de la actividad experimental, a la que contribuyen los alumnos que resignifican el conocimiento desde lo que ellos entienden, es otra transposición del contenido que forma parte de la construcción social del conocimiento científico que se realiza en el aula.

La relación constructiva con el conocimiento se establece a partir de actividades en que los alumnos tengan que buscar explicaciones a un problema. Sin embargo, como plantea Vygotsky:

> Con ayuda de preguntas-guía, ejemplos y demostraciones, un niño resuelve fácilmente los tests, superando en dos años su nivel de desarrollo efectivo [...] Con ayuda de la imitación en la actividad colectiva guiada por los adultos, el niño puede hacer mucho más de lo que puede hacer con su capacidad de comprensión de modo independiente. La diferencia entre el nivel de las tareas realizables con ayuda de los adultos y el nivel de las tareas que pueden desarrollarse con una actividad independiente define el área de desarrollo potencial del niño [1984, p. 111].

Los ejemplos analizados validan estos planteamientos en el sentido de que las preguntas-guía, los ejemplos y las demostraciones, así como la imitación de una actividad guiada por los adultos, también pueden propiciar el razonamiento y una relación constructiva de los niños con el conocimiento.

Los análisis presentados indican que las actividades experimentales realizadas en el salón de clase, ya sean demostraciones o problemas, son, para los alumnos, un referente alternativo a las demandas de la interacción con el maestro. El referente empírico puede representar un estímulo adicional para que ellos razonen y dialoguen sobre el contenido, recurriendo a concepciones diversas sobre el fenómeno que se estudia y enriqueciendo el proceso de construcción social del conocimiento. El proceso público de la educación siempre resignifica las tareas y agrega nuevos sentidos al conocimiento.

[14] Véase análisis sobre argumentación en Candela (1991b y en prensa).

VII. EN TORNO AL TEXTO: TRADICIONES DOCENTES Y PRÁCTICAS COTIDIANAS[1]

ELSIE ROCKWELL
Centro de Investigación y de Estudios Avanzados
del Instituto Politécnico Nacional, México, D. F.

LA RELACIÓN con el texto escrito es uno de los ejes fundamentales de la vida escolar. En el contexto del aula, esta relación es mediada por la continua interacción oral de maestros y alumnos, quienes construyen distintas formas de apropiarse la lengua escrita y de abordar la lectura de un texto.[2] La oralidad de la práctica escolar acentúa o transforma el sentido del texto escrito.[3] En este capítulo exploro algunas de las maneras en que determinadas prácticas docentes representan y orientan la lectura de un texto.

La aproximación a los usos cotidianos del lenguaje en el aula no es tarea sencilla. Gran parte de la investigación cualitativa de la interacción en clases se ha realizado desde una perspectiva sociolingüística.[4] La mayoría de estos estudios se ha centrado en determinar las reglas y las pautas del habla[5] que suelen establecerse —o que entran en conflicto— cuando interactúan el maestro y los alumnos. Algunos investigadores[6] han insistido en la complejidad de esa interacción, advirtiendo que la interpretación de secuencias de clases debiera sujetarse al análisis fino de una serie de niveles discursivos. En años recientes se ha dado cierta convergencia —y mucho debate— entre el enfoque sociolingüístico y otras perspectivas, con raíces etnográficas y etnometodológicas, que han insistido en abordar los *significados* compartidos y construidos mediante las prácticas discursivas en el aula.[7] La perspectiva etnográfica en particular ha integrado el análisis de prácticas discursivas al estudio de las relaciones sociales y los procesos culturales que se generan en contextos específicos.[8] En este plano sitúo el presente trabajo. La intención es examinar las prácticas discursivas que sustentan la mediación oral de la lengua escrita, como parte de un proceso cultural que se construye entre maestros y alumnos en la escuela.

En muchas clases observadas en primaria, los alumnos se encuentran con dos representaciones del contenido que se enseña —la escrita y la oral— y a partir de éstas construyen sus propias interpretaciones. En las clases analizadas en este capítulo, existe una relativa distancia entre el texto escrito, como referencia aparentemente uniforme y estable, y las representaciones orales del contenido expresadas durante las clases. En ocasiones, tanto el maestro como los alumnos reproducen de manera literal en su discurso partes del texto escrito. La mayoría de sus intervenciones, sin embargo, son versiones o recreaciones del texto, que muestran las conceptualizaciones por medio de las cuales se lee y se enseña. Mediante la exposición y la interrogación los maestros seleccionan, complementan y reordenan los contenidos del texto escrito. Estas mediciones del discurso docente no sólo proporcionan una representación alternativa de los contenidos. Señalan, a la vez, diversas formas de relacionarse con la lengua escrita o de entender el acto de leer, al privilegiar determinadas maneras de interpretar y de atender selectivamente al texto.

[1] Una versión preliminar de este capítulo fue publicada con el título de "Procesos cotidianos, lenguaje y conocimiento en el aula", en *Colección Pedagógica Universitaria*, Universidad Veracruzana, 1988.

[2] He descrito los usos de la lengua escrita en la primaria de manera más general en un artículo anterior (Rockwell, 1982b).

[3] Esta perspectiva es contraria a la que considera que los textos inevitablemente constriñen o determinan la práctica docente, como es el caso de Apple (1986).

[4] Véanse por ejemplo Cazden, John y Hymes (1972), Cicourel *et al.* (1974), Mehan (1979), Adelman (comp.) (1981), Erickson (1982), Green (1983), Cook-Gumperz (comp.) (1986) y Cazden (1987).

[5] Por ejemplo, la regla según la cual el turno de habla generalmente vuelve al maestro antes de darse a otro alumno, o bien la pauta denominada IRE (interrogación-respuesta-evaluación).

[6] Especialmente Stubbs (1981 y 1983), y Cazden (1987).

[7] El mejor ejemplo es el libro de Edwards y Mercer (1987). Aunque todas estas perspectivas en principio analizan el discurso en clase, es importante distinguir entre las diferentes opciones metodológicas y conceptuales denominadas "análisis del discurso".

[8] Entre los mejores estudios etnográficos que abordan procesos discursivos en el aula están los de Erickson (1982), Philips (1982), Heath (1983) y Foley (1990).

La dinámica de la interrogación permite asomarse, en ciertos momentos, a las formas en que los alumnos reciben este discurso docente. En la escuela suelen darse ciertas pautas características de interrogación y respuesta, que han sido descritas por varios autores (Mehan, 1979; Stubbs, 1983; Cazden, 1987). Por ejemplo, los maestros frecuentemente dan pistas[9] que orientan la participación verbal de los alumnos. Al atender estas pistas, los alumnos tienden a seguir la lógica de la interacción (Rockwell y Gálvez, 1982), de tal manera que les es relativamente fácil producir las respuestas solicitadas por el maestro. En sus respuestas, los alumnos a veces retoman frases del discurso del maestro, o bien explicitan términos que se encuentran implícitos o sugeridos en las preguntas. Sin embargo, en las clases también se dan momentos de ruptura en estas pautas que pueden indicar procesos de interpretación de los contenidos que son propios de los alumnos.

Las interpretaciones del texto que el maestro ofrece no siempre determinan las interpretaciones de los alumnos. La contraparte de los alumnos sólo a veces tiene posibilidad de expresarse en ese espacio público delimitado por la interacción legítima con el maestro. En el ámbito privado del diálogo entre alumnos[10] es constante, aunque difícil de captar, la presencia de interpretaciones propias. Sin embargo, éstas generalmente entran al ámbito público sólo al ser reconocidas o retomadas por el maestro, quien marca así su pertinencia.[11] Los alumnos también expresan cierta autonomía en los silencios y las negaciones que oponen a las propuestas del maestro, particularmente evidentes en ciertos momentos de la clase. Desde luego, la dinámica que se da varía mucho de un maestro a otro, e incluso entre diferentes clases de un mismo maestro.

En el análisis de la interacción en clase es particularmente

[9] Algunos sociolingüistas han descrito este tipo de intervenciones como "claves" (*contextualization cues*) que contextualizan la interacción (Gumperz, 1982).

[10] Varios estudios han abordado la relación de los alumnos con la lengua escrita en el "ámbito privado". Véanse por ejemplo Gilmore (1986) y Hubbard (1989).

[11] Se dan también momentos en los que el reconocimiento público a una intervención de los alumnos proviene de otros alumnos, a veces sin la anuencia del maestro. Véase Candela (en prensa).

importante considerar tanto los significados construidos en cada momento como los aspectos formales. Las nociones y las concepciones que se objetivan mediante el discurso oral no son simplemente transmitidas de maestro a alumnos, aun en el caso de que el maestro "dé la clase" en forma expositiva. Esos contenidos son construidos en la interacción cotidiana con los recursos discursivos que cada sujeto pone en juego (Edwards y Mercer, 1988; Candela, 1991a, 1993).

La mediación de los docentes

Para explorar estas ideas en este análisis utilizo dos clases registradas durante un estudio etnográfico de la práctica docente[12] realizado en escuelas primarias de una zona semirrural que se localiza a dos horas de la ciudad de México. Estos ejemplos muestran dos formas —de muchas posibles— de trabajar con las lecciones de los *Libros de texto*. Identifico estas formas de trabajo con ciertas tradiciones docentes que se encuentran en muchas otras clases observadas, tanto en la zona de ese estudio como en escuelas de la ciudad de México.

Las clases seleccionadas ofrecen la ventaja de tener una estructura contrastable que permite mantener constantes algunas características, mientras varían las que son de interés para este análisis. Ambas son de sexto grado y son parecidas en varias dimensiones: tratan temas de historia europea, basadas en una lección del *Libro de texto*, muestran el uso de las mismas técnicas y secuencias didácticas (lectura del texto, interrogación, cuestionario), y se acercan a un modelo de enseñanza que a veces se considera "tradicional".[13] Esta se-

[12] "La práctica docente y su contexto institucional y social", proyecto realizado entre 1980 y 1985, coordinado por Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta, con la colaboración de Ruth Mercado, Citlali Aguilar y Etelvina Sandoval. Las clases fueron observadas por la autora junto con Ruth Mercado y los registros fueron elaborados conjuntamente.

[13] El término "tradicional", utilizado de manera peyorativa en oposición a activo o moderno, es ambiguo y se asocia con ideas como el "verbalismo", la enseñanza "centrada en el maestro". Sin embargo, la práctica docente real abarca una gran variedad de prácticas y concepciones de cómo enseñar. En este artículo, intento identificar componentes de *diversas tradiciones docentes* específicas, eliminando el matiz peyorativo que ha tomado el término.

mejanza permite enfocar el análisis en la dimensión que distingue la práctica de cada maestro, la manera en que cada uno intenta construir, en la interacción con los alumnos, una interpretación del texto.

No es mi intención mostrar en este análisis dos "estilos docentes", ya que esto requeriría mayor información acerca de cada maestro y, de hecho, las tradiciones descritas se encuentran frecuentemente mezcladas en la práctica cotidiana de muchos maestros. Tampoco pretendo evaluar la calidad del trabajo de los maestros, tarea imposible de hacer a partir de los registros presentados.[14] Sólo intento mostrar el contraste que hubo en un aspecto particular: la mediación de la lectura. Este contraste remite a concepciones distintas de la relación con la lengua escrita que, si bien coexisten en la actualidad, posiblemente reflejan cierta discontinuidad histórica en los usos sociales de la lengua escrita, dentro y fuera de la escuela. Retomaré este tema al concluir.

Primera clase: De la esclavitud a la libertad

La primera clase se dio en un sexto grado, en la escuela estatal de una cabecera municipal. El maestro había salido a un encuentro deportivo con los niños del grupo, y el director de la escuela lo sustituía, trabajando con las 14 niñas que se quedaron. El director era un maestro ya mayor que había cursado la primaria y secundaria en los años cuarenta. Inició su servicio a principios de los años cincuenta y obtuvo su título posteriormente, por medio de cursos para maestros en servicio del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. La clase duró aproximadamente 30 minutos; durante este tiempo, varias personas interrumpieron para tratar asuntos urgentes con el director.

La clase se organiza en tres partes señaladas por el maestro: inicia con un "preámbulo" a la lección, sigue la lectura oral de algunos párrafos del texto a cargo de dos alumnas que pasan al frente del grupo. Al final, se resuelve un cuestionario escrito en el pizarrón, que las alumnas contestan oralmente y luego copian en sus cuadernos. Durante toda la clase, el maestro intercala preguntas al grupo.

[14] A diferencia de lo que tal vez se infiera de los registros analizados, el primer maestro no era mejor que el segundo. Cada maestro fue observado en otras clases, en que los desenlaces y las prácticas fueron distintos a los presentados aquí. En el caso del segundo maestro, por ejemplo, se observaron actividades menos dependientes de la lectura, en que se logró una animada participación de los alumnos.

En esta clase, la mediación docente de la lectura incluye la anticipación y la ampliación del contenido del libro. Cuando el maestro inicia la clase, dice: "Aquí viene la caída de los gobiernos absolutistas, esto deben aprender, viene en la página 30". Pide a una alumna que borre el pizarrón y que escriba, como título, "Las ideas de libertad", que es el subtítulo que aparece en la lección. De esta manera indica la suspensión de la actividad anterior y pide atención. Inicia con una pregunta: "¿Qué piensan de eso, ideas de libertad?... ¿Qué quiere decir? Vamos a interpretarlo".

El maestro continúa con una exposición que él mismo denomina "preámbulo". En varios momentos intercala preguntas a las niñas, generalmente referidas a la información que va dando. El sentido de este discurso inicial del maestro se puede apreciar en los siguientes extractos,[15] en los que se han eliminado las secuencias interrogativas.

> MAESTRO: En los cinco continentes ha habido en diferentes épocas ideas de libertad. No en todas las épocas hemos tenido libertad [...] porque no siempre ha existido el mismo tipo de gobierno; los gobiernos han ido evolucionando en el tiempo y en el espacio, en una época tuvieron reyes... monarcas, la esclavitud. [...] (larga interrupción de la clase). Ya enseñamos que en diferentes épocas la comunidad al nivel mundial ha sufrido terribles esclavitudes, y esas gentes que sufrieron soñaron siempre con las ideas de libertad [...] Todos los pueblos deseaban vivir siempre en libertad y tranquilidad. Habiendo estos factores en la sociedad habrá progreso en todos los ámbitos [...] Yo leo "las ideas de libertad" y me imagino los pueblos que antiguamente estaban esclavizados [...] Por

[15] Estas clases fueron registradas por la autora y otra observadora, sin grabación, por lo cual la versión es aproximada. Entre paréntesis se incluye información complementaria. Los puntos suspensivos indican pausa. Los puntos suspensivos entre corchetes indican que hubo discurso no incluido en esta transcripción.

> ejemplo, México: los europeos tuvieron sus colonias en México, en África y también tuvieron colonias en la India... estos hombres europeos con más inteligencia, con más cultura y también con más técnica, trataron de apoderarse de tierras aquí para establecer sus industrias, para traer su capital... Pero ¿cuál era la situación? Vinieron a explotar... a usar la mano de obra barata... a meter industria y comercio... después los hombres, ansiosos, deseosos de libertad, comenzaron a tener la idea de libertad, y de que México no estuviera dominado por España... [...] (Continúa secuencia interrogativa con alumnas.) Bueno, a grandes rasgos, esto es lo que van a estudiar, luego lo verán todo en detalle, todos estos países fueron dominados por los europeos (énfasis) [...] Esto es el preámbulo, ahora vamos a leer (hace señas a una alumna para que ésta lea).

Con el preámbulo, el maestro anticipa el contenido de la lección que posteriormente es leída por las alumnas. Sin embargo, la estructura discursiva de su exposición reorienta considerablemente el sentido del texto, para situarlo dentro de una conceptualización de la historia característica de cierta tradición docente.[16]

El maestro estructura toda su presentación de la lección alrededor de una noción conocida y recurrente en el currículum real[17] en la escuela primaria mexicana: la oposición esclavitud-libertad. El texto que leerán no menciona la esclavitud como tal, aunque sí describe la situación de los siervos. El maestro sitúa la idea de libertad en un contexto probablemente conocido por las niñas, y retoma de la historia mexicana sobre todo la figura de Miguel Hidalgo, héroe de la Independencia, cuya acción más recordada en las escuelas es "la abolición de la esclavitud". De esta manera, la independencia se vincula con la idea de liberación de la esclavitud, como era común durante el siglo XIX.

Esta oposición básica (esclavitud-libertad) ordena el tiempo histórico en el discurso del maestro:[18] "No siempre ha sido

[16] Por ejemplo, se observó un discurso muy parecido en varias clases de historia registradas por Eva Taboada y Verónica Edwards en la ciudad de México.

[17] Por currículum real me refiero a los contenidos que efectivamente se han integrado a la enseñanza cotidiana en las primarias, se encuentren o no en los programas y los libros de texto vigentes.

[18] En tres ocasiones el maestro hace referencias más precisas a fechas o

como ahora, que disfrutamos de libertad... antiguamente los pueblos estaban esclavizados". Se presenta la historia como un proceso de cambio, pero se mantiene la misma oposición como referencia. "Así, todos los pueblos se fueron independizando." El tiempo se divide en un "antes" y un "después" del logro de la Independencia.

El maestro agrega algunos elementos que definen la esclavitud y que tienen poco que ver con el sentido literal de la palabra. Por ejemplo, se refiere al hecho de que los españoles llegaron a "apoderarse de tierras" y a "explotar la mano de obra barata". El concepto de esclavitud parece abarcar toda la situación colonial. Así, hacia el final el maestro agrega: "Aquí los españoles nos tuvieron dominados por 300 años y se llevaron barriles de oro y plata... Durante 300 años, más o menos, España mandaba los gobiernos a México". Esta visión del periodo anterior a la Independencia agrega otros sentidos a la idea de que "éramos esclavos".

Frente a esta descripción del dominio europeo, las ideas de "libertad" y de "independencia" también adquieren un contenido específico. La independencia se atribuye, implícitamente, a que "estas gentes que sufrieron soñaron siempre con las ideas de libertad". Esta interpretación difiere de lo expuesto en el texto que leerán; en la lección se plantea que las ideas de libertad llegan a Norteamérica desde Europa, y se relacionan con la Carta Magna, el parlamento inglés, los escritores ingleses y las sectas religiosas proscritas. En el discurso del maestro, se atribuyen esas ideas a "todos los hombres esclavizados, todos desean la libertad".

En la siguiente fase, el maestro pone a dos alumnas a leer varios párrafos de la lección. El texto que eligen para leer es el siguiente:

> Las ideas de libertad
>
> Todos los grupos humanos necesitan un gobierno y unas leyes para vivir y trabajar en paz. A medida que el tiempo pasa, cambian las necesidades, las ideas, las costumbres, los intereses de las

épocas. Menciona 300 años de dominación española, el año de la independencia de los Estados Unidos, 1776, y el año en que se dio el grito de Independencia por Miguel Hidalgo, en la Nueva España, 1810.

personas, y cambian también las formas de gobierno y las leyes. Por eso, en la historia de la humanidad encontramos diferentes tipos de gobierno y, por tanto, diferentes ideas y opiniones sobre la mejor manera de gobernar un país.

Vamos a ver algunos ejemplos.

En Europa, durante la Edad Media, la organización social era injusta: había nobles que poseían tierras, y siervos que trabajaban para los nobles. Cuando las ciudades empezaron a crecer, muchos siervos huyeron a ellas y se convirtieron en hombres libres. La situación de los siervos cambió; pero quedaban viejas injusticias y aparecieron nuevas. Ciertas clases sociales, como el clero y la nobleza, gozaban de muchos privilegios y vivían de los impuestos que pagaban los comerciantes y burgueses, los artesanos y los campesinos. Éstos últimos vivían penosamente y pasaban épocas de hambre.[19]

Leen dos veces el mismo texto, de corrido. La segunda lectura, en opinión del maestro, es "para que afirmemos bien el conocimiento". Mientras la segunda alumna lee, el maestro empieza a escribir en el pizarrón las preguntas del cuestionario. Una vez que termina la lectura todo el grupo se dedica a contestar el cuestionario. Durante esta tercera fase, que dura unos 15 minutos, el maestro hace referencia continua al texto leído.

Las preguntas que el maestro escribe en el pizarrón generalmente reproducen de manera textual frases de la lección. Al escribir cada una, el maestro "amplía" oralmente el contenido; intercala referencias a otros temas, por ejemplo, los hombres primitivos, Tenochtitlan, Hernán Cortés. Reformula cada pregunta para obtener ciertas respuestas de las alumnas y, en algunos momentos, les indica que busquen en el libro. Va apuntando por partes la respuesta a cada pregunta, generalmente retomando, de lo que proponen las alumnas, las frases más cercanas al texto. La siguiente secuencia ilustra su forma de proceder.

El maestro ha puesto como tercera pregunta: ¿Qué sucedió en Europa durante la Edad Media? Después de ubicar la Edad Media cronológicamente, decide cambiar la pregunta.

[19] El texto que leen es del *Libro de texto gratuito, Ciencias sociales*, sexto grado, México, SEP, edición de 1980.

MAESTRO (leyendo del pizarrón): ¿Qué sucedió en Europa durante la Edad Media?... Bueno... vamos a ponerlo más claro [...] podemos poner... para que se entienda mejor... (escribe: ¿CÓMO ERA LA ORGANIZACIÓN EN LA EDAD MEDIA?, y lo repite en voz alta). Lo van a contestar conforme a lo que dice en el texto, la que pueda contestarlo pasa a escribirlo. ¿A ver?

ALUMNA (levantando la vista del libro): Era injusta.

MAESTRO: La organización era injusta. ¿Qué entiendes por injusta?

ALUMNA: Eran malos.

MAESTRO: Eran malos. El gobierno era injusto... ¿Trabajaban para quién...?

ALUMNAS: (No contestan.)

MAESTRO: Para el rey, había nobles que poseían la tierra y había esclavitud... A ver, díctame. ¿Era qué?

ALUMNA: Injusta.

Las intervenciones del maestro tienden a reubicar el texto en el marco de la oposición establecida en el preámbulo. Por ejemplo, al discutir la pregunta referida al último párrafo leído, el maestro introduce una interpretación del sentido del texto.

MAESTRO: Cuando las ciudades comenzaron a crecer, ya se retiraron los siervos de esa esclavitud, ya corrieron, huyeron, "ya no queremos ser esclavos", y se convierten en señores burgueses, fundaron ciudades que llamaron burgos... Así es que muchos siervos huyeron, pusieron por ahí sus negocitos... y se convirtieron en señores burgueses, se nombraron hombres burgueses... Me refiero a la Edad Media, estamos todavía en la Edad Media... Todas las clases sociales, como tenemos sacerdotes, el clero, la nobleza... vivían de los impuestos que aportaban los burgueses. ¿Quiénes eran los burgueses?... Los que tenían tiendas, negocios... los que se habían independizado por su cuenta y riesgo.

Según esta concepción, que se llegaba a escuchar en otras escuelas en esos años, al independizarse los siervos se iban a las ciudades (burgos) a "poner sus negocios", y así se convertían en burgueses. Llama la atención que no se mencione a los artesanos y trabajadores libres. En esta versión adquiere un contenido específico el segundo polo de la oposición básica, la libertad, como producto de la independencia.

Las formulaciones orales del maestro no sólo enmarcan el contenido del texto; también sitúan a los sujetos presentes con respecto al texto. El maestro crea distinciones e identidades; señala, en referencia al contexto inmediato, a quiénes se refiere el texto. Un elemento importante para lograr esto es el uso que el maestro hace del *nosotros*. Es un uso que en principio no sólo identifica a las alumnas con el maestro, también las incluye dentro de "los pueblos colonizados" que fueron logrando su independencia. Por otra parte, el "nosotros" implícitamente excluye a los europeos y a los españoles. En los primeros momentos el maestro se refiere a "ellos" ("la comunidad al nivel mundial", "esas gentes", "todos los pueblos") al referirse a quienes sufrieron esclavitud y tuvieron las ideas de libertad. Sin embargo, al hablar de México introduce la oposición entre ellos (los españoles) y nosotros: "los españoles nos tuvieron dominados". Se trata de un *nosotros* inclusivo, que identifica a las alumnas (y, en cierta medida, al maestro) con los siervos y, por extensión, con todos los que trabajaban.

> MAESTRO: ¿Qué como humanos no tenemos derecho a vivir todos iguales?... Como si estuviera aquí un señor feudal y les dijera "Vengan a trabajar mis tierras", y recogían la cosecha y se la entregaban y de ahí les daba lo indispensable... Eso era en la Edad Media... todos estábamos oscuros.

Dada la oposición entre la esclavitud de antes y la libertad actual, construida en el preámbulo, el efecto del uso inclusivo del *nosotros* es la negación de toda semejanza entre lo descrito como propio de la Edad Media y la realidad actual que se vive en la región, a pesar de que existían algunas semejanzas evidentes, como el trabajo en tierras ajenas y la migración a las ciudades.

En esta clase, la mediación docente se centra en el contenido y ofrece un esquema de interpretación mediante un discurso que amplía y, en cierta medida, difiere del texto escrito. El maestro transmite oralmente algunas nociones concretas que se articulan desde la oposición entre esclavitud y libertad. Asocia la esclavitud con múltiples referencias: desde la situación de los siervos frente a los señores feudales hasta

el despojo de riquezas naturales por los españoles. Define la libertad en términos de independencia, paz y progreso. Presenta ejes de tiempo y de espacio mediante las oposiciones antes *vs.* después y ellos *vs.* nosotros (europeos *vs.* pueblos esclavizados). Asimismo, ejemplifica cómo cambian los sistemas presentando la oposición entre el pasado prehispánico y las prácticas modernas, entre la "oscuridad" feudal y la libertad de la época actual. Finalmente, tiende a señalar una relación entre las alumnas y el texto con el uso inclusivo del nosotros. El maestro expresa estas interpretaciones en el "preámbulo" a la lectura y las retoma durante la fase de interrogación, integrada al trabajo con el cuestionario. A diferencia del discurso oral, las respuestas escritas en el pizarrón rara vez incluyen referencias que no se encuentran en el texto.

Antes de examinar con mayor detenimiento la interacción que se da durante esta clase, conviene presentar el segundo ejemplo.

Segunda clase: Los campesinos y la Revolución francesa

Esta clase también corresponde al sexto grado. La impartió un maestro joven, cuya formación incluía estudios de Normal Superior y que se distinguía por incorporar a su práctica nuevos medios (por ejemplo, el uso de la grabadora) y formas de enseñar. Trabajaba en una escuela rural, donde atendía simultáneamente al tercero y al sexto grado en un mismo salón. En general, su relación con los alumnos era muy cálida y a menudo lograba entusiasmarlos, aunque es difícil percibir estas cualidades en las secuencias que presento en este análisis.

La insistencia en que los niños comprendieran los textos era una preocupación explícita de este maestro, quien en otra ocasión les recomendó que leyeran despacio, para que se entendiera lo que leían, y que practicaran la lectura de cuentos y revistas. Esta clase muestra la manera en que el maestro generalmente procedía con la lectura del *Libro de texto:* pedía que los niños leyeran en silencio, luego que cerraran sus libros y dijeran lo que habían entendido. Mientras el maestro trabajaba con el grupo de tercero, los alumnos de sexto leían

en voz baja, pero audible, la siguiente lección sobre la Revolución francesa.

La Revolución francesa

Se prepara una revolución.

Francia es uno de los países más extensos de Europa y también uno de los más poblados. Tiene un clima templado, llueve abundantemente en invierno, hay muchos ríos y la tierra es fértil; por eso, la agricultura es una actividad importante: hay cereales, papas, frutas, vid, legumbres. También la ganadería está desarrollada y el ganado vacuno proporciona buena leche para la fabricación de quesos.

En el siglo XVIII Francia era un país rico y poderoso con un gran ejército. Su rey, Luis XIV, había mandado construir bellos palacios donde se celebraban fiestas espléndidas. París, la capital, era la ciudad más famosa de Europa. Aparentemente todo iba muy bien: pero sólo les iba bien a los aristócratas, al alto clero y a algunos ricos burgueses, quienes vivían con lujo. La mayor parte de los habitantes del país vivía miserablemente. Los campesinos, los artesanos y los burgueses eran los únicos que pagaban impuestos y, a pesar de eso, no tenían ninguna clase de derechos ni de leyes que los protegieran, tampoco podían ocupar puestos importantes en el gobierno, el ejército o la Iglesia.

Los campesinos formaban la clase social más pobre, trabajaban mucho y, en determinados días, servían a los señores gratuitamente; además tenían que moler su trigo y cocer su pan en los molinos y en los hornos de los señores, quienes cobraban caros estos servicios. De esta manera, los campesinos eran cada vez más pobres, mientras que los señores se enriquecían. Como es de suponer, los franceses sentían un gran descontento.[20]

Cuando el maestro volvió, después de unos quince minutos, pidió a sus alumnos que expresaran lo que recordaran. Esta secuencia duró alrededor de cinco minutos. En las siguientes interacciones que ocurrieron durante esa secuencia, se observa la forma en que el maestro orienta la interpretación de la lectura.

[20] El texto es del *Libro de texto gratuito, Ciencias sociales*, sexto grado, México, SEP, edición de 1980.

1) MAESTRO: A ver, ustedes ya deben saberlo de memoria, digan lo que se sepan; cerrar libros... No vean su libro, después cuando hagan su cuestionario, sí... En ese caso pueden consultarlo, ahorita no.
ALUMNA: Los campesinos...
MAESTRO: No, no, primero, ¿de qué se trata?
ALUMNOS: (No contestan.)
MAESTRO: La Revolución Francesa... dice que se empezaba a preparar la Revolución... ¿Por qué dice eso?
ALUMNOS: (No contestan.)

2) MAESTRO (a un alumno): A ver, ¿de qué te acuerdas?
ALUMNO: Luis XIV quería que Francia fuera poderosa...
MAESTRO: Y...
ALUMNO: Y había artesanos y burgueses.
MAESTRO: Primero vamos a ver qué nos dicen que es Francia. ¿Pobre, rica, con mucho ganado, poco ganado?
ALUMNO: Mucho ganado.
OTRO ALUMNO: Tenía más poblados.

Con sus intervenciones, el maestro da ciertas reglas implícitas que indican cómo deben responder los alumnos a sus preguntas y, de hecho, cómo deben leer. Por ejemplo, al decir "primero, ¿de qué se trata?", pide implícitamente respeto al orden progresivo del texto. También centra la atención en el tema de la Revolución, situando en segundo plano a los campesinos, a quienes también menciona el texto.

La pregunta de la segunda secuencia, dirigida a un alumno, aparentemente permitiría cualquier tipo de respuesta: "¿De qué te acuerdas?" Un niño menciona elementos tomados del segundo y del tercer párrafos: Luis XIV, los artesanos y los burgueses. Nuevamente el maestro dirige la atención al primer párrafo. "Primero vamos a ver qué nos dicen que es Francia...". Algunos alumnos intentan responder, con las pistas más seguras que ofrece el maestro en este momento.

Después de varias preguntas y respuestas de este tipo, el maestro expresa cierta insatisfacción: "No han hablado bien, no se han expresado bien... explíquenme". Sigue preguntando: "¿Cómo es el clima?" "¿Qué producen?" "¿Qué otras cosas cosechan?" Al principio los alumnos encuentran respuestas

aceptables ("templado", "vid"...) pero luego optan por no contestar. El tono del maestro no expresa reto o molestia con los alumnos, pero sí un creciente desaliento al no conseguir que estos participen.

MAESTRO: ¿Qué producen?
ALUMNOS: (Varias respuestas.)
ALUMNO: Vid.
MAESTRO: ¿Y qué es vid?
ALUMNOS: (No contestan.)
MAESTRO: ¿Y no buscaron en el diccionario? La vid es donde se da la uva. Vid viene de viñedos. ¿No vieron en la tele dónde se hace el vino? Vid. ¿Qué más?
ALUMNO: Uvas.
MAESTRO: Las uvas. ¿Qué más?
ALUMNOS: (No contestan.)

En estas secuencias, la pauta de intervenciones del maestro suele iniciarse con una pregunta general, dirigida a un alumno, y terminar con reformulaciones más puntuales de la pregunta, que reorientan la participación de los niños. Los alumnos inicialmente contestan con cierta amplitud, y progresivamente limitan sus respuestas, buscando aquellas que sean más aceptables para el maestro o que retomen palabras que él ha usado ("ganado", "uvas"). Con su silencio, ellos mismos cierran esta etapa de la clase, y de hecho imponen la tarea menos ambigua de resolver un cuestionario escrito. El maestro dicta el cuestionario, aclarando el sentido de algunas palabras. Las preguntas tienden a ser, como en la clase anterior, muy cercanas al texto. Los alumnos localizan con facilidad las respuestas "correctas" en el libro y las copian, conservando la representación literal del conocimiento.

La mediación oral de la lectura del texto escrito en este caso contrasta con la que se dio en la clase anterior. El maestro centra sus orientaciones en el proceso mismo de leer. Para propiciar la comprensión del texto, dirige la forma en que se debe leer para encontrar el sentido del texto. Comunica, sobre todo en sus reacciones a las respuestas de los alumnos, una serie de estrategias (atención, secuencia, selección, entre

otras) para el uso escolar de los libros.[21] Este tipo de mediación presupone la existencia de significados evidentes en el texto escrito; de proceder con orden, con atención al detalle y con extracción de las ideas centrales, los alumnos debieran llegar sin problema a una misma interpretación del texto.

La forma en que el maestro maneja la lectura[22] (individual, en silencio) implica cierta confianza en la posibilidad de que cada alumno pueda apropiarse directamente del contenido del texto. Esta estrategia parece centrarse en la formación de competencias básicas que permitan a los alumnos seguir aprendiendo a partir de los libros, en vez de privilegiar la transmisión oral de conocimientos a los alumnos. En esta clase, el maestro parece evitar hacer comentarios que amplíen el sentido de lo que se leyó, para dejar que los mismos alumnos "extraigan" el significado del texto. Esto explica la ausencia de preámbulos o discursos interpretativos y de referencias a otras nociones escolares o cotidianas.[23] Implícitamente, el maestro comunica una relación con el texto distinta a la que se manifestó en la primera clase.

INDICIOS DE LA MEDIACIÓN DE LOS ALUMNOS

En ambas clases, la interrogación ofrece momentos que revelan algo sobre las condiciones de recepción del discurso oral del maestro por parte de los alumnos. Como en la mayoría de las clases, la interacción de maestros y alumnos suele ser

[21] David Bloome (1992) ha descrito algunas estrategias semejantes que se enseñan implícitamente a los niños de primer grado.

[22] En otra clase observada con este mismo maestro (sobre la contaminación), los alumnos ofrecieron respuestas elaboradas, y el maestro agregó recomendaciones y referencias a problemas locales al comentar el texto, de manera parecida a lo que hace el maestro de la primera clase analizada. Sin embargo, al interrogar acerca del texto, se observó la misma tendencia a formular preguntas cada vez más precisas que los alumnos no contestaban.

[23] Por ejemplo, la actividad inmediatamente anterior a ésta fue realizar un dibujo de Zapata, caudillo campesino de la Revolución mexicana, conocido por los alumnos tanto por tradición oral como por la escuela. Aparentemente, en la clase no establecen ninguna conexión entre Zapata y el texto sobre la Revolución francesa.

asimétrica, ya que normalmente es el maestro quien la inicia. Las preguntas que hacen los maestros suelen ser de un tipo especial, que tiene poco que ver con las funciones de la interrogación en conversaciones no escolares. Frecuentemente, son "seudopreguntas" (Mehan, 1979; Cazden, 1986), puesto que la persona que hace la pregunta, el maestro —y a veces sólo él—, ya tiene la información que solicita.

En la primera clase, el maestro intercala preguntas en diferentes momentos y con diferentes modalidades. A veces hace preguntas identificables por el uso explícito de palabras como "qué" o "quién". En otros momentos usa la forma común en clase de suspender un enunciado a media frase con un tono ascendente, solicitando implícitamente que los alumnos proporcionen la palabra que complete la oración iniciada por él. En ocasiones los alumnos no contestan la pregunta y después de una breve pausa el maestro continúa con su propio discurso, contestándose a sí mismo. En otros casos, el maestro insiste en la pregunta o la reformula para dar ciertas pistas a los alumnos. Estas pautas se observan en los siguientes ejemplos:

1) MAESTRO: Primero se declararon independientes los que vivían en Estados Unidos, de ahí México también, que estaba esclavizada, tuvo ideas ¿de ...?
ALUMNAS: (No contestan.)
MAESTRO: Libertad.
[...]

2) MAESTRO: ¿Entonces en todas las épocas son las mismas costumbres? No, porque cambian los sistemas ¿de ...? (No hay respuesta.) ¿Qué sistemas cambiarán?
ALUMNAS: (No contestan, vuelven a mirar sus libros.)
MAESTRO: Búsquenlo en su librito... Cambian el sistema de gobierno y el sistema ¿de ...?
ALUMNA: Leyes.

Las pistas que proporciona el maestro están implícitas en la estructura misma de las preguntas que hace. Obtener un "no" o un "sí" es relativamente sencillo en cualquier situación de interrogación en clase. Las alumnas generalmente contestan sin mayor problema preguntas como la siguiente: "¿Serán las mismas leyes ayer que ahora?" En cambio, otras preguntas, sobre todo aquellas que apelan a la memoria, en lugar de referirse a la información que acaba de proporcionar el maestro, a veces quedan sin respuesta, hasta que el maestro proporciona pistas más explícitas. Por ejemplo:

MAESTRO: ¿Y quién fue la cabeza de esa lucha por la independencia [en México] ...?
ALUMNAS: (No contestan.)
MAESTRO: ¿Quién dio el grito de independencia de 1810?
ALUMNAS: (No contestan.)
MAESTRO: ¿Don Miguel ...?
ALUMNAS: Hidalgo.
MAESTRO: Don Miguel Hidalgo.

En este tipo de secuencias los alumnos parecen atender más a una lógica de la interacción que al contenido de la pregunta. A veces parece posible producir una respuesta correcta siguiendo las pistas o atendiendo a la literalidad del texto sin intentar comprender su contenido.

La segunda clase analizada se estructura totalmente alrededor de la interrogación. Al inicio, los alumnos están relativamente atentos al contenido, pero progresivamente limitan sus respuestas, atendiendo más a las pistas del maestro. Este cambio se produce en la siguiente interacción, hacia el inicio de la clase, que es la última vez en que un alumno menciona algo que no toma del texto.

MAESTRO: A ver, Ángeles, en Francia ¿qué había?
ÁNGELES: Que acá hay muchas tierras fértiles, ríos y borregos.
MAESTRO (tranquilo): De los borregos, ¿qué dice? (El texto sólo menciona ganado.)
ÁNGELES: (No contesta.)
OTROS ALUMNOS: (Risas.)

En el siguiente intento por lograr que los alumnos se expresen, este maestro usa preguntas cada vez más específicas, preguntas que debieran dar seguridad a los alumnos: "En el siglo XVIII, ¿cómo era Francia? ¿Pobre? ¿Rica? ¿Cómo era?" Sin embargo, no consigue que participen.

El maestro orienta los aspectos formales de la lectura del texto. Los niños también atienden cada vez más las pistas de la interacción, dejando de lado el sentido que pueden haber encontrado en el texto leído. Al inicio de la clase los temas recuperados y ofrecidos como respuesta a las preguntas acerca de lo que trata el texto son, significativamente, los campesinos y los borregos, elementos que se vinculan con la vida de la localidad. Sin embargo, se cierra la posibilidad de que este tipo de asociaciones —sean hechas por los alumnos o por el maestro— entre al ámbito público de la clase. En este espacio delimitado se expresan las nociones concretas de una realidad tan ajena como puede ser la Revolución francesa, y se define lo que se comprenderá, en el ámbito formal de la experiencia escolar, como el significado de este texto.

Sin embargo, es casi inevitable que al leer los alumnos formulen su propia interpretación del contenido cuya apropiación está en juego en la clase. Esta posibilidad de interpretación, reservada al mundo privado por la particular circunscripción del espacio público que propone este maestro, parece ser la base de una resistencia que se expresa en silencios, aun ahí donde habría posibilidad de contestar conforme a lo requerido por el maestro. Ante la petición de expresarse ampliamente y la inaceptabilidad de sus interpretaciones más genuinas, los alumnos guardan silencio. Al detener su participación en esta secuencia comunicativa expresan una estrategia para influir en las acciones del maestro. Ante ello, éste recurre al cuestionario escrito, mencionado desde el inicio de la clase.

En la primera clase también se encuentran momentos, pese a lo ritualizado de la interrogación, en que las alumnas intentan intervenir en el ámbito público de la interacción con el maestro, partiendo más bien de su propia comprensión del contenido. Después de una fase inicial en que hay momentos de indisciplina notados por el maestro y se presta atención a incidentes secundarios en la clase, las alumnas empiezan a contestar con mayor seguridad las preguntas intercaladas por el maestro en su monólogo. Algunas intervenciones revelan su atención al contenido y su uso del libro. Por ejemplo, cuando el maestro habla de los curanderos o médicos naturistas

de "antes", para hacer notar cómo cambian las costumbres, una alumna muestra una página del libro distinta a la que han estado leyendo, en que se ilustra a los curanderos de la época prehispánica. En otro momento, ocurre lo siguiente:

> MAESTRO: ...había nobles que poseían la tierra y había esclavitud... A ver, díctame (la respuesta). ¿Era qué?
> ALUMNA: Injusta.
> MAESTRO: (Lo escribe en el pizarrón: INJUSTA.) ¿Qué más?
> ALUMNA: Porque había clases sociales.
> MAESTRO: Era injusta porque había clases sociales... porque había racismo. ¿Qué quiere decir racismo?... Que unos viven bien y otros regular y otros de lo peor... (Continúa precisando la respuesta, y luego hace otras preguntas.)

En el párrafo a que se refiere esta secuencia hay mención de la injusticia, pero ésta no se relaciona directamente con las clases sociales. Este término aparece posteriormente en el texto y la alumna ha planteado la relación. El maestro retoma la frase de la alumna y agrega la idea del racismo, ofreciendo una explicación propia de este término no usado en el texto. Ninguna de las dos ideas queda anotada en la respuesta escrita por el maestro en el pizarrón, que reproduce de manera literal el texto leído.

En otro momento, el maestro ha expuesto la idea de que los "europeos, con más cultura y también con más técnica, trataron de apoderarse de tierras aquí para establecer sus industrias y para hacer su capital". Transforma esta idea en pregunta a las alumnas: "¿Por qué fueron más listos los europeos [que nosotros]?... (No hay respuesta.) Los europeos fueron más listos porque tenían más cultura... ¿Más qué?" La gran mayoría de los alumnos responde, "más cultura", pero una voz difiere, diciendo "más dinero". El maestro la retoma, "más dinero, eso se llama capital, más capital...". El evidente contenido ideológico de la explicación del docente, que atribuye una "mayor cultura" a los españoles, queda matizado por la observación de la niña.

Así, las interpretaciones de las alumnas tienen cierta cabida en el ámbito público de la clase. Esto sucede a pesar de que el maestro hace preguntas más bien cerradas y da pistas claras

que facilitan la respuesta esperada. Las intervenciones divergentes de algunas alumnas provienen sobre todo de otras partes e interpretaciones del libro, aunque también puede estar presente cierta referencia a su experiencia. Por ejemplo, es significativo que en la zona donde esto ocurre algunos de los dueños de las fábricas textiles, que contratan o comercian con la mayoría de los padres de familia, son de origen español.

En este caso, las referencias a la actualidad y al entorno social en el discurso del maestro parecen suscitar momentos de silencio por parte de las alumnas, aun en el caso de preguntas que contienen suficientes pistas como para que las pudieran contestar correctamente, recurriendo únicamente a la lógica de la interacción. Aunque es difícil interpretar los silencios en la interacción, los momentos en que éstos ocurren en esta clase parecen ser significativos. Desde luego, en muchos casos la ausencia de respuesta a las preguntas del maestro señala que no se tiene a la mano la respuesta correcta, o que no hubo pistas suficientes. Por ejemplo:

MAESTRO: Aquí los españoles nos tuvieron dominados por 300 años y se llevaron barriles de oro y plata. ¿Qué se llevaron de aquí los españoles?
ALUMNAS: Barriles de oro y plata.
MAESTRO: ¿Y cuándo fue eso?... ¿Cuántos años duró la Colonia?
ALUMNAS: (No contestan.)
MAESTRO: ¿No lo dije?... ¿Quién sabe cuántos años nos tuvieron dominados los españoles?
ALUMNA: Trescientos años.

Al reformular la pregunta en términos más cercanos a los que había usado al dar la información (no había mencionado la "Colonia" antes durante esta clase), el maestro consigue una respuesta que acepta. No obstante, las 'pistas' no siempre producen la respuesta esperada, como lo muestra el contraste entre los siguientes ejemplos, *1)* y *2)*.

1) MAESTRO: Para tener contento a su dios, tenían que hacerle sacrificios humanos... Y para tener contento a nuestro dios, en la actualidad, ¿hay que sacrificar personas?
ALUMNAS (con seguridad): ¡No!

2) MAESTRO: ...aquí (señalando en el libro)... un médico naturista está curando con hierbas; ahora ya no se ha seguido el mismo sistema, no, ya cambió. ¿Los médicos ahora curan todavía con hierbas?
ALUMNAS: (No contestan.)
MAESTRO: No.

Las dos intervenciones del maestro tienen la misma estructura, y en ambos casos se dan suficientes pistas para responder, por la oposición utilizada, reforzada en el segundo caso por el "ya cambió". No obstante, en este caso *(2)* las alumnas no contestan. Es posible que la diferencia se relacione con el hecho de que, si bien ya no se sacrifican personas, sí existen médicos que curan con hierbas. Algo semejante sucede en otra serie de preguntas (intercaladas en diferentes momentos del discurso del maestro) sobre la injusticia en la Edad Media:

1) MAESTRO: ¿Qué como humanos no tenemos derecho a vivir todos iguales?
ALUMNAS: (No contestan, algunas afirman con la cabeza.)

2) MAESTRO: ¿Era justo que unas cuantas gentes poseyeran muchas tierras y los demás fueran trabajadores?
ALUMNAS: (No contestan.)
UNA ALUMNA (en voz baja): No.
MAESTRO: En cambio ahora, ¿todos podemos ser dueños de tierras?
ALUMNAS: (Muchas no contestan. Unas afirman con la cabeza; otras dicen sí, bajito.)
MAESTRO (con voz firme): Sí... todos podemos... Algunos tienen más terrenitos, es porque los han comprado, pero otros que no tienen, la pueden comprar [la tierra]... En ese tiempo sólo los nobles podían comprar y tener tierras.

La reticencia de las alumnas a responder a preguntas que se refieren a la situación actual, de la cual tienen cierto conocimiento, contrasta con la seguridad que muestran en otros momentos, en que también se solicita una opinión, pero en los cuales el contenido es bastante más lejano del mundo conocido.

MAESTRO: ... los que nacieron para siervos, toda la vida eran siervos, y los que nacieron para nobles, toda la vida eran nobles... ¿Estaba bien?
ALUMNAS (con seguridad): ¡No!

Mientras que durante la mayor parte de la clase las alumnas responden sin problema, en los momentos en que las preguntas se acercan a la experiencia local las respuestas parecen no ser tan evidentes, y se detiene la interacción fluida con el maestro.

Este análisis permite repensar la relación entre las interpretaciones del texto y las formas de intervenir en la interacción en la clase. Mehan ha planteado, a partir del análisis de las competencias comunicativas que requiere la interacción en el salón de clase, que "la separación entre la forma y el contenido conduce a la manifestación de conductas inapropiadas en la clase" (1979, p. 170). En el presente análisis, por lo contrario, las respuestas "inapropiadas" no siempre se pueden atribuir a una falta de competencia comunicativa; no es que los niños no sepan "formular" correctamente cierto contenido. En ciertos momentos de la clase, parecería que los alumnos justamente tienen que *separar forma* y *contenido* y atender sólo a la forma para poder responder de manera *apropiada*. En cambio, los intentos que hacen por comprender el contenido del texto, y sobre todo por relacionarlo con lo que ya conocen, pueden conducir a respuestas que no son aceptadas por el maestro, o incluso a silencios. Las discontinuidades en la interacción muestran así momentos en que maestros y alumnos difieren en su interpretación del texto.

LOS CONTRASTES

Los contrastes entre estas dos clases, de estructura formal parecida, sugieren dos tradiciones de mediación docente de la lectura del texto. En el primer caso la lectura es un acto social y oral de una alumna frente al grupo; en el segundo es un acto individual y silencioso. El primer maestro reinterpreta el contenido del texto dentro de una concepción de historia propia de cierta tradición escolar; el segundo orienta la lectura de tal manera que el grupo llegue a una misma interpretación del texto. En la primera clase la mediación es conceptual y establece asociaciones entre el texto y otro tipo de conocimientos y contextos. En la segunda, la mediación es instrumental y se centra en las estrategias que permiten evitar digresiones y seguir el hilo del texto. En el primer caso existe cierto margen de aceptación de interpretaciones divergentes, formuladas oralmente tanto por el maestro como por los alumnos; en el segundo, se observa mayor preocupación por lograr que los alumnos comprendan el sentido "literal" del texto.

Estos contrastes reflejan cierta discontinuidad histórica en lo que significa leer e interpretar un texto, tanto en términos sociales como escolares. El énfasis interpretativo y social de la lectura en la primera clase posiblemente remite a prácticas de lectura más antiguas, como las descritas por Margit Frenk (1988). Además, se entretejen en el discurso del maestro ciertos términos (los pueblos, explotar, evolución) característicos de la ideología posrevolucionaria, que persisten sobre todo en la práctica de los maestros que cursaron la primaria en los años treinta o cuarenta. El énfasis en la responsabilidad del docente de exponer ampliamente las clases de historia a partir de su propio conocimiento del tema, en lugar de remitir a un libro de texto, representa una tradición pedagógica que tiende a perderse.

En el segundo caso el maestro muestra una concepción de docencia ligada a técnicas que empiezan a introducirse a partir de los años cincuenta y que se acentúan con la distribución gratuita de *Libros de texto* después de 1960[24] y la difusión paulatina de nuevas prácticas docentes. En algunas de las orientaciones introducidas se recomendaba que la formación de los alumnos tuviera mayor importancia que la transmisión verbal de conocimientos; por ello, se hacía hincapié en la ha-

[24] En México, desde 1960 el gobierno federal ha editado y distribuido gratuitamente libros de texto de primaria. Éstos se reformaron entre 1972 y 1980, periodo en que se elaboraron los que se usaron en estas clases. En 1992 se inició una nueva reforma y reelaboración de los libros de texto. Estos libros de texto no se utilizan siempre de la misma manera. De hecho, en estas clases se muestran dos usos distintos. Describo otras formas de mediación de la lectura en Rockwell (1991).

bilidad de "comprensión de lectura" y se proponían técnicas como las utilizadas por este maestro para orientar la lectura. En esta tradición, se considera que los conocimientos escolares se ubican sobre todo en los textos escritos.[25]

Estas clases permiten replantear un antiguo debate sobre el uso del libro de texto. En el contexto escolar, las interpretaciones posibles del texto se construyen en la interacción, no están dadas de antemano ni son inherentes al texto (Rockwell, 1991). En ambos casos la mediación del docente conduce a la construcción de cierta interpretación, en un caso explícitamente, en el otro por la aceptación implícita de ciertas respuestas. Pero es posible encontrar también indicios de interpretaciones propias de los alumnos, que tienden a retomar aquellos elementos del texto escrito y del discurso docente que se encuentran más próximos a sus conocimientos. En ambos casos se encuentran intentos de los alumnos de intervenir a partir de su propia lectura del texto, así como momentos de silencio que expresan una resistencia frente a las interpretaciones propuestas o seleccionadas por los maestros. En todo caso, el contenido de los *Libros de texto* es mediado por las múltiples interpretaciones generadas en la interacción en el aula.

[25] Antonia Candela (en prensa) analiza esta tensión entre la localización del conocimiento en el maestro, o bien en los libros de texto, en la enseñanza de las ciencias naturales.

BIBLIOGRAFÍA

Adelman, Clem (comp.) (1981), *Uttering, Muttering: Collecting, Using and Reporting Talk for Social and Educational Research*, Londres, Grant McIntyre.

Aguilar, Citlali (1991), *El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana*, México, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Tesis DIE 5).

—— y Etelvina Sandoval (1989), "Ser mujer, ser maestra. Autovaloración profesional y participación sindical", en V. Salles y E. Mc Phail (coords.), *Textos y pretextos*, México, El Colegio de México.

Anderson, Gary (1989), "Critical Ethnography in Education: Origins, Current Status and New Directions", *Review of Educational Research*, 59 (3).

Anyon, Jean (1981), "Social Class and School Knowledge", *Curriculum Inquiry*, 11 (1).

Apple, Michael (1986), *Teachers and Texts*, Nueva York, Routledge and Kegan Paul. Publicado en español como *Maestros y textos*, Madrid, Paidós, 1989.

Atkinson, Paul (1981), "Inspecting Classroom Talk", en C. Adelman (comp.), *Uttering, Muttering: Collecting, Using and Reporting Talk for Social and Educational Research*, Londres, Grant McIntyre.

——, Sara Delamont y Martyn Hammersley (1988), "Qualitative Research Traditions: A British Response to Jacob", *Review of Educational Research*, 58 (2).

Ball, Stephen (1987), *The Micropolitics of the School*, Londres, Routledge and Kegan Paul. Publicado en español como *La micropolítica de la escuela*, Barcelona, Paidós, 1989.

—— e Ivor Goodson (comps.) (1985), *Teachers' Lives and Careers*, Londres, The Falmer Press.

Baudelot, Christian y Roger Establet (1975), *La escuela capitalista*, México, Siglo XXI.

Baudrillard, Jean (1978), *Cultura y simulacro*, Barcelona, Kairós.

Becker, Howard (1976), "The Career of the Chicago Public School Teacher" y "The Teacher in the Authority System of the Public

School", en M. Hammersley y P. Woods (comps.), *The Process of Schooling*, Londres, Routledge and Kegan Paul.

Berger, Peter y Thomas Luckmann (1967), *The Social Construction of Reality*, Nueva York, Doubleday. Publicado en español como *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1969.

Bernstein, Basil (1971 y 1975), *Class, Codes and Control: Towards a Theory of Educational Transmissions*, 3 vols., Londres, Routledge and Kegan Paul. Publicado en español como *Clases, códigos y control*, Madrid, Akal, 1977.

Bertely, María (1992), "Adaptaciones docentes en una comunidad mazahua", *Nueva Antropología*, 42 (México).

Bloome, David (1992), "Interacción e intertextualidad en el estudio de la lecto-escritura en las aulas: el microanálisis como tarea teórica", en M. Rueda y M. A. Campos (comps.), *Investigación etnográfica en educación*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Bolster, Arthur (1983), "Toward a More Effective Model of Research on Teaching", *Harvard Education Review*, 53 (3).

Bonfil, Ramón (1992), *La revolución agraria y la educación en México*, México, Instituto Nacional Indigenista y Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron (1977), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.

Brousseau, Guy (1984), "Efectos y paradojas didácticas", documento inédito, curso impartido en la Escuela de Verano de Bordeaux, Francia.

Bruner, Jerome (1963), *The Process of Education*, Nueva York, Vintage. Publicado en español como *El proceso de educación*, México, UTEHA.

—— (1984), *Acción, pensamiento y lenguaje* (compilado por J. L. Linaza), Madrid, Alianza.

—— (1986), *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge, Mass., Harvard University Press. Publicado en español como *Realidad mental, mundos posibles*, Barcelona, Gedisa, 1988.

Calvo, Beatriz *et al.* (1980), *Simposio sobre el magisterio nacional*, 2 vols., México, Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (Cuadernos de la Casa Chata, 29 y 30).

Candela, Antonia (1990), "Investigación etnográfica en el aula: El razonamiento de los alumnos en una clase de ciencias naturales en la escuela primaria", *Investigación en la Escuela*, 11 (Sevilla).

—— (1991a), *La necesidad de entender, explicar y argumentar: los alumnos de primaria en la actividad experimental*, México, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Tesis DIE, 7).

Candela, Antonia (1991b), "Argumentación y conocimiento científico escolar", *Infancia y Aprendizaje*, 55 (Madrid). Reproducido en Documentos DIE, México, Departamento de Investigaciones Educativas, 1994.

—— (1993), "La construcción discursiva de la ciencia en el aula", *Investigación en la Escuela*, 21 (Sevilla).

—— (en prensa), "La construcción discursiva de un contexto argumentativo", *Infancia y aprendizaje*.

Carvajal, Alicia (1988), *El margen de acción y las relaciones sociales de los maestros: un estudio etnográfico en la escuela primaria*, México, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Tesis DIE, 18).

Castillo, Isidro (1965), *México y su revolución educativa*, México, Academia Mexicana de la Educación, Pax.

Cazden, Courtney (1986), "Discourse Analysis", en *Handbook of Research on Teaching*, 3a. ed., M. C. Wittrock (comp.), Nueva York, Macmillan. Publicado en español como *La investigación de la enseñanza*, Barcelona, Paidós, 1989.

—— (1987), *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*, Portsmouth, New Hampshire, Heinemann. Publicado en español como *El discurso en el aula*, Barcelona, Paidós, 1991.

——, Vera P. John y Dell Hymes (comps.) (1972), *Functions of Language in the Classroom*, Nueva York, Teachers' College Press.

Cicourel, Aaron (1974), "Some Basic Theoretical Issues in the Assessment of the Child's Performance in Testing and Classroom Settings", en A. Cicourel *et al.*, *Language Use and School Performance*, Chicago, Academic Press.

—— *et al.* (1974), *Language Use and School Performance*, Chicago, Academic Press.

Coll, César (1986), "Acción, interacción y construcción del conocimiento en situación escolar", *Revista de Educación*, 279 (Madrid).

Connell, Robert (1985), *Teachers' Work*, Sidney, George Allen and Unwin.

Cook-Gumperz, Jenny (comp.) (1986), *The Social Construction of Literacy*, Cambridge, Cambridge University Press. Publicado en español como *La construcción social de la alfabetización*, Barcelona, Paidós, 1988.

Chevallard, Yves (1984), *La transposition didactique*, París, La Pensée Sauvage.

Delamont, Sara (1983), *Interaction in the Classroom*, Londres, Methuen. Publicado en español como *La interacción didáctica*, Madrid, Cincel-Kapelusz, 1984.

Delamont, Sara y Michael Stubbs (comps.) (1976), *Explorations in Classroom Observation*, Londres, Wiley. Publicado en español como *Las relaciones profesor-alumno*, Barcelona, Oikos-Tau, 1978.

Descombe, Martyn (1985), "Keeping'em Quiet: The Significance of Noise for the Practical Activity of Teaching", en P. Woods (comp.), *Teacher Strategies*, Londres, Croom Helm.

Eddy, Elizabeth (1969), *Becoming a Teacher*, Nueva York, Teachers' College Press.

Edwards, Anthony y Viv Furlong, (1978), *The Language of Teaching*, Londres, Heinemann.

Edwards, Derek (1993), "Concepts, Memory and the Organization of Pedagogic Discourse: A Case Study", *International Journal of Educational Research*, 19 (3).

—— y Jonathan Potter (1992), *Discursive Psychology*, Londres, Sage.

—— y Neil Mercer (1987), *Common Knowledge. The Development of Understanding in the Classroom*, Londres, Methuen. Publicado en español como *El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula*, Madrid, Paidós, 1988.

Edwards, Verónica (1985), *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico*, México, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cuadernos de Investigación Educativa, 7). Reeditado en Santiago de Chile, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, 1990.

Elbaz, Freema (1980), "The Teacher's Practical Knowledge: Report of a Case Study", *Curriculum Inquiry*, 11.

Erickson, Frederick (1982), "Classroom Discourse as Improvisation: Relationships between Academic Task Structure and Social Participation Structure in Lessons", en L. C. Wilkinson (comp.), *Communicating in the Classroom*, Nueva York, Academic Press.

—— (1986), "Qualitative Research on Teaching", en M. Wittrock (comp.), *Handbook of Research on Teaching*, 3a. ed., Nueva York, Macmillan. Publicado en español como *La investigación de la enseñanza*, Barcelona, Paidós, 1989.

—— (1987), "Transformation and School Success: The Politics and Culture of Educational Achievement", *Anthropology and Education Quarterly*, 18 (4).

Ezpeleta, Justa (1989), *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina*, Santiago de Chile, UNESCO.

—— (1992a), "El trabajo docente y sus condiciones invisibles", *Nueva Antropología*, 42 (México).

—— (1992b), "El consejo técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria mexicana", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 20 (4) (México).

—— y Elsie Rockwell (1983), "Escuela y clases subalternas", en *Cuadernos Políticos*, 37 (México).

Ferreiro, Emilia y Ana Teberosky (1979), *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo XXI.

Fierro, Cecilia (1993), "¿Cómo funcionan los consejos técnicos escolares?", en *Revista Huaxyácac*, 1 (1) (Oaxaca).

Foley, Douglas (1979), "Labor and Legitimation in Schools: Notes on Doing Critical Ethnography", documento inédito, Austin, Department of Curriculum and Instruction, University of Texas.

—— (1990), *Learning Capitalist Culture: Deep in the Heart of Texas*, Filadelfia, University of Pennsylvania Press.

Frenk, Margit (1988), "Entre leer y escuchar", en *Nexos*, 130 (México).

Fuente, Julio de la (1964), *Educación, antropología y desarrollo de la comunidad*, México, Instituto Nacional Indigenista.

Gálvez, Grecia, Elsie Rockwell, Ruth Paradise y Silvia Sobrecasas (1979), *El uso del tiempo y los libros de texto en primaria*, México, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cuadernos de Investigación Educativa, 1).

García, Susana y Liliana Vanella (1981), "Análisis de la relación entre los valores vigentes en la sociedad y los valores que se articulan en la práctica escolar", informe de investigación, México, Investigación sobre Educación, A. C. Publicado como *Normas y valores en el salón de clases*, México, Siglo XXI, 1992.

Geertz, Clifford (1983), *Local Knowledge*, Nueva York, Basic Books.

—— (1988), *Works and Lives: The Anthropologist as Author*, Stanford, California, Stanford University Press. Publicado en español como *El antropólogo como autor*, Barcelona, Paidós, 1989.

Gilmore, Perry (1986), "Sub-rosa Literacy: Peers, Play and Ownership in Literacy", en B. Shieffelin y Gilmore P. (comps.), *The Acquisition of Literacy. Ethnographic Perspectives*, Norwood, New Jersey, Ablex.

Giroux, Henry (1981), *Ideology, Culture and the Process of Schooling*, Filadelfia, Temple University Press.

—— (1983), "Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis", *Harvard Educational*

Review 53 (3): 257-293. Publicado en español como "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico", *Cuadernos Políticos*, 44 (México), 1985.

Gramsci, Antonio (1975), *Cuadernos de la cárcel*, México, Juan Pablos.

Green, Judith L. (1983), "Exploring Classroom Discourse: Linguistic Perspectives on Teaching-Learning Processes", en *Educational Psychologist*, (3) 18.

Gumperz, John (1982), *Discourse Strategies*, Cambridge, Cambridge University Press.

Gutiérrez-Vázquez, Juan Manuel (coord.) *et al.* (1980), "Diagnóstico de la enseñanza de la ciencias naturales en la escuela primaria", proyecto de investigación. Informe de investigación elaborado por María Salud Núñez, documento inédito, México, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

—— (coord.) *et al.* (1972-1976), *Libros de texto gratuitos de ciencias naturales*, Libros del niño, Primero a sexto grados, México, Secretaría de Educación Pública.

Hammersley, Martyn y Paul Atkinson (1983), *Ethnography: Principles in Practice*, Londres, Tavistock Publications.

—— y Peter Woods (comps.) (1976), *The Process of Schooling*, Milton Keynes, Open University Press.

Hargreaves, Andy y Woods Peter (comps.) (1984), *Classrooms and Staffrooms*, Milton Keynes, Open University Press.

Heath, Shirley Brice (1983), *Ways with Words*, Cambridge, Cambridge University Press.

Heller, Agnes (1977), *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península.

Henry, Jules (1973), *La cultura contra el hombre*, México, Siglo XXI.

Holt, John (1969), *Why Children Fail*, Harmondsworth, Penguin.

Hubbard, Ruth (1989), "Notes from the Underground: Unofficial Literacy in One Sixth Grade", en *Anthropology and Education Quarterly*, 20 (4).

Ibarrola, María de y Elsie Rockwell (comps.) (1985), *Educación y clases populares en América Latina*, México, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

Jackson, Philip (1968), *Life in Classrooms*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston. Publicado en español como *La vida en las aulas*, Madrid, Marova, 1975.

Jacob, Evelyn (1987), "Qualitative Research Traditions: A Review", *Review of Educational Research*, 57 (1).

Jiménez, Concepción (1982), "Cómo participan los maestros en los proyectos de reformas educativas", ponencia presentada en el foro organizado por el Movimiento Revolucionario del Magisterio, México, Chihuahua.

Johnson, Susan M. (1990), *Teachers at Work. Achieving Success in Our Schools*, Nueva York, Basic Books.

Lacey, Colin (1977), *The Socialisation of Teachers*, Londres, Methuen.

Lastra, Yolanda (1973), "Códigos amplios y restringidos en el español de Oaxaca", *Anales de Antropología*, 10 (México, UNAM).

Latapí, Pablo (1980), *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976*, México, Nueva Imagen.

Lave, Jean (1988), *Cognition in Practice: Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life*, Cambridge, Cambridge University Press.

Lecompte, Margaret, W. L. Millroy y J. Preissle (comps.) (1992), *Handbook of Qualitative Research in Education*, San Diego, Academic Press.

Leacock, Eleanor (1969), *Teaching and Learning in City Schools*, Nueva York, Basic Books.

López, Gabriela, Jenny Assael y Elisa Neumann (1984), *La cultura escolar: ¿responsable del fracaso?*, Santiago de Chile, Programa Interdisciplinario de Investigación Educativa.

López, Gerardo (1982), "Análisis de la reflexividad sobre el proceso de castellanización formal en maestros bilingües del Valle del Mezquital", en R. E. Hamel y H. Muñoz (comps.), *Conflicto lingüístico en una zona bilingüe de México*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (Cuadernos de la Casa Chata, 65).

Lortie, Dan (1975), *Schoolteacher*, Chicago, University of Chicago Press.

Luna, María Eugenia (1993), *Los alumnos como referente básico de la organización cotidiana del trabajo del aula*, México, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Tesis DIE, 21).

—— (1994), "Los maestros y la construcción del expediente cotidiano", *Investigación en la escuela*, 22 (Sevilla).

Macías, José (1990), "Scholastic Antecedents of Immigrant Students: Schooling in a Mexican Immigrant-Sending Community", *Anthropology and Education Quarterly*, 21 (3).

Madeira, Felicia y Guiomar Namo de Mello (1985), *Educação na America Latina: os modelos teóricos e a realidade social*, São Paulo, Cortez y Autores Asociados.

McDermott, Raymond (1977), "Social Relations as Contexts for Learning in Schools", *Harvard Educational Review*, 47 (2): 198-213.

Medina, Patricia (1992a), "Ser maestra, permanecer en la escuela: la tradición en una escuela urbana", tesis de maestría, México, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

—— (1992b), "Ser maestro: estar en la escuela", México, Universidad Pedagógica Nacional (Informes de Investigación Educativa, 4).

Mehan, Hugh (1979), *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.

Mercado, Ruth (1985), *La escuela primaria gratuita, una lucha popular cotidiana*, México, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cuadernos de Investigación Educativa,17).

Mercado, Ruth (1986a), "Una reflexión crítica sobre la noción escuela-comunidad", en E. Rockwell y R. Mercado, *La escuela, lugar del trabajo docente*, México, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

—— (1986b), "El trabajo cotidiano del maestro en la escuela primaria", en E. Rockwell y R. Mercado, *La escuela, lugar del trabajo docente*, México, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

—— (1991), "Saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros", en *Infancia y aprendizaje*, 55 (Madrid). Reproducido en Documentos DIE, México, Departamento de Investigaciones Educativas, 1994.

—— (1992), "La escuela en la memoria histórica local: una construcción colectiva", en *Nueva Antropología*, 42 (México).

—— (1994), "Saberes and Social Voices in Teaching", en A. Álvarez y P. del Río (comps.), *Education as Cultural Construction*, Madrid, Infancia y Aprendizaje.

Modiano, Nancy (1974), *La educación indígena en los Altos de Chiapas*, México, Secretaría de Educación Pública/Instituto Nacional Indigenista.

Monsiváis, Carlos (1981), "Notas sobre el Estado, la cultura nacional y las culturas populares en México", *Cuadernos Políticos*, 30 (México).

Muñoz Izquierdo, Carlos (1979), "El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 9 (3) (México).

Muñoz Cruz, Héctor *et al.* (1981), *Bilingüismo y educación en el Valle del Mezquital*, México, Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (Cuadernos de la Casa Chata, 42).

Namo de Mello, Guiomar (1982), *Magisterio de 1° grau: da competencia técnica ao compromiso político*, São Paolo, Cortez Editores.

Neisser, Ulrich (1982), *Memory Observed: Remembering in Natural Context*, Oxford, Freeman.

Olson, John (1992), *Understanding Teaching. Beyond Expertise*, Milton Keynes, Open University Press.

Paradise, Ruth (1979), *Socialización para el trabajo: la interacción maestro-alumno en el salón de clase*, México, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cuadernos de Investigación Educativa, 5).

Paradise, Ruth (1990), "Pasos hacia la comunicación intercultural: las adaptaciones de niños mazahuas y sus maestros en la práctica dentro del aula", trabajo presentado en el Seminario de Cultura y Educación, Seminario para la Cultura, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México.

—— (1991), "El conocimiento cultural en el salón de clases: niños indígenas y su orientación hacia la observación", en *Infancia y Aprendizaje*, 55 (Madrid). Reproducido en Documentos DIE, México, Departamento de Investigaciones Educativas, 1994.

—— (1994), "Interactional Style and Nonverbal Meaning: Mazahua Children Learning How to be Separate-but-Together", *Anthropology and Education Quarterly*, 25 (2).

Parra, Rodrigo y Leonor Zubieta (1982), "Escuela, marginalidad y contextos sociales en Colombia", *Revista Colombiana de Educación*, 10 (Bogotá).

Pellicer, Dora (1983), "El lenguaje en la transmisión escolar de conocimiento: la clase de español en la escuela primaria", *Nueva Antropología*, 22 (México).

Peña, Guillermo de la (1981), *El aula y la férula*, Zamora, Michoacán, El Colegio de Michoacán.

Philips, Susan (1972), "Participant Structures and Communicative Competence: Warm Springs Children in Community and Classroom", en C. Cazden *et al.* (comps.), *Functions of Language in the Classroom*, Nueva York, Teacher's College Press.

—— (1982), *The Invisible Culture. Communication in Classroom and Community on the Warm Springs Indian Reservation*, Nueva York, Longman.

Quiroz, Rafael (1991), "Obstáculos para la apropiación de los contenidos académicos en la escuela secundaria", en *Infancia y Aprendizaje*, 55 (Madrid). Reproducido en Documentos DIE, México, Departamento de Investigaciones Educativas, 1994.

Quiroz, Rafael (1992), "El tiempo cotidiano en la escuela secundaria", *Nueva Antropología*, 42 (México).

Ramírez, Beatriz (1980), "La enseñanza diferencial de la lecto-escritura y su relación con factores socioeconómicos", en B. Calvo *et al.*, *Simposio sobre el magisterio nacional*, México, Centro de Investigación y de Estudios Superiores de Antropología Social.

Ramírez, Oliva (1982), "Análisis de temas de física y química en los libros de texto gratuitos de ciencias naturales", documento inédito, México, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

Remedi, Eduardo (1985), "Notas para señalar: el maestro entre el contenido y el método", en varios autores, *Tecnología educativa: aproximaciones a su propuesta*, México, Universidad Autónoma de Querétaro.

Reynoso, Carlos (comp.) (1991), *El surgimiento de la antropología posmoderna*, México, Gedisa.

Rist, Ray (1970), "Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-Fulfilling Prophesy in Ghetto Education", *Harvard Educational Review*, 40 (3).

Rockwell, Elsie (1982a), "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela", México, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cuadernos de Investigación Educativa, 3). Reeditado en E. Rockwell y R. Mercado (1986a).

—— (1982b), "Los usos escolares de la lengua escrita", en E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI.

—— (1986a), "Cómo observar la reproducción", *Revista Colombiana de Educación*, 17 (Bogotá). Publicado en portugués en *Teoría e Educação*, 1 (Porto Alegre), 1990.

—— (1986b), "Etnografía y teoría en la investigación educativa", en *Enfoques*, Bogotá, Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica. Cuadernos del Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación.

—— (1987), "Reflexiones sobre el proceso etnográfico", México, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Documentos DIE).

—— (1991), "Palabra escrita, interpretación oral: los libros de texto en la clase", en *Infancia y Aprendizaje*, 55 (Madrid). Reproducido en Documentos DIE, México, Departamento de Investigaciones Educativas, 1994.

Rockwell, Elsie (1992), "Los usos magisteriales de la lengua escrita", en *Nueva Antropología*, 42 (México).

—— (1994b), "Schools of the Revolution: Enacting and Contesting State Forms in Tlaxcala (1910-1930)", en G. Joseph y D. Nugent (comps.), *Everyday Forms of State Formation: Revolution and the Negotiation of Rule in Modern Mexico*, Durham, North Carolina, Duke University Press.

—— (en prensa), "Ethnography and the Commitment to Public Schooling": A Review of Research at the DIE", en G. Anderson y M. Montero (comps.), *Educational Ethnographic Research in Latin America: The Struggle for a New Paradigm*, Nueva York, Garland Press.

—— y Grecia Gálvez (1982), "Formas de transmisión del conocimiento científico, un análisis cualitativo", en *Educación: Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación*, 42 (México).

—— y Justa Ezpeleta (1985), "La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso", en F. Madeira y G. Namo de Mello (comps.), *Educação na America Latina. Os modelos teóricos e a realidade social*, São Paolo, Cortez Editores. Reproducido en Documentos DIE, México, Departamento de Investigaciones Educativas, 1988.

—— y Ruth Mercado (1986a), *La escuela, lugar del trabajo docente: descripciones y debates*, México, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

—— y —— (1986b), "La práctica docente y la formación de maestros", en E. Rockwell y R. Mercado (1986a). Reeditado en *Investigación en la escuela*, 4 (Sevilla) 1988.

Rogoff, Barbara y Jean Lave (1984), *Everyday Cognition: Its Development in Social Context*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.

Rosaldo, Renato (1989), *Culture and Truth*, Boston, Beacon Press. Publicado en español como *Cultura y verdad*, México, Grijalbo, 1991.

Rosenthal, Robert y Leonore Jacobson (1969), *Pygmalion in the Classroom*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.

Rueda, Mario y Miguel Ángel Campos (comps.) (1992), *Investigación etnográfica en educación*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Sáenz, Moisés (1966), *Carapan*, Morelia, Gobierno del Estado de Michoacán. Publicado originalmente en Lima, Perú, 1936.

Sandoval, Etelvina (1985), *Los maestros y su sindicato: relaciones y procesos cotidianos*, México, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cuadernos de Investigación Educativa, 18).

Sandoval, Etelvina (1988), "La construcción cotidiana de la vida sindical de los maestros de primaria", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos,* (1) (México) 8.

Saviani, Dermeval (1984), "Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina", *Revista Colombiana de Educación,* 13 (Bogotá).

Scanlon, Patricia (1981), *Un enclave cultural. Etnicidad y poder en el contexto de una escuela norteamericana de la ciudad de México,* México, Ediciones de la Casa Chata.

Schensul, Jean-Jessica (1976), *Enseñanza para el futuro y el futuro de la enseñanza. El papel de la educación en un área industrial en México,* México, Secretaría de Educación Pública (SepSetentas).

Schmelkes, Sylvia *et al.* (1979), "Estudio exploratorio de la participación comunitaria en la escuela rural básica formal", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos,* 9 (4) (México).

—— (1993), *La calidad de la educación primaria: Estudio en cinco regiones del estado de Puebla,* México, Centro de Estudios Educativos.

Secretaría de Educación Pública (1976-1977), "Reglamento Interior de las Escuelas Primarias de la República Mexicana", México, Secretaría de Educación Pública.

Smith, Frank (1978), *Understanding Reading,* Nueva York, Holt, Rinehart and Winston. Publicado en español como *La comprensión de la lectura,* México, Trillas, 1983.

Spindler, George (comp.) (1982), *Doing the Ethnography of Schooling. Educational Anthropology in Action,* Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.

Spindler, George y Louise Spindler (comps.) (1987), *Interpretative Ethnography at Home and Abroad,* New Jersey, Lawrence Erlbaum.

Street, Susan *et al.* (1980), "Una aproximación hacia la construcción social de la acción pedagógica. Opiniones de algunos maestros de educación primaria", Informe, México, Fundación Javier Barros Sierra, A. C.

Stubbs, Michael (1983), *Discourse Analysis,* Chicago, University of Chicago Press.

—— (1981), "Scratching the Surface: Linguistic Data in Educational Research", en Clem Adelman (comp.), *Uttering, Muttering: Collecting, Using and Reporting Talk for Social and Educational Research,* Londres, Grant McIntyre. Publicado en español en *Colección Pedagógica Universitaria,* 15 (Jalapa), 1988.

Tadeu da Silva, Tomaz (1988), "Distribution of School Knowledge and Social Reproduction in a Brazilian Urban Setting", *British Journal of Sociology of Education,* 9 (1).

Talavera, María Luisa (1992), *Construcción y circulación de recursos docentes en primer grado,* México, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Tesis DIE 14). Publicado también en La Paz, Bolivia, CEBIAE.

Tedesco, Juan Carlos (1983), "Crítica al reproductivismo educativo", *Cuadernos Políticos,* 37 (México).

Tenti, Emilio *et al.* (1984), *Expectativas del maestro y práctica escolar,* México, Universidad Pedagógica Nacional (Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica, serie: Investigación Educativa, 1).

Valentínez, María de la Luz (1982), *La persistencia de la lengua y la cultura purépecha frente a la educación escolar,* tesis de licenciatura, Programa de Etnolingüística, CIESAS. México, Dirección General de Educación Indígena, Secretaría de Educación Pública.

Van der Haar, Gema (1993), *Balancing on a Slack Rope,* Amsterdam, Department of Agricultural Education.

Vera, Rodrigo y Ricardo Hevia (1983), "Taller de educadores: un método de perfeccionamiento docente y las prácticas educativas", *Revista Paraguaya de Sociología,* 20 (56).

Vygotsky, Lev S. (1984), "Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar", en *Infancia y Aprendizaje,* 27-28 (Madrid). Publicado antes en *Escritos escogidos de psicología,* a cargo de A. N. Leontiev y A. R. Luria, Moscú, 1956.

Waller, Willard (1967), *The Sociology of Teaching,* Nueva York, Wiley.

Willis, Paul (1977), *Learning to Labour. How Working Class Kids Get Working Class Jobs,* Londres, Gowet. Publicado en español como *Aprendiendo a trabajar,* Madrid, Akal, 1988.

Wittrock, Merlin (comp.) (1986), *Handbook of Research on Teaching,* 3a. ed., Nueva York, Macmillan. Publicado en español como *La investigación de la enseñanza,* Barcelona, Paidós, 1989.

Wolcott, Henry (1973), *The Man in the Principal's Office: An Ethnography,* Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.

Woods, Peter (comp.) (1980), *Teacher Strategies: Explorations in the Sociology of the School,* Londres, Croom Helm.

—— y Martyn Hammersley (comps.) (1977), *School Experience: Explorations in the Sociology of Education,* Nueva York, St. Martin's Press.

Young, Michael (comp.) (1971), *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education,* Londres, Collier-Macmillan.

Zubieta, Leonor y Olga Lucía González (1984), *El maestro y la calidad de la educación,* Bogotá, Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica.

ÍNDICE

Introducción 7

I. *De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela,* Elsie Rockwell 13

La experiencia escolar cotidiana 13
Dimensiones de la experiencia escolar 19
La transformación de la experiencia escolar 54

II. *Procesos de negociación local para la operación de las escuelas,* Ruth Mercado 58

Los organismos y las personas participantes en la construcción de acuerdos locales 61
Momentos de decisión: las pláticas y las juntas . . . 65
Momentos de confrontación: los conflictos y los límites entre las partes 74
Conclusiones 86

III. *Relaciones y saberes docentes en los cursos de actualización,* Etelvina Sandoval 88

La distancia entre planeación y ejecución 90
Los cursos de actualización 93
Los cursos a supervisores 96
Los cursos a los maestros 105
Aspectos que deben considerarse 117

IV. *El trabajo extraenseñanza y la construcción social de la escuela,* Citlali Aguilar 120

El trabajo extraenseñanza 121
El trabajo extraenseñanza en la existencia social y material de la escuela 124
Reflexiones en torno al trabajo extraenseñanza. . . 144

V. *Las formas del conocimiento en el aula,* Verónica Edwards 145

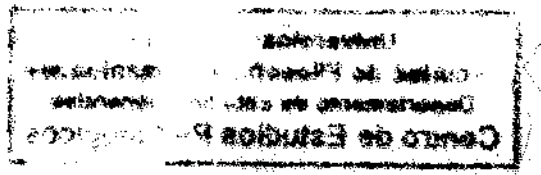
Los conocimientos escolares y su existencia social. . 145
La forma es contenido. 147
Formas del conocimiento en la enseñanza 148
Conclusiones 170

VI. *Transformaciones del conocimiento científico en el aula,* Antonia Candela 173

Introducción 173
El conocimiento escolar. 176
Formas de presentación de la actividad experimental en el aula 178
Lo que los alumnos pueden construir a partir de la presentación 191
Conclusiones 195

VII. *En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas,* Elsie Rockwell 198

La mediación de los docentes 201
Indicios de la mediación de los alumnos 213
Los contrastes 220

Bibliografía 223

Este libro se terminó de imprimir en septiembre de 1995 en los talleres de Impresora y Encuadernadora Progreso, S. A. de C. V. (IEPSA), Calzada de San Lorenzo, 244; 09830 México, D. F. En su composición, parada en el Taller de Composición del FCE, se usaron tipos New Aster de 10:12, 9:11 y 8:9 puntos. La edición, de 2 000 ejemplares, estuvo al cuidado de *Amador Guillén Peña.*