

Bloque I

La vida en la escuela y su entorno

La vida en la escuela

José Arenivar Padilla*

Arenivar Padilla, José (1992), "Fecha histórica", en *Primer concurso de narrativa breve sobre el tema La vida en la escuela. Obra premiada*, vol. I, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, pp. 11-15.

* En *Primer concurso de narrativa breve sobre el tema La vida en la escuela. Obra premiada*, vol. I, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, pp. 11-15.

** Profesor en la escuela secundaria federal núm. 2, Altavista, Ciudad Juárez, Chihuahua.

Fecha histórica

Sucedió a mediados de abril, la mañana estaba fresca y húmeda por la leve lluvia de la noche anterior. Salí a la calle e inhalé profundo. El aroma de los jardines flotaba en el ambiente penetrando en todos los rincones.

Cuando estaba a punto de llegar a la escuela me encontré con el viejo Antonio. El saludo fue efímero y cotidiano; sin embargo, noté en su mirada un brillo extraño.

—Algo le pasa al viejo —me dije. Sus cansados pasos se unieron a los míos mientras hablábamos de cosas triviales. De pronto se detuvo en seco, con voz suplicante soltó lo que yo ya esperaba.

—Maestro, necesito faltar el día de hoy, mi vaca colorada no llegó anoche, lo más seguro es que se metió en sembrado y usted ya sabe cómo son los compañeros del ejido, si causa destrozos en las parcelas ajenas ya me amolé. Déme el día para ir a buscarla, le prometo trabajar el domingo para reponer la falta.

—Está bien, Antonio, ve y busca tu vaca —le contesté resignado.

—Antonio se perdió rápidamente por la callejuela esquivando los pequeños charcos.

La ranchería apenas si aparecía en los mapas y mi escuela no se quedaba atrás, tres grupos, 74 alumnos, siete maestros, una dirección mal acabada, cero laboratorios, dos letrinas y un patio enorme, toda la llanura era nuestra. ¡No teníamos cerco!

Cuando arribé a la escuela, pocos alumnos habían llegado. Rutinariamente me dirigí a la dirección, quité el oxidado candado, abrí la puerta y fue entonces cuando observé el nicho vacío. La bandera no estaba, recorrí con la mirada el cuartucho, poco había que buscar ahí. Salí al exterior; instintivamente fijé mis ojos en el asta bandera. Ahí estaba ondeando suavemente con majestad, teniendo como fondo el añil del infinito mezclado parcialmente con tenues nubecillas. Torné al recinto, busqué en el calendario oficial, 20 de abril. Nada, no había por qué izar el lienzo.

Llegó Morales, el profesor de matemáticas.

—¿Por qué está la bandera a toda asta? —preguntó.

—No lo sé, el que tiene esa comisión es López. ¿Todavía no llega?

—Ahí viene —dijo Morales. —¡Oye, López! ¿Por qué izaste la bandera?

López volvió la cabeza y lo miró perplejo. —Yo no fui, ¿qué día es hoy?

—Veinte de abril exclamé un poco inquieto.

—Ha de haber sido ese carajo de Rosendo, con el cuento de que se las da de sabelotodo, le encanta darnos sorpresas con sus mentadas fechas históricas, ya ven cómo presume sus famosas ciencias sociales.

—Rosendo salió muy de madrugada para la inspección, va a llevar algunos documentos que urge entregar —les informé.

—Pues ahí tienen la respuesta —dijo López—. Antes de partir vino a la escuela, sacó la bandera y burlonamente la izó.

—Así debe haber sucedido —exclamé un poco más tranquilo. Pero ¿qué se conmemora hoy?

Pronto llegó el resto del personal, nadie lo supo y así, las clases iniciaron.

—Profe, ¿por qué está la bandera puesta? —dijo el preguntón del grupo.

—La verdad no lo sé. Para qué les voy a mentir. El profe Rosendo la izó a las seis de la mañana.

Pocos se sonrieron, pero la mayoría permaneció indiferente ante el suceso. Miré por la ventana, a lo lejos se veía la escuela primaria, su asta bandera estaba vacía.

A las ocho de la mañana mi inquietud permanecía latente, busqué en el anuario, en la guía del maestro, en el libro de efemérides, en el de historia, y nada; el 20 de abril no aparecía como fecha importante que ameritara el hecho.

A las nueve salí al patio y otra sorpresa. En la distancia, el lábaro patrio de la escuela primaria ya ondeaba en todo su esplendor.

—Pedro, hijo, ve rápido con la maestra Rosa y pregúntale qué se conmemora hoy.

Pedro se perdió por el corredor. Pasaron 15 minutos cuando regresó.

—Dice la directora de la primaria que no lo sabe, que vio nuestra bandera levantada y ella nos imitó, pues había una fecha importante que ignoraba.

—¡Señor director! ¡Señor director! —llegó una voz —lo buscan en la dirección, es el presidente seccional y viene acompañado por el jefe del ejido...

—¡Maldición! —exclamé para mis adentros— ¿y ahora qué les digo?

Fui a su encuentro y en el trayecto trataba de encontrar una salida honrosa para aquel aprieto.

—¡Buenos días, señores! ¿En qué puedo servirles?

—Vimos la bandera y no sabemos qué se conmemora, por eso estamos aquí, para que nos saque de nuestra ignorancia. Por lo pronto, ya izamos las nuestras tanto en la Presidencia Seccional como en el Salón del Ejido.

La sangre quemaba mis mejillas, traté de disimular mi turbación y fingiendo seguridad exclamé:

—Hace días llego un oficio de la superioridad que por decreto presidencial, el 20 de abril será izada la bandera porque ya se ha repartido la tierra ociosa que existía en nuestro país, cumpliéndose así la promesa que la revolución hizo al pueblo campesino de México.

Los dos hombres cruzaron una fugaz mirada de asombro, pero la reacción no tardó en llegar. Una mueca de alegría cubrió sus rostros y la sonrisa se dibujó en sus labios.

—¡Organicemos una fiesta! —exclamó con entusiasmo el presidente seccional.

—¡Claro! —contestó el jefe ejidal. —¡Y en la noche un baile, esto lo tiene que saber el pueblo!

Yo permanecí callado, se despidieron efusivos y se encaminaron apresuradamente para hacer los preparativos.

En la noche todo era alegría, el club juvenil presentó algunas danzas folclóricas, los viejos se sentían contentos, mis muchachos vestían su uniforme, las damas del templo improvisaron un templete y los niños de primaria correteaban por la plaza.

El baile sería popular, las bocinas vibraban con el estridente sonido de la música ranchera.

Yo permanecía inquieto y callado allá, semioculto entre los portales, cuando entre la multitud vi venir al profesor Rosendo.

—Acabo de llegar —me dijo. —¿A qué se debe tanta alegría?

—Rosendo, ¿qué se conmemora hoy?, ¿por qué izaste la bandera?

—No lo sé, yo no icé ninguna bandera.

—¿Cómo! Entonces, ¿quién fue?

Él me miró asombrado cuando le conté todo lo que había pasado. Me prometió guardar el secreto y con grandes carcajadas se dirigió al centro del bullicio.

Serían las 10 de la noche cuando ya resignado ante aquel hecho insólito, sentí en mi espalda una mano áspera. Gire la cabeza y vi al viejo Antonio. Éste, con rostro de cansancio y polvosas ropas, me dijo:

—Encontré la vaca, la busqué todo el día y por fin dí con ella, estaba en la cañada bien oculta entre los encinos, lo mejor de todo es que no causó daño entre las parcelas.

—Antonio —pregunté con muy poca esperanza —¿quién izó la bandera esta mañana en la escuela?

¿La bandera? Fui yo —me contestó con voz cansada y serena.

¿Por qué lo hiciste? ¿Qué se conmemora hoy? —le dije con una mirada de ansiedad.

—¿Hoy? Sepa Dios, señor.

—Entonces, ¿por qué la pusiste en el asta?

—Pues verás, anoche cayó la primera lluviecita del año, los techos están resecos y la dirección se goteó. La bandera estaba mojada y pues qué mejor lugar para secarla que en el palo de la escuela...

—¡Maldito conserje! —le dije con voz grave y siniestra. —¡Te mato si le comentas a alguien lo que hiciste!

La vida en la escuela y su entorno. ¿Presencia de la educación física?

Laura Peña Medina*

Empecé a laborar en una primaria suburbana que estaba muy cerca de la ciudad de Morelia; al llegar me sorprendió, con agrado, la sonrisa y la mirada tímida de las niñas y los niños. Unos días después me enteré de que sólo habían tenido profesores de educación física varones y que el que yo fuera mujer los inhibió al principio. Los profesores de aula me recibieron con reserva y cierto recelo ante las manifestaciones de gusto de las niñas y los niños que entusiasmados acudían a mi clase. Entre mis primeras observaciones noté la diferencia en las expresiones motrices de los alumnos: las niñas eran más reservadas y pasivas y los niños más atrevidos y activos.

Concebía que mi labor era especial, ya que durante mi formación docente prevaleció el argumento: "La educación física es muy importante en el aprendizaje de las niñas y los niños"; esto empapaba de orgullo y placer mis actividades diarias. Pero un día me entretuve a la salida de la escuela y tuve tiempo de escuchar la conversación entre una madre y su hijo:

Mamá: —¿Qué viste en la clase de Español?

Hijo: —Los verbos.

Mamá (me vio y le preguntó otra vez): —¿Y en educación física?

Hijo (no se dio cuenta de que yo estaba parada frente a su mamá y le contestó espontáneamente): —Ah... No sé... ¡Nada!

Sentí cómo subía la temperatura en mi cara, apenas pude mirar a la señora y me retiré sintiendo mis pies arrastrándose pesadamente sobre la tierra. De camino a mi casa trataba de controlar mis pensamientos y emociones: ¿qué ven en mi clase?, ¿qué aprenden en educación física?, ¿qué les enseño? A partir de ese momento me propuse concretar contenidos, que las niñas y los niños identificaran las actividades que "veíamos" y, por supuesto, que aprendieran.

Peña Medina, Laura (2002). "La vida en la escuela y su entorno. ¿Presencia de la educación física?", México, documento.

* Licenciada en Educación Física, egresada de la ESEF, D. F., Maestra en Docencia para la Cultura Física, IMCED Morelia, Michoacán, con 20 años de servicio docente en educación física.

Observando e interactuando con todo el grupo en general, me encontré con varios factores limitantes, por ejemplo:

- La idea cultural de lo que es la educación física.
- Las diferentes competencias motrices de las niñas y los niños.
- La poca experiencia escolar en educación física de los padres de familia en su propia formación.
- La visión y creencias de los maestros y directivos de la escuela.
- Los diferentes motivos que hacían "especial" a mi área en relación con las otras asignaturas.
- Los aciertos o ausencias de mis anteriores colegas en el área.
- El impacto de los medios masivos de comunicación como referentes del deporte frente a la educación física, entre otros.

Me dispuse a concretar acciones para abarcar y profundizar en este asunto y cada mes detallé un tema para los objetivos del programa, el cual comunicaba a los alumnos en clase. Inicié sesiones de matrogimnasia con los grupos de 1º y 2º grados. Propuse juegos recreativos para los niños y las niñas de 3º y 4º grados, sobre todo durante el recreo. Con alumnos de 5º y 6º grados abordé iniciación deportiva orientada al voleibol, al basquetbol y al futbol. Plasmé doméesticamente las huellas de los pies de las niñas y los niños, revisándolas con ayuda de un amigo que es médico, y organicé una charla con los padres de familia acerca del pie plano y del uso correcto del calzado formal y del tenis. Abrí un pequeño espacio de orientación a la hora del recreo para hacer ejercicio con las maestras de la otras áreas, me acerqué más a las alumnas y los alumnos durante los recreos y al momento de la salida. En fin, llevé a cabo actividades sencillas y muy conocidas por los colegas de educación física.

En el transcurso de dos años pude reconocer que las alumnas y los alumnos:

- Integraban a su lenguaje el llamar a la asignatura Educación Física y ya no sólo como "deportes" o a mí como la "maestra de física", además de que empezaron a manejar otros términos como: gimnasia, juegos organizados, atletismo (aunque a veces dijeran *acletismo*).
- Entendían y realizaban el "calentamiento", y comprendían por qué y para qué el uso de ropa adecuada y tenis.

- Consideraban el término y evaluación de cada tema/contenido y se preocupaban por su calificación en educación física.

También pude observar que las maestras y los maestros de aula se asomaban más a mi clase e incluso participaban en mi "aula abierta" para enterarse de qué tema o actividad estábamos realizando. Es decir, se desencadenaron toda una serie de aspectos que me hacían sentir y palpar la importancia y presencia de la educación física en la escuela primaria.

Entendí por qué cuando era estudiante de la licenciatura en la escuela normal, algunos docentes nos recalcaban mucho el que no íbamos a ser deportistas, entrenadores o "entretenedores", entre otras cosas. También supe que el énfasis en la exaltación de la técnica deportiva o la metodología en el entrenamiento deportivo no podían aplicarse bajo esa óptica en mi escuela primaria, que en realidad nos habían dado reseñas breves de todo y no se habían profundizado ni orientado los elementos sustanciales hacia la docencia en educación básica.

Sólo hasta que fui la responsable de todo un centro escolar empecé a aprender en realidad lo que era la práctica docente de mi área. Platiqué mucho con los miembros de los diferentes sectores de la comunidad escolar de cosas como su entorno social y cultural, tuve que estar más presente en el tiempo fuera de mi clase y, sobre todo, aprendí a escuchar y observar el comportamiento de estos agentes, sus relaciones, intereses y necesidades. La mayoría de las veces trabajé sin material deportivo debido a las carencias y busqué que esto no interfiriera con el desempeño de mis actividades, más bien comprendí que al aceptar las propuestas de alumnas y alumnos las clases se enriquecían y podíamos improvisar con creatividad material de bajo costo.

Es fundamental registrar estas acciones como parte de nuestras experiencias, para llevar a cabo el seguimiento con el fin de no olvidarlas y lograr una continuidad de los avances que se persiguen; considerar la planeación como un punto inicial y no como un todo ya elaborado; no tener miedo de los cambios y las adaptaciones necesarias de efectuar, y transformar y adaptar el estilo personal al contexto escolar.

Tiempo después tuve la oportunidad de integrarme a una escuela de nivel preescolar en una institución cuya metodología de trabajo se basaba en los *Centros de interés* del Dr. Ovidio Decroly, y donde el personal tenía mucha experiencia y preparación. Allí, la educación física no había sido considerada como asignatura y más bien se trabajaban

sesiones de expresión corporal en espacio cerrado, lo que me representó un reto, pues tuve que deslindarme de una práctica tradicional y crear estrategias y medios adecuados al nivel de los niños pequeños. En ese tiempo en el estado –en muchos lugares todavía–, las educadoras impartían la clase de educación física y sólo una persona coordinaba y orientaba las actividades de todo el nivel; esto se daba tanto en el sector oficial como en el privado. El área, por consiguiente, no tenía antecedentes en el contexto de este nivel, por lo que fue difícil hacer las propuestas, aunque en realidad lo que se proponía podía ser aceptado debido al desconocimiento de esta actividad; sin embargo, cabe señalar que existía el programa orgánico funcional, que ofrecía una guía específica para la educadora. De cualquier manera, esto me acercó a formas de movimiento creativo como la rítmica y la expresión corporal, y sobre todo al juego en su diversidad; pero el juego no como un fin sino como un mediador de aprendizajes, estrategias y formas de comunicación con alumnas y alumnos. En lo particular, el nivel preescolar me apasionó tanto que las niñas y los niños lograron “meterme” en su mundo durante 15 años. Esto le dio mucho sentido a mi concepción como educadora física.

Al tiempo que trabajé en preescolar, lo hice también en el nivel secundaria. Pero después de haber convivido con “mis” alumnas y alumnos de la primaria que ansiosos aceptaban mis propuestas y “hacían lo que les pedía”, y luego de plantear un método específico con las niñas y niños de preescolar en un ambiente autogestivo-creativo, tuve más tarde que enfrentarme a la escuela secundaria e interactuar con las adolescentes y los adolescentes en un medio tradicional, donde la relación maestro-alumno es distante, con jóvenes inquietos, alumnas con resistencia al movimiento y donde me vi aislada del resto de los maestros y directivos, con todo esto me volví a sentir en “cero”. Impartir un programa básicamente deportivo con evaluación cuantitativa me llevó a confeccionar un seguimiento muy sistemático y objetivo. La conducción de las clases en esa escuela secundaria y las formas de relación y participación de alumnas y alumnos era rígido y convencional, no había contacto con padres de familia y debía prever desde transportar el material, el pase de lista y observar el uniforme deportivo, hasta la evaluación expresada en una calificación como requisito administrativo; esto me mostró otra cara real de la práctica docente. En ese momento consideré que las valiosas asignaturas deportivas de mi formación, eran incipientes al llevarlas al terreno de la docencia.

También busqué el modo de acercarme a contextos rurales e indígenas y logré realizar prácticas en la ribera del lago de Pátzcuaro; como no hay maestro de educación

física en esas escuelas, algunos nos recibieron muy serios, mientras otros se veían muy contentos de contar con apoyo en esa área; asimismo, los padres de familia, aunque no en forma evidente, seguían todos nuestros pasos con atención. Esta experiencia me encantó, así como la forma en que paulatinamente se fue entregando la comunidad, cuyas relaciones son muy estrechas y todos se conocen y cuidan que sus costumbres prevalezcan por sobre las de los maestros de aula, pues éstos no radican en la comunidad y son considerados personas ajenas. Durante las clases era increíble ver cómo los niños ansiaban y valoraban las actividades, se regañaban entre sí cuando alguien provocaba un pequeño disturbio o no ponía atención por el entusiasmo generado y cargado de risas nerviosas; para mí no hay nada más bello que esas risas naturales llenas de espontaneidad y afecto. Recordé mi experiencia en la escuela primaria y la sensación de que la educación física en las escuelas es muy importante, pero ya no como el discurso de algún maestro, sino esta vez con la plenitud, firmeza y seguridad de tener los pies en la tierra y sentir en el rostro la frescura del viento.

En estas experiencias coincidí con métodos y medios que permitieron a los alumnos y a las alumnas comprender sus posibilidades motrices a partir de sus propias circunstancias personales; se sintieron más cercanos cuando les planteaba situaciones de búsqueda, de reto, al solucionar problemas motrices con diversas alternativas de movimiento. No sólo me centré en el deporte sino que me aventuré con actividades de expresión, de ritmo, en el juego expresivo y motor, entre otras posibilidades. Esta diversidad de actividades provocó interés por conocer la educación física tanto de maestros como de padres de familia. Así, por ejemplo, en una ocasión quise trabajar con niños de primaria de 2º grado un tema de dominio corporal, por lo que durante varias sesiones vimos y practicamos la relajación global y segmentada al inicio de la clase, y las niñas y los niños fueron alargando paulatinamente la duración del ejercicio. Los maestros inquietos se sorprendían y preguntaban si no se “debía” comenzar la clase con una preparación muscular para que no se lastimaran. En realidad a esa edad es difícil que los niños tengan esguinces, tirones o calambres, aunque no están exentos de sufrir raspones, moretones y caídas. Los maestros criticaban mis ejercicios de relajación porque decían que los alumnos no se iban a cansar y regresarían muy inquietos, sin sudar, al salón de clases. Trabajar la motricidad, desde ese ángulo, con actividades creativas, rítmicas o de expresión corporal, los orilló a pensar que me salía de mi área, y cuando pintaban o trabajaban con plastilina o crayolas, me indicaban que los niños “debían hacer deporte”, sentadillas o abdominales.

En otra ocasión pude organizar una sesión breve de relajación con los demás maestros, y también en una clase de matrogimnasia aproveché que estaban los padres de familia para realizar con ellos un ejercicio de relajación con apoyo musical. Tanto los maestros como los padres de familia descubrieron, y así lo expresaron después, que esta era una posibilidad de control y dominio corporal pleno, y que el jugar con la imaginación y respirar interiorizando la acción les daba la sensación de sentir todo su cuerpo. Por supuesto que cambiaron su punto de vista y cuando veían alguna actividad similar, comentaban que ya sabían qué se trabajaba.

Respecto al material didáctico, en la escuela primaria sólo había aros de plástico y se jugaba a que se convertían en ovnis, volantes, redes, espejos, tazas, etcétera. Se iban integrando desplazamientos y diferentes formas motrices. Lo que es cierto es que al principio los niños se sentían un poco ridículos de fantasear y al hacer sus movimientos, pero poco a poco se reforzó su confianza y les gustó mostrarse en el patio con sus gestos, acompañados de cantos y sin temor de no ser aceptados.

En un preescolar logramos que nos prestaran un salón de aeróbicos cercano al jardín; ahí desarrollamos, con un grupo de 2º y otro de 3º, el tema "Conocimiento de nuestro cuerpo". Las características del lugar permitieron que los niños poco a poco fueran siendo más expresivos frente al espejo, que en cada sesión se fueran quitando los zapatos, las calcetas o alguna otra prenda. Al principio algunos no querían, pero luego en cada clase se quitaron, espontáneamente, la ropa que cada uno decidió. Los padres de familia fueron informados previamente y con su autorización salíamos a "la clase de los espejos"; para complementar la actividad, sumamos el objetivo de aprender a desvestirse y vestirse, pues pronto se realizaría un campamento. Para dejar un registro, se grabó en video la última sesión, donde los niños, en calzoncillos y camiseta, abordaron con soltura el "nacimiento de una semilla", mostrándose ante la cámara muy expresivos, con movimientos fluidos y seguros. Es importante acotar que durante la realización de estas actividades las educadoras siempre estuvieron presentes y también llevaban su leotardo para integrarse al trabajo.

En general, el docente de educación física se encuentra con varias problemáticas: laborar en contextos con diferencias muy marcadas por las edades, los ámbitos culturales o el nivel educativo y de desarrollo social. Esto nos obliga, en ocasiones, a concebir parcialmente nuestra área; a cambiar con cierta periodicidad los esquemas de intervención pedagógica; a contemplar un panorama tan amplio que nos hace sentir tan

minúsculos que el propio contexto nos arrastre y nos zambulla, y nos haga creer que estamos haciendo bien nuestra labor docente, cuando en realidad estamos perdiendo la posibilidad de confrontar referentes que nos enriquezcan y nos sitúen en una postura concreta, homogénea y con alcances educativos bajo un enfoque docente propio.

En el ámbito de la escuela básica, es posible distinguir que el docente de matemáticas no tiene problema para que sus alumnas y alumnos sepan a qué van, que esta asignatura es difícil, que es "el coco" de la mayoría estudiantil y que deben cuidar su calificación. Asimismo, los docentes de preescolar, primaria y secundaria desde que ingresan a su etapa formativa y después a su ejercicio docente, tienen visualizado con qué etapa de la vida del educando se enfrentarán (pequeños, niños o adolescentes) y cuáles son sus características específicas. Sin embargo, la mayoría de los docentes de educación física tienen que afrontar las diferentes etapas de desarrollo del ser humano según haya espacios de adscripción u oportunidades de trabajo.

Las prácticas que se abordaron durante la etapa de formación de la licenciatura fueron realmente pocas en temporalidad y reducidas en modalidades y contextos; no había antecedentes claros y estructurados del área en las escuelas de práctica y no existía correlación con las demás asignaturas; las materias que focalizaban nuestra atención eran las médico-biológicas y las deportivas, y en ellas no tuvimos los referentes de la docencia en sí.

El sostener la firme convicción de que nuestro campo laboral era muy vasto, nos llevó a considerar otros espacios de desarrollo profesional. Incluso recuerdo que nuestros trabajos de tesis se referían al deporte, la medicina, etcétera. No podemos negar que la gran mayoría de maestros de educación física tuvimos tiempo completo en una escuela de educación básica, y que hoy probablemente realizaríamos otra tesis enfocada a las clases de educación física, su planeación, seguimiento, metodología, en fin, a observar y registrar las competencias motrices de alumnas y alumnos, sus tiempos reales de práctica activa en las clases, a conducirlos a un aprendizaje hacia sus desenvolvimientos motrices, a identificar su comportamiento motor y sus expresiones como el "hacer cotidiano" en nuestro contexto educativo.

Si tuviera la oportunidad de volver a ingresar a la Licenciatura en Educación Física, pediría la posibilidad de ampliar más estas experiencias; de ofrecer mayor tiempo a las prácticas educativas en sus diferentes niveles y modalidades; a ser responsable de acercarme a los contextos educativos con la sensibilidad de observar y registrar, con las

herramientas necesarias para identificar la práctica docente, escribirla, expresarla, confrontarla y ¿por qué no?, construirla con base en las características e intereses particulares de cada alumno y alumna.

Por su propia formación el docente en educación física se orienta hacia cierta etapa del ser humano y se identifica más con ciertas modalidades y contextos. Esto se da así, pero sería conveniente que efectuáramos los descubrimientos durante nuestra formación, cuando tenemos la oportunidad de ser asesorados y no cuando ya egresados aplicamos el clásico y nada válido: "Echando a perder aprendemos y descubrimos". Reclamaría también el vincular las líneas de formación, entender y aplicar los conocimientos en nuestra práctica pero, sobre todo, la concepción de que la docencia es nuestra esencia principal.

Esta reseña de experiencias busca mostrar que sensibilizar a los agentes que interactúan en el contexto escolar puede ser sencillo; que adentrarse en las escuelas con la educación física, promover, contagiar, impregnar a las alumnas y a los alumnos, los padres de familia, las autoridades escolares y las autoridades locales puede ser complejo, pero considero que si nosotros, los maestros, somos sensibles y observadores, ellos nos entregarán su atención y colaboración por un bien mutuo. Probablemente estar en el patio a la vista de todos nos permita profundizar más en este objetivo.

El trabajo en el jardín de niños: opiniones de educadoras*

Concepción Torres

¿Qué es lo que pasa en un jardín de niños cuando cierra sus puertas, una vez que ingresan los pequeños?, ¿cuáles son las prioridades de las educadoras en su labor de enseñanza?, ¿cuál es el papel de directoras y supervisores?, ¿qué influencia tienen las madres y padres en este nivel educativo? Estas interrogantes se plantearon a siete educadoras que laboran en distintas localidades del estado de Veracruz:¹ dos del sistema transferido, tres del sistema estatal (dos trabajan en el mismo plantel) y dos actualmente se ubican en el Departamento de Educación Normal de la Secretaría de Educación y Cultura. La intención no es presentar criterios únicos ni conclusiones acabadas, sino ofrecer algunos ejemplos de la amplia gama de concepciones y experiencias que poseen las maestras de preescolar, con el fin de generar la reflexión sobre las dificultades y satisfacciones que se encuentran en el desempeño de esta labor profesional.

Los objetivos de las educadoras

Igual que sucede con los maestros de cualquier nivel, entre las educadoras hay múltiples concepciones sobre el sentido de su tarea de enseñanza. En este nivel en particular, las diferencias parecen haberse acentuado con la introducción del Programa de Educación Preescolar 1992 (PEP 92), que propone una forma de trabajo basada en el desarrollo de proyectos surgidos del interés de los niños. Por ejemplo, dos de las educadoras entrevistadas comentan:

M1: —Al principio, el PEP 92 nos costó mucho trabajo. Ocurría que en muchos casos se interpretaba como dar la libertad completa a los niños, y en algunos jardines se veía a las educadoras platicando como si nada, porque decían que tenían que dejar a los niños hacer lo que quisieran.

Antes, las maestras hablaban de maduración y les interesaba que los niños maduraran en todos los aspectos: físico, intelectual, social. Por ejemplo, los niños debían realizar ejercicios de control muscular, y actualmente eso ya no es válido.

Torres, Concepción (2002), "El trabajo en el jardín de niños: opiniones de educadoras", en SEP, *Escuela y Contexto Social. Iniciación al Trabajo Escolar. Programas y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Preescolar. 1° y 2° semestres*, México, 2002, pp. 51-61.

* Entrevistas con profesoras de educación preescolar, México, documento, 1999.

¹ La antigüedad frente a grupo de cada una de ellas es: M1, 23 años; M2, dos años (y 10 meses como directora); M3, 12 años; M4, tres años; M5, ocho años; M6, cinco años y M7, 10 años (y uno como directora).

M6: —Yo creo que depende de tu propia interpretación, porque si yo maestra sé que a un niño le hace falta, aunque el programa dice que no, antes de que ingrese a primaria le voy a enseñar de dónde a dónde se escribe, que no se vaya de bajadita, que no debe empezar en la esquina de abajo, que es necesario seguir un orden, que hay una convencionalidad.

En algunos planteles, la confusión inicial respecto del cambio en la concepción y las formas de hacer de las educadoras se resolvió mediante la discusión colectiva y el establecimiento de acuerdos:

M5: —Tuvimos que reflexionar respecto de cuáles son nuestros objetivos, y en la escuela empezamos a tomar acuerdos en cuanto a qué buscamos y hacia dónde dirigirnos: queremos que los niños sean autónomos (bueno, en la medida de nuestras posibilidades); que conozcan y tengan contacto con todo lo que hay a su alrededor, que tengan libertad, que se expresen...

Sin embargo, en otros casos las diferencias en cuanto a los objetivos y los medios para lograrlos han creado situaciones difíciles entre colegas, como la que describe otra maestra:

M7: —Al principio mi directora no creía en mí porque era recién egresada de la Normal y llevaba el método por proyectos de trabajo. Los primeros trabajos de mis niños, es obvio, no los realizaban a la perfección, sobre todo comparados con los de la maestra anterior, que era de las que recortaban todo y el niño nada más pegaba. Cuando ellos mismos hacían sus dibujos con acuarelas o con otro material, y yo se los entregaba a la directora, me los rompía. Decía que yo tenía que cambiar mi modo de trabajo porque no estaba rindiendo... y es que te consideran buena maestra si sacas de preescolar a un niño casi silábico o alfabético-silábico, pero si no es así, no sirves.

Algunas formas de entender el método por proyectos de trabajo son las siguientes:

M5: —A partir del trabajo por proyectos, ya sabemos que se desarrollarán las cuatro dimensiones del niño, así que trataremos que todos los días se relacionen integralmente para poder desarrollar de manera armónica todo su cuerpo.

M1: —Yo tengo este concepto del método de proyectos: es solamente un pretexto para trabajar. Al final de cuentas no es tan relevante el proyecto que vayamos a tomar, ni si vemos siempre los mismos temas, lo importante es lo que se trabaja con cada uno de los niños. Por ejemplo, puede ser siempre el tema de los animales (porque ciertamente es lo que más les gusta, les encantan los animales), pero al final tú verás los temas que tenías planeados, por ejemplo, los colores. Los niños nunca te van a decir: yo quiero que hoy veamos los colores, pero yo sé que ésa es mi planeación. Si yo estoy en un jardín urbano, quizá los niños tengan interés en ver una computadora, y en el campo tal vez les interese cómo nacen los pollitos: con los dos temas es posible que distingamos tamaños, colores, formas, y que podamos dibujar, ver o hacer lo que queramos.

Considero que el trabajo como se intenta hacer es muchísimo más que lo otro, porque antes uno planeaba (y eso de planear, entrecomillado), y ya sabíamos qué hacer toda la semana. Y ahora no, porque nuestra planeación es una idea global de lo que ocurrirá; posiblemente surjan mil cosas y debamos ir caminando y desviándonos, y lo que habíamos creído terminaría de tal forma, a veces da la vuelta completa.

Acerca de los temas que se abordan, dicen:

M1: —Yo he trabajado con todos los programas, así que he podido darme cuenta de cómo fue evolucionando la situación. Al principio nos enviaban de la dirección los temas que debíamos tratar: la oveja, la vaca... y después, cuando preguntábamos a los niños qué querían trabajar, nos dimos cuenta de cómo cambiaba el interés; temas que jamás hubiésemos creído nosotras, que estamos en contacto con ellos, que les interesaran tanto. El tema que nunca falló en todos los años que yo trabajé con proyecto fue cómo nacen los niños.

Cuando una trabaja los proyectos, a veces tienes que ser un poquito inductiva, inducir para cambiar un poco la estructura, y ellos se acostumbran muy fácilmente... pues entonces vamos a ver qué piensan de esto, y ellos ya saben que podemos ver algún casete y lo comentamos, o algún material de los que hay en el jardín, o contamos un cuento, nos vestimos de esto o lo otro... ellos empiezan a conocer la estructura que tú puedes armar en un proyecto; en ese momento es cuando debes empezar a moldear, ¿no?, pues para eso estás, para empezar a moldear.

M2: —La primera vez que me preguntaron cómo nacen los niños, yo les dije: a ver, ¿cómo nace un gato?: nace de la colita de la gata; ¿y el perro?... y dice un niño: yo vi cómo nace un burro y también... Y en ese sentido yo les respondí: nosotros, como seres humanos, también nacemos así, muchos de ustedes nacieron por la colita de su mamá, nacen de la panza de ella cuando tienen problemas, cuando ustedes vienen sentaditos... Nada más es explicarlo; pero cuando dos mamás se me vinieron encima: ¡que por qué les dije a sus hijos!... Yo ya no sabía si había hecho bien o mal, hasta que hablé con una mamá que era más lista, ya platicando ella me dijo: no, tiene razón, maestra... La otra mamá como que era muy persignada, nunca la convencí de que es importante que el niño se dé cuenta... Desde entonces me quedó una pregunta: ¿cómo puedo realizar mi trabajo sin la interferencia de los padres?

M1: —Sucede que no podemos ocultar la verdad a los niños; normalmente han vivido ese acontecimiento, como tú dices, en algún animal, y además los niños son muy observadores, pero somos nosotros quienes, a veces, creemos que al niño sólo podemos cortarle un mensaje pequeñito, y no es cierto, el niño observa y sabe más de lo que nosotros creemos... Si los niños ven que alguien va a tener un bebé, casi siempre piden hablar de cómo nacen los niños... entonces, por ejemplo, como parte del proyecto, invitaríamos a un médico, a una enfermera, a alguien que diera una pequeña plática; invitaríamos a la mamá que está embarazada, los niños la verían, le tocarían el vientre, sentirían cómo se mueve, etcétera... podemos sacarle muchísimo provecho a eso.

La aplicación del método de proyectos no está exenta de dificultades. Algunas se mencionan a continuación:

M5: —Este año yo tuve primero y fue difícil porque nadie quería participar, solamente una niña era quien siempre proponía y decía, y los demás callados. Con niños de primero es muy difícil, porque algunos se pasan seis meses llorando por la mamá, o de repente llegan superbien y después del recreo se acuerdan de su mamá y lloran, y de cierta forma descompensan a los otros; con ellos es necesario dirigirse primero a lo afectivo, y ya después, lentamente irlos encaminando al método de proyectos, sugerirles: vamos a ver esto y esto, e ir poco a poco enseñándoles cómo vamos a planear a partir de sus intereses, ir armando el proyecto en el friso con las actividades que ellos sugieran, el material y todo. Los niños siempre, a partir de que empezamos a planear y a proponer proyectos, se van yendo por los animalitos: que el gato, que el perro, el pescadito... Bueno, ¿pero no hay otra cosa más importante? Miren, fíjense, abran bien sus ojitos, a ver, vean qué es lo que les interesaría... y siempre regresaban a lo mismo. Esto es difícil, porque por más que te pares de cabeza y les digas: miren esto, si de ellos no sale, tú tampoco les vas a imponer, porque ya estaría yo trabajando tradicionalmente.

M3: —En nuestra comunidad también cuesta mucho trabajo el segundo grado, porque hay muchos papás que no inscriben a los niños al primer año, y hay que empezar todo con ellos. Haz de cuenta que juntas primero y segundo en un solo ciclo escolar, y cuesta muchísimo trabajo adaptarlos al método de proyectos.

Las mismas educadoras ofrecen algunas ideas para enfrentar estas situaciones:

M5: —Cuando un alumno llega por primera vez o viene de otro jardín, los niños que lo reciben tienden a estar con él, como que lo jalen un poquito, lo llevan, lo guían, le explican. Lo que sí necesitan de nosotras quienes llegan es un trato quizá un poquito más individualizado, por ejemplo en cuanto a que: mira, el lápiz se toma así; si el niño ya sabe tomar el lápiz pero no sabe aún escribir su nombre (porque uno de los objetivos es que el niño visualice y después escriba su nombre), quizá yo le diga: mira, vas a copiar tu nombre, y se lo escriba en grande para que en cada trabajo él lo copie.

M2: —Yo no concibo una educadora sentada; necesitas estar al ritmo del grupo, tanto con los niños que tienen experiencia como con los que no. Tengo que estar cuidando si en realidad hay trabajo en equipo; si uno distingue que algún niño no alcanzará el nivel adecuado con el apoyo de sus compañeros, necesitas darle mayor atención directa, hasta que notes que se va integrando un poquito más.

M6: —Una puede poner en práctica distintas actividades de acuerdo con el avance de los niños; si algunos todavía no pueden hacer un círculo pequeño en un cuaderno, entonces todos lo hacemos grande; pero si hay algunos que quieren hacer bolitas más pequeñas, pues ellos las harán más pequeñas. Tienes que detectar la forma de atender tanto a los que están más avanzados como a los que no.

Una maestra, al hablar sobre las diferencias entre los niños cuyas maestras trabajan con el método de proyectos frente a las que no lo hacen, dice:

M7: —En mi jardín lo notamos mucho en los ensayos... Los niños de inicial son más disciplinados, obedecen más, son más autónomos, pero a la vez respetábamos mucho el trabajo de los niños de segundo, y cuando a los niños de segundo les tocaba participar, no había control de grupo, cada quién hacía lo que quería; en cuanto al trabajo de aula, los niños de primero les decían a los de segundo: hoy estamos viendo esto, o fíjate que vamos a ir a tal lugar, y los niños de segundo muchas veces se quedaban con ganas de contar algo y no decían nada... entonces qué pasaba. Luego, cerca de mi salón, atrás del enrejado, estaban los niños de segundo viendo qué estaban haciendo los niños, y luego iban y le decían a la maestra de segundo: es que la maestra de primero, la maestra Lulú está haciendo esto... Bueno, es que ellos son ellos y nosotros somos nosotros, era la contestación de la maestra...

La presencia de las madres y padres de familia

Aun cuando existan excepciones en algunos contextos, es posible afirmar que preescolar es el nivel educativo en el que se advierte mayor presencia de las madres y padres de familia. De manera preponderante, ellos esperan que sus hijos regresen a casa con un dibujo "bonito" y, en muchos casos, demandan a la educadora que les enseñe cosas específicas (las letras o leer y escribir). Las educadoras entrevistadas narran algunas experiencias:

M2: —Los padres estaban acostumbrados a determinadas cosas, por ejemplo a que los niños hicieran un trabajito muy bonito, pero que era 90 u 80% elaborado por la educadora y el 10% por el niño, y se hacían a la idea de que así se trabajaba, que así se debía hacer. Y con el PEP 92 ocurre que el trabajo ya no es de esa manera; ahora los papás preguntan a los niños: qué hiciste... y como hasta el mismo niño estaba acostumbrado, le dice: hoy no trabajé... ah, ¿no trabajaste?, pero cómo que no trabajaste... pero la respuesta se debía a que no llevaba a su casa una hojita bonita o un trabajito.

Una vez me pasó que me tuve que ausentar por dos días de mi grupo y la acompañante de música se quedó con ellos. En esos dos días hicieron unos trabajos preciosos los niños, muy bonitos... y cuando regresé, me voy encontrando ahí a los papás, diciendo que por qué Malena, sin ser maestra, sí hizo trabajar a los niños y yo no... yo me sentí tan mal, porque cómo puede ser posible... después me fui tranquilizando, y agarré los trabajos de todos los niños, agarré el trabajo que hicieron con la maestra y me puse frente a los padres con el programa en la mano a explicarles por qué esto, por qué lo otro, tratando de darles a entender, de no hablarles con un vocabulario complicado. Estuve como un mes trabajando con ellos en talleres, por las tardes, sobre la importancia de que los niños hicieran su trabajo, qué es lo que se pretende con el nuevo programa de educación preescolar, hacia dónde va, cuál es ese proceso en que el niño debe ir aprendiendo, porque la preocupación del padre era que aprendiera a leer y a escribir. Además, yo también tenía el problema de que la otra maestra que daba el mismo grado que yo, tenía formación de primaria, y sus niños sí salían escribiendo y casi leyendo.

Cuando les aclaré hacia dónde iba mi trabajo, les dije: ahora sí, díganme en qué no están de acuerdo y qué opinan, y ya empezamos a trabajar... porque muchas veces los padres sí obstaculizan el trabajo de uno.

M3: —Yo he observado que los padres, por ejemplo, por las tardes, en su casa, ponen al niño a hacer una plana, lo ponen a que se aprenda las vocales... Uno lo que hace en este caso es decirle: sabe qué, no lo haga... porque muchas veces ni es la forma, ni es el método, ni es el momento adecuado... Pero, bueno, pues ya en realidad los papás hacen en su casa lo que creen conveniente; pero sí, uno trata de concientizarlos y de hacerles entender que no es el momento para que el niño aprenda...

La solución que las maestras han encontrado para este tipo de problemas es, en todos los casos, la comunicación con los padres:

M3: —Se requiere hacer labor de concientización con los padres. Nosotras, por ejemplo, al principio del curso tenemos una junta con los papás para explicarles cómo se trabajará, qué vamos a realizar con los niños y los objetivos que perseguimos. Muchos papás sí aceptan de muy buena gana la forma de trabajo, y otros no.

M5: —En nuestro caso, se hacen demostraciones educativas dos veces al año, para que los papás vean los avances de los niños. Este año también realizamos un taller con los papás, y me parece que sí comprendieron que, por más que se quiera, hay momentos en la vida de los niños en que no les es posible entender o aprender todo lo que uno quisiera, y hay que llevar un método, hay que ser progresivo. Creo que en el jardín hubo muy buena respuesta de los papás.

La escuela

No en todos los casos existe una coincidencia clara de las prioridades establecidas por la dirección de una escuela y las de las educadoras; también es frecuente encontrar diferencias significativas en los enfoques y formas de trabajo de las maestras de un mismo plantel. Aunque hay muchas excepciones, las directoras suelen asignar mayor peso a los aspectos que favorecen la imagen de la escuela hacia el exterior, que al trabajo que se realiza con los niños. Las maestras entrevistadas relatan experiencias distintas:

M3: —La directora nos recalca mucho las reglas de conducta con los alumnos, porque es una comunidad donde a veces los niños hacen lo que quieren, porque los papás también los dejan hacer lo que quieren.

M5: —A nosotras, en nuestra escuela, nos dan la libertad de trabajar con el método de proyectos y nos piden que le demos a eso el mayor tiempo; ya después podemos hacer actividades libres y actividades cotidianas.

M6: —En nuestro caso, la directora sí nos apoya, lo hemos logrado. Se organiza el consejo técnico, se platica con la directora y con las demás maestras sobre nuestras necesidades, y la directora está dispuesta a ayudarnos. El único problema es que las maestras están acostumbradas a tratar con 40 o 50 niños, pero, lógico, con otro método,

adecuado para otros niños. Querámoslo o no, los niños han cambiado, no son iguales a los niños de hace 20 años que, como dice mi mamá (quien también es educadora), les decían: mis hijos, ahí se sientan, y ahí los veías, no se paraban de ahí.

M7: —Cuando estuve de bidocente, mi directora se encontraba al otro lado, como a 15 minutos caminando, y cuando le proponía alguna actividad me decía: no, mejor así, y siempre era lo mismo. Mi directora actual es accesible, es exigente aunque a veces ella no hace lo que pide; por ejemplo, pide llegar a tal hora y se supone que ella debería llegar antes, y llega hasta después o no va y pone cualquier pretexto.

M4: —En donde estoy ahora las relaciones son armoniosas, pero hace dos años estuve en un jardín en donde, si quería llevar a los niños de paseo a ver algo relacionado con el proyecto, la directora no me apoyaba, me decía: no, aquí los niños no salen porque se molestan los papás. Con otras compañeras yo traté de poner las áreas y ella llegaba y me decía: a ver, por qué tanto escándalo, mira, los niños están tirados ahí. Yo le decía: maestra, es que están en el área de construcción. No, no, no, aquí todos en sus mesitas, porque si llega la supervisora me va a poner un acta de no sé qué. Le explico: maestra, pero esto es el método de proyectos. No, no, no, a ver niños, se me sientan, recojan las cosas...

M2: —Respecto a la supervisión, cuando fui directora comisionada, el supervisor atendía primaria y preescolar, y yo no podía encontrar en él un apoyo respecto de lo académico, sólo se interesaba en cuestiones de documentación, me hablaba: sabes qué, en el mes de febrero llénate las hojas esas grandotas. Incluso, me pasó que tenía una maestra que llegaba en la mañana y era sentarse en su silla y jamás se paraba, y los niños se dormían; por más que yo le platicaba, que hacía reuniones para ver cuestiones técnicas pedagógicas, no cambiaba... fui dos veces con el supervisor: maestro, mire, tengo este problema... su respuesta siempre fue: no vas a poder hacer nada porque los maestros no quieren problemas con el sindicato... entonces, ¿cómo puedo obligar a esta maestra a que trabaje?

En cuanto al funcionamiento del consejo técnico —temas que se tratan, regularidad de las reuniones— también hay experiencias distintas:

M6: —Nosotras sí tenemos nuestro consejo técnico, y la directora a su vez asiste mensualmente a las juntas de consejo de la zona. La última reunión del ciclo fue precisamente para evaluar el trabajo de consejo técnico dentro de la institución; llegamos a la conclusión de que sí se estaba cumpliendo, nos mandaron un folleto acerca de lo que es el consejo técnico, los objetivos, todo lo que se realiza. Yo fui este año la secretaria y me tocó hacer todas estas cosas y sí trabajamos... se trabaja con los objetivos... también, como en este jardín somos muchas jóvenes y quizá no tenemos toda la riqueza de, por ejemplo, cantos y juegos, del consejo técnico surgió la inquietud de realizar los viernes una sesión con una de las maestras que ya tiene muchos años de servicio... cada viernes nos daba una clase de cantos y juegos y trataba de compartir su experiencia, muy bonito... A las practicantes que llegaron también les gustó mucho.

M5: —Las reuniones se efectúan después de despedir a los niños, fuera de la jornada... y todas las maestras se quedan, hasta ahorita no hay alguien que se quede con malas caras o que esté de malas.

M4: —En el jardín donde estaba antes, si acaso había consejo técnico era para tratar temas administrativos, para organizar fiestas o para hablar mal de la supervisora. Ahora, en el tiempo que he estado en este jardín, no hemos hecho nada... todas las reuniones se cambiaban de fecha: que mañana, que la próxima semana, y así nos la fuimos llevando.

Las otras actividades de una educadora

La tarea de enseñanza no es la única actividad a la que una educadora dedica su jornada laboral. Constantemente debe atender la preparación y desarrollo de concursos, festivales y campañas promovidas por la propia escuela o por distintas instancias y sectores; algunos ejemplos son las miniolimpiadas, la confrontación de escoltas, los festivales y desfiles navideños, las campañas de la Cruz Roja, de Salud, de Prevención del Delito, etcétera. La realización de estas actividades repercute directamente en el trabajo con los niños:

M2: —Pasa que estamos con un proyecto, y de repente la inspección nos pide ver lo de la Cruz Roja, nos guste o no nos guste; aunque estemos a la mitad de un proyecto, muy interesados, tenemos que cortar. O estamos apenas iniciando un proyecto cuando se presenta una confrontación de rondas y debe uno prepararla... o lo del Himno Nacional...

M6: —Todas esas cosas se tienen que cumplir y muchas veces eso provoca que descuidemos un poco el trabajo directo dentro del aula, con los niños, vigilando su desarrollo. En los jardines de la ciudad, quizá como estamos tan cerca de las instancias promotoras de los concursos y programas, a veces se le da más importancia, más peso, al hecho de que la escuela haga un buen papel, porque nosotros vamos a representar a la escuela, y eso nos obliga, en ocasiones, a descuidar un poco el trabajo en el jardín, a pesar de que ahí se nos da toda la libertad y el apoyo para trabajar con los niños.

M3: —El concurso de matrogimnasia, por ejemplo, implica que un mes antes empezamos a ensayar con los niños y con los papás. Es bueno, porque sirve para vincular el trabajo de la escuela con los padres, pero sí roba mucho tiempo al trabajo en el aula con los niños. Y a veces no se realiza con todos los niños, porque nos dicen: de tu grupo vas a tomar 15... Bueno, tomo 15, ¿y qué le hago a los otros 15 que dejo en el salón? Como quiera, los estoy descuidando, los 15 que participan están desarrollando algunos aspectos, pero los otros no. Intento dejarles trabajo: miren, mis hijos, en lo que salgo, ustedes van a hacer esto... la niñera me apoya, porque en el jardín tenemos una niñera por grupo, pero no en todos los jardines es igual y además, pues lógico, la niñera no tiene la preparación, aunque lo haga de buena voluntad y con todas las ganas, lo que hace es entretener a los niños.

M5: —Y a veces ocupamos la tarde para ver lo del vestuario y esos detalles, pero a veces tenemos que tomar un pedacito de la mañana.

M6: —Otra cosa es la confrontación de escoltas, en la que participan los niños de segundo. Le dedicamos mes y medio, porque nos piden lo mismo que a los niños de secundaria: abrir y cerrar escolta, conversiones, flancos, y la posición para recibir y entregar la bandera. En ese caso descuidamos a 28 niños por atender a seis (dos de mi grupo y dos de cada uno de los otros grupos). Esos 28 niños que yo dejo en mi aula durante una hora diaria o más tiempo, también lo resienten, y eso se refleja más adelante: que mis niños todavía no saben esto o que todavía no aprenden aquello.

Otra parte de la jornada laboral de una educadora se emplea en el cumplimiento de algunas cuestiones administrativas:

M6: —Otra cosa que también resta un poco de tiempo es el papeleo. En ocasiones nos dicen: hay que llenar tales hojas... ¿Y los maestros por qué?, porque los maestros tienen los datos de los niños, por esto, por aquello. Por ejemplo, desde el año pasado nos mandaron lo de la CURP, nosotras lo llenamos y qué pasó: no fue tan fácil, tres veces se nos mandó el papel... Le hablaban a la directora de la supervisión y le decían: tiene que venir urgentemente por estos papeles. ¿Por qué?, porque a mí me los acaban de enviar y deben estar listos mañana. Entonces iba la directora a la supervisión terminando la mañana de trabajo, recogía los papeles y al otro día en la mañana: saben qué, muchachas, dejen a sus niños haciendo algo, que los cuiden las niñeras y vénganse porque hoy a las 12 tengo que entregar estos papeles... Y ahí estábamos, todas llene y llene papeles, toda esa mañana perdida. Al otro día: saben qué, ya me lo revisaron, esto no es así, es así, que se cambió de opinión... Porque muchas veces era eso: es que esto no era así, cambia, entonces, vénganse otra vez y vuelvan a llenar.

M3: —Y lo que pasa es que se apoyan en nosotros porque saben que estamos dispuestas y que lo haremos por nuestros niños, pero tampoco se vale que nos carguen toda la mano, porque entonces vamos a descuidar nuestras clases por hacer lo de otras dependencias...

Para concluir: algunas ideas para las nuevas educadoras

Dicen las maestras entrevistadas que en su profesión hay algunas cosas que sólo se aprenden con la experiencia. Se refieren a esos "secretos" que les hubiera gustado conocer cuando estuvieron por primera vez frente a un grupo y que ellas desean compartir con las futuras educadoras:

M6: —En una fábrica, la persona que corta la tela tiene su secreto para hacerlo, y ese secreto no se tiene que ir con ella cuando se jubile o falte por enfermedad, la persona que llegue debe conocerlo. Así también nosotros: todos esos secretos y esas cosas que uno ignoraba deben compartirse. Por ejemplo, yo no sabía que al recibir a un niño en primer año de preescolar, tiene que aprender el nombre del jardín, por qué se llama así, quién fue la persona de quien recibió el nombre la comunidad... de todos esos detalles se da una cuenta en las clases y a veces en ningún momento, porque ya se me fue, ya se

me pasó y no lo hice. Otro secreto radica en la importancia de que los niños sepan quiénes son, en dónde están y que se sientan orgullosos de ser lo que son. Ver el proyecto de los animalitos en dimensión abstracta puede resultar válido, pero quizá ver otro tipo de proyectos me permita desarrollar más otras áreas del niño.

Yo tengo una ventaja: en mi familia hay educadoras de años, y cuando yo no sabía algo iba y les preguntaba, pero no es el caso de todas las compañeras. Por ejemplo, muchas compañeras al entrar no conocían juegos específicos, no conocían ejercicios de maduración, para ellas era igual poner al niño a trabajar en una hoja de cuadro pequeño que en una de cuadro grande. A mí, mi mamá me propuso: lo primero es hacer que el niño raye, y te va a responder muchísimo mejor si lo sacas al patio con un gis; después te pasas al papel bond, luego a la hoja tamaño oficio, de ahí a la hoja tamaño carta y al final al cuadro de 14 milímetros. Por desgracia, quienes no conocen educadoras que ya tienen tiempo trabajando, no saben estas cosas.

M7: —Lo más importante y básico es darte tú a los niños, tenerles sobre todo paciencia, muchísimo amor y comprenderlos; porque no sabemos qué problemas enfrentan los niños, y quizá lo que más necesiten no sea una maestra sino una segunda madre. No es lo mismo que te sepas la teoría de Piaget, de Vygotski y demás, a que tú las puedas utilizar con los niños y mediante eso apapacharlos; porque a veces nos olvidamos del afecto: tus niños se saben los colores, recortar, pegar, bailar, todo muy bonito, pero ¿y qué les diste de cariño?, ¿qué les diste para que sientan que realmente existen y que son valiosos en esta sociedad?

M4: —También es importante que trabajemos con los niños como parte del grupo, que nos interese en aprender de ellos o de la comunidad algo que no sabemos, jugar con ellos, participar como si fuéramos un niño más para que sientan la confianza de decirnos lo que quieran.

M3: —Es fundamental aprender a motivar a los niños para que tomen sus propias decisiones, para que sean independientes y autónomos.

M5: —Yo he aprendido a no dejarme influir por malas compañías que hacen que te quedes estancada. Siempre debes tener una luz que brille dentro de ti, que te mueva a saber más, que te involucre en problemáticas, no nada más a nivel preescolar sino en otros temas, en otras cuestiones que ayuden a tu formación.

M6: —Yo creo que también los valores son importantes. Hace un año tuve la oportunidad de que una maestra que venía de Estados Unidos observara mi grupo, y ella me decía que es muy bonito ver que aquí en México todavía existe respeto de los niños hacia el maestro y hacia el papá, porque es algo que ellos no tienen, el respeto se ha perdido por completo. Considero que todos esos valores que se pueden transmitir son importantes y no deben olvidarse. También el respeto hacia los símbolos patrios, hacia la cultura y nuestros valores debe fomentarse, al igual que no sentirnos avergonzados de lo que somos. La identidad es muy importante.

Las escuelas primarias: su contexto y su diversidad*

Alicia L. Carvajal J.

Sabemos que el lugar de trabajo de los maestros de primaria son las escuelas. Pero ¿cómo son esas escuelas? ¿Qué características tienen? En algunas escuelas hay un maestro para cada uno de los grupos de los seis grados de primaria —y puede haber uno o más grupos de cada grado—, cuentan con un director, incluso secretaria y hasta con maestro adjunto, con conserje y trabajadores manuales. Escuelas así son llamadas de organización completa. También hay escuelas donde los maestros atienden más de un grado cada uno, y uno de los maestros es, al mismo tiempo, director; en condiciones así estamos ante una escuela de organización incompleta y, de acuerdo con la cantidad de profesores que tienen, hablamos de escuelas bidocentes o tridocentes. En este tipo de escuelas existen otras variantes como tener un solo maestro que atiende todos los grados y, además de cumplir con su labor docente, tiene a su cargo las actividades administrativas y de limpieza de las instalaciones escolares, a veces apoyado por los padres de familia de sus alumnos; éstas son escuelas unitarias. Y existen escuelas llamadas multigrado porque los profesores atienden en sus aulas a alumnos de varios grados escolares al mismo tiempo. Así, no todas las escuelas son iguales, pues hay escuelas de organización completa, bidocentes, tridocentes, unitarias, multigrado. A pesar de las diferencias todas son escuelas donde puede trabajar un profesor de primaria.

Con frecuencia la cantidad de maestros por escuela y las funciones que realizan tienen que ver con el contexto en el que ésta se ubica. Por lo general, en las zonas urbanas encontramos escuelas de organización completa, en tanto que las escuelas bidocentes, tridocentes, unitarias o multigrado se ubican en zonas rurales o indígenas. El contexto en que se encuentra la escuela y el personal que en ella labora le imprimen características particulares.

¿Qué decir del edificio? Cuando uno fija su atención en las instalaciones, al mirar cómo son físicamente los edificios escolares, también aparece la diversidad. Una escuela puede contar con un edificio construido especialmente; en estos casos, regularmente cuenta con aulas adaptadas a las características climáticas, orientación adecuada, mobiliario, pizarrones, canchas y patio, dirección, sala de usos múltiples, un espacio para la biblioteca y sala de maestros; quizás tiene equipo de apoyo a la enseñanza, auditorio y una reja, barda y puerta que delimitan físicamente su espacio. Otras escuelas primarias funcionan en construcciones que en su origen fueron casas habitación y que, por nece-

Carvajal Juárez, Alicia Lily (2002), "Las escuelas primarias: su contexto y su diversidad", en SEP, *Escuela y Contexto Social. Iniciación al Trabajo Escolar. Programas y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Primaria. 1° y 2° semestres*, México, pp. 23-27.

* Escrito ex profeso para este curso.

a ellas acuden los niños del lugar en que están ubicadas o de lugares cercanos, que son matutinas, vespertinas o nocturnas. Sin embargo, habrá que preguntarse con frecuencia: ¿siempre es así? ¿Cómo logra serlo? ¿De qué manera se organiza la jornada escolar? ¿Qué hace que varíe? ¿Cómo trabajan los maestros de esta escuela? ¿Cómo se organizan para atender todas las tareas académicas y administrativas? ¿Cómo son los niños que van a ella y cómo se comportan? ¿Qué problemas concretos se enfrentan en la escuela y en la localidad en que se ubica? ¿Cómo son resueltos? ¿Quiénes participan en su resolución? ¿Qué sucede en las escuelas día con día?

Responder a las preguntas anteriores no siempre es fácil, pues cuando se tiene cierta experiencia en alguna actividad o se ha pasado muchas veces por el mismo lugar, hay cosas que ya no llaman la atención, que no se consideran importantes, a menos que por alguna razón uno deba fijarse en ellas y darse cuenta de que están allí. Algo así sucede con la idea que tenemos de la escuela. Mucha gente ha pasado por una o varias escuelas y esto le ha permitido construir cierto conocimiento de ella; sin embargo, cuando se le mira como si fuera la primera vez, pueden percibirse cosas antes no vistas, escuchar lo que no se había escuchado. Uno puede darse cuenta de que no todos los maestros son iguales, como tampoco los alumnos, que algunos padres participan en la escuela y otros no, que hay más gente de la que imaginábamos, y desconocemos las actividades y razones que los llevaron a estar en la escuela.

Así pues, se trata de entrar en las escuelas convencidos de que podemos aprender de quienes están allí, que saben muchas cosas que nosotros desconocemos y que su manera de percibir la escuela puede diferir. Para obtener información de los maestros, de los niños y de las otras personas que participan en la escuela, es necesario asumir que podemos aprender de ellos y mostrar ese convencimiento con actitudes, más que con palabras.

En las primeras visitas a las escuelas se trata de descubrir qué hay en ellas, cómo son, qué pasa allí. Interesa identificar dónde está ubicada la escuela, qué hay cerca, cómo son y quiénes son los maestros y los niños que asisten, cómo la perciben los vecinos, cuál es la presencia de la escuela en la comunidad. Para encontrar respuesta a éstas y a otras muchas preguntas que se pueden formular, es necesario estar muy atentos, receptivos y sensibles para captar lo que pasa en la escuela y sus alrededores, para encontrar el sentido de las cosas, los hechos y sujetos de la escuela. No hay que olvidar que el sentido de esas preguntas, de esas respuestas y de esas vivencias permitirá conocer un poco más el lugar en el que más adelante uno va a trabajar como maestro.

Y sobre todo, si uno no entiende algo es necesario preguntar para entender; por ejemplo, qué significan los números y letras de la clave de la escuela, quién era el personaje cuyo nombre lleva la escuela, por qué se cierra la reja, a qué hora, cómo pueden entrar los papás para hablar con algún maestro acerca de sus hijos, qué hace la supervisora cuando visita la escuela.

En las ciudades los alumnos pueden vivir cerca de la escuela o acudir a ella porque sus padres trabajan en la zona donde se encuentra; en zonas rurales e indígenas, quizás su casa se ve desde la ventana de su salón, o puede ser que esté muy alejada y tengan que caminar algunos kilómetros para llegar a ella diariamente. Las formas en que llegan los niños también imprimen diferencias a las escuelas.

En ocasiones se llega a ver a las escuelas como centros de reunión política y social, más allá de las funciones de índole curricular que tienen previstas. En zonas rurales es frecuente encontrar escuelas relacionadas estrechamente con los grupos y dirigentes sociales de la comunidad, en contraste con el papel que muchas veces tienen en zonas urbanas donde, sin dejar de ser consideradas como instituciones importantes, se les concede una función más claramente delimitada.

Así, la comunidad se forma una imagen de la escuela o escuelas a las que acuden sus hijos. Poco a poco, a través de los años, esa imagen da lugar a un prestigio, bueno o malo, que el trabajo de los maestros y la relación de éstos con la comunidad permite construir.

Al centrarse en las características que permiten identificar a una escuela en su particularidad como “la” escuela primaria, “mi” escuela primaria, es decir, al tener en cuenta lo que la distingue y diferencia de las otras, se tiene que considerar de manera central a quienes están en ella.

¿Cómo se construyen esas particularidades? Una de las vertientes para averiguarlo es conocer las razones por las que una escuela se construyó y se instaló en ese lugar, cómo ha crecido, qué tanto ha cambiado, quiénes han pasado por ella. Esto supone adentrarse en el contexto donde se ubica, acercarse a la población a la que ofrece sus servicios, conocer la población que asiste a ella, de dónde proviene, por qué razones; rastrear cuál es el prestigio de la escuela en la comunidad y cómo lo ha ido adquiriendo, de qué manera han participado los padres y otras personas en su construcción y mantenimiento. Esta indagación permite reconstruir parte de la historia social de la escuela y entender un poco más lo que sucede adentro de ella.

Encontraremos entonces una diversidad de escuelas por sus características físicas, sus formas de organización, el contexto donde se insertan, la población que atienden y su historia particular. Ante la diversidad se va encontrando también lo que es común a las escuelas, lo que en una y en otra escuela existe y vuelve a encontrarse, por ejemplo: los propósitos educativos que se plantean, las funciones que cumplen los maestros y directores, los contenidos y los materiales educativos con los que se trabaja (especialmente los libros de texto gratuitos). Ésta es una forma de reconocer las diferentes condiciones del lugar de trabajo de los maestros.

Algunas consideraciones al visitar las escuelas

Para qué hacer visitas guiadas a escuelas primarias de contextos diferentes y con formas de organización diversas, si se puede saber por documentos que hay escuelas urbanas, rurales e indígenas, por ejemplo, y —como se dijo— que varía el tipo de organización, que

Para no olvidar lo que uno va mirando, pensando e incluso preguntándose sobre lo que tiene frente a sí, es conveniente tomar notas pues la memoria no es capaz de retener toda la información que recibe. Por eso el papel y el lápiz son buenos compañeros. Con ellos escribimos lo que se ve, lo que se escucha, lo que llama la atención, o algo que no se entiende.

Tratemos de no usar calificativos. Es muy fácil decir que una escuela es *fea* porque sus condiciones materiales son pobres, o tachar a un maestro de *autoritario* porque levanta mucho la voz. Más que calificar pongamos atención, tratemos de entender qué está pasando y quizás podremos ver que esa escuela *fea* tiene unos botes de pintura con flores a la entrada, que decoran y hacen más amable su aspecto, nos daremos cuenta que levantar la voz no es necesariamente un signo de autoritarismo. Veamos qué sucede, cuándo, en qué circunstancias, qué consecuencias parece tener, cómo lo viven los actores. En pocas palabras: aprendamos de lo que sucede en la escuela.

El funcionamiento de la escuela secundaria y las condiciones del trabajo docente*

Vicente Mayorga Cervantes

La escuela secundaria es el último tramo de la educación básica en México. No existe duda en cuanto a la relevancia que tiene el maestro en la formación de los adolescentes que asisten a la secundaria. De ahí que resulte necesario conocer y comprender el contexto en el que se desarrolla el trabajo docente.

El presente ensayo tiene como propósito abrir líneas de discusión acerca de uno de los factores que inciden en la calidad del servicio que ofrecen las secundarias: las condiciones de trabajo de los maestros.¹ El supuesto principal de estas notas es que tales condiciones constituyen obstáculos para que los maestros desempeñen su función central, que es la enseñanza. De ninguna manera se pretende justificar la carencia de compromiso de algunos maestros, quienes ocultan su falta de profesionalismo detrás de las condiciones de trabajo existentes.

Lo cierto es que se requiere comprender y explicar el contexto del trabajo docente para tratar de incidir en mejorarlo, ya que como afirma Rockwell (1987) cualquier propuesta para mejorar la calidad de educación tiene que pasar por el tamiz de las condiciones reales del trabajo docente.

Al plantear un acercamiento analítico a las condiciones en que laboran las maestras y los maestros de educación secundaria es necesario reconocer dos hechos que permitirán una visión no estereotipada de este campo:

Primero. La educación secundaria es heterogénea. Por ejemplo, existen diferentes tipos (general, técnica, telesecundaria), modalidades (regular, abierta) y turnos (matutino, vespertino y nocturno). Aun con la reforma educativa de 1993, que logró un alto grado de unificación curricular —ya que el plan y los programas de estudio son obligatorios para todos los tipos y modalidades—, existen campos en los que los contenidos son heterogéneos (educación tecnológica o artística).

Segundo. En contra de lo que sugiere el sentido común, el trabajo docente es diverso, pues entre sus actividades se incluyen muchas que tienen poco o nada que ver con la enseñanza. Según Rockwell (1986), el trabajo de los maestros puede ser analizado desde

Mayorga Cervantes, Vicente (2002), "El funcionamiento de la escuela secundaria y las condiciones del trabajo docente", en SEP, *Escuela y Contexto Social. Observación del Proceso Escolar. Programas y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Secundaria. 1° y 2° semestres*, México, pp. 27-32.

* Escrito *ex profeso* para este programa.

¹ La principal fuente de información que me permite plantear algunas ideas para discutir las condiciones de trabajo docente es mi experiencia como profesor de secundaria, además de los escasos reportes de investigación acerca de este servicio educativo.

tres dimensiones: las actividades relacionadas con la enseñanza propiamente dicha, las actividades relacionadas indirectamente con la enseñanza y las actividades de administración.

Con fines analíticos, en este escrito se definen como elementos condicionantes del trabajo docente los aspectos organizativos de la escuela, las condiciones físicas y materiales del lugar en que laboran los docentes y su situación laboral.

A continuación se analizarán algunas características de tales elementos con la finalidad de rastrear cómo y en qué sentido pueden influir en el trabajo sustancial del maestro, que es la enseñanza.

La organización escolar

De la organización cotidiana de las escuelas secundarias analizaré tres aspectos que se relacionan en forma directa con el trabajo docente: el tiempo escolar, la cantidad de alumnos con que se trabaja y la asignación de la adscripción a uno o más centros de trabajo.

Los usos del tiempo

En la vida cotidiana de las secundarias existe una relación estrecha entre las dimensiones del trabajo docente y el uso del tiempo.

En primer lugar, el tiempo se ocupa en actividades relacionadas directamente con la enseñanza. El mapa curricular prevé que cada clase tenga una duración de 60 minutos, pero en los hechos la duración es de 50. En ese lapso el maestro debe establecer un ambiente propicio para la clase y desarrollar actividades de enseñanza, ya sea una exposición, un interrogatorio, un dictado, lectura de textos, realización de una práctica, etcétera.

Sin embargo, el tiempo de clase también se aprovecha para realizar actividades relacionadas indirectamente con la enseñanza como las siguientes: pasar lista de asistencia, revisar tareas, aplicar exámenes al finalizar cada bimestre, elaborar cuadros de calificaciones, atender ciertos problemas cuando es asesor de grupo y, por lo tanto, en ocasiones, hablar con padres de familia.

En lo que respecta a las actividades relacionadas con el funcionamiento y la administración escolar, parte del tiempo prescrito para la enseñanza se usa para cumplir diversas comisiones: aseo, puntualidad, ceremonias, cooperativa escolar, participación en concursos, etcétera.

Como se advierte, los cincuenta minutos formalmente destinados para la enseñanza no son aprovechados al máximo. Una posible explicación a esta situación es que en las escuelas secundarias predomina una gestión escolar cuya orientación es de tipo administrativo, y que, a partir de ella, se generan necesidades como el control de la asistencia y el registro periódico de calificaciones en cuadros de concentración, dejando de lado la enseñanza y una evaluación formativa que no sólo resuelva la acreditación de los alumnos.

La saturación de grupos

La cantidad de alumnos atendidos es un problema que las maestras y los maestros enfrentan cotidianamente. Si bien esta situación es variable, ya que el número de alumnos por grupo cambia de acuerdo con la zona en que se ubique la escuela y el turno, es común observar que los grupos de turno matutino tienen entre 45 y 50 alumnos y los grupos de turno vespertino tienen entre 25 y 30.²

Pensemos en un maestro que atiende 12 grupos. Esto implica que debe manejar, por ejemplo, 12 listas y, si aplica examen, tiene que revisar entre 600 y 300 pruebas, así como consignar las calificaciones en los cuadros respectivos.

Las escuelas que tienen grupos saturados (de 50 alumnos), generalmente padecen problemas de hacinamiento ya que el tamaño de las aulas y la disposición del mobiliario apenas permiten que los adolescentes permanezcan sentados, con pocas posibilidades de movimiento. En casos extremos se presentan verdaderas competencias entre los alumnos para conseguir un mesabanco en buenas condiciones.

La cantidad de alumnos con que trabaja un maestro es, de acuerdo con Rockwell (1987), un elemento que condiciona el tipo de relación pedagógica y de las actividades que puede poner en práctica durante la clase. Por ejemplo, es seguro que para un maestro que trabaja con 50 alumnos será más complicado aplicar una evaluación formativa, en comparación con un colega que atiende a 25 alumnos.³

Los maestros "taxi"

En el ámbito de la secundaria se conoce así a los profesores que tienen horas asignadas hasta en tres escuelas, o a quienes teniendo la mayor parte de su tiempo laboral concentrado en una escuela tienen adscripción en otra por sólo tres o cuatro horas.

De esta forma muchos maestros tienen que desplazarse a dos escuelas durante su turno, las cuales no siempre están cercanas. Podemos deducir que este tipo de desplazamientos tiene un efecto en el desempeño académico de los maestros y, en ocasiones, en la reiterada inasistencia a cierta escuela, generando así problemas colaterales como los grupos sin maestro.

² También influye el hecho de que la secundaria sea considerada por la comunidad como "buena" o "mala". Por ejemplo, una percepción del sentido común es que las escuelas técnicas son mejores que las generales o que las telesecundarias y, en consecuencia, las primeras tienen mayor cantidad de alumnos.

³ Por supuesto, no se desconoce que además de atender grupos pequeños (de 25 alumnos, por ejemplo), el maestro requiere, entre otras cosas, ciertas habilidades y conocimientos que le permitan aplicar una evaluación formativa.

Condiciones materiales

El estado físico en que se encuentran muchas de las secundarias en México constituye otro de los factores que influye en el tipo de servicio que se ofrece a los alumnos. Ya me he referido al tamaño de las aulas, pero en este aspecto también se deben considerar los laboratorios, los espacios para las actividades tecnológicas, de educación física, la biblioteca y otros anexos.

En este ámbito también existe una gran heterogeneidad pues, en términos generales, las escuelas ubicadas en zonas urbanas cuentan con instalaciones en mejor estado físico que aquellas que se encuentran en regiones rurales. Algunos indicios sugieren también que las escuelas técnicas dan mayor importancia al aspecto material que las otras dos modalidades.

Los materiales con que cuentan los maestros para enseñar también son parte de las condiciones materiales. Este rubro se refiere tanto a los recursos tradicionales (el gis y el pizarrón) como a recursos modernos (videogradora, computadora, internet, televisión, entre otros).

En principio se puede sostener que una escuela con instalaciones en buen estado (aulas iluminadas y ventiladas, laboratorios con instrumentos en servicio, talleres equipados, etcétera) y con los recursos necesarios permite que se generen ambientes más favorables para desempeñar el trabajo docente. Sin embargo, para que los recursos sean aprovechados por maestros y alumnos no basta con que existan en la escuela, se requiere además una organización que permita y promueva dicho uso. Existen escuelas, por ejemplo, en las que los directores y los maestros prefieren no utilizar los recursos disponibles para así evitar posibles problemas debido a la descompostura de un aparato.

Condiciones laborales

En este apartado se abordan dos aspectos que juegan un papel determinante en la definición del trabajo docente: el salario magisterial y la salud de los profesores.

El salario

Si bien la Ley General de Educación (1993) ordena al Estado otorgar un salario profesional para que los maestros alcancen un nivel de vida decoroso para su familia y para que dispongan de tiempo para preparar sus clases y se perfeccionen profesionalmente, la realidad es que los sueldos están lejos de cumplir con tal propósito, aunque habría que reconocer que durante los últimos diez años el salario ha detenido la vertiginosa caída que llegó a sus límites al final de los años ochenta.

En tiempos de crisis económica los modestos salarios magisteriales han propiciado que muchos docentes improvisen estrategias para complementar sus ingresos. Así, los

docentes se pueden clasificar en diversos grupos. El primero lo integran quienes se dedican únicamente a la labor educativa en secundaria (sea con tiempo completo o con medio tiempo). Los maestros que trabajan en primaria y secundaria forman el segundo grupo. El tercer grupo reúne a los maestros que complementan sus ingresos con actividades diferentes a la enseñanza, generalmente por medio de la economía informal, en el interior o fuera de la escuela.

El salario es un factor que puede influir negativamente en el tiempo dedicado a la enseñanza, ya que algunos maestros ocupan el tiempo de clase para realizar actividades económicas personales, o bien, justifican su falta de iniciativa y compromiso con la profesión y los alumnos con una frase cínica: "La SEP hace como que me paga y yo hago como que trabajo". Por otro lado, no hay evidencias de que exista un impacto positivo en las prácticas de enseñanza de los maestros que perciben un salario mayor que el resto de sus compañeros.

Actualmente los ingresos de los maestros de secundaria son diferenciados, sobre todo por la implementación de la Carrera Magisterial. Este sistema de estímulos establece categorías (A, B, C, D) a las cuales se tiene acceso mediante un sistema de evaluación anual. Algunos señalamientos críticos sostienen que el escalafón horizontal no ha tenido un impacto evidente en mejorar el desempeño de los maestros, aunque sí sus ingresos, ya que un docente con 20 horas que se ubica, por ejemplo, en la categoría C percibe, en 1999, alrededor de cuatro salarios mínimos al mes.

La salud de los maestros

No existe investigación sistemática relacionada con la salud de las maestras y los maestros. No obstante, se puede afirmar que los requerimientos de la profesión docente en secundaria tienen implicaciones físicas y psíquicas para los maestros, por lo que es necesario realizar estudios que identifiquen las relaciones entre salud y desempeño docente.

Las fuentes de enfermedad se encuentran en el tipo de labor que se desempeña ya que, invariablemente, el maestro trabaja con personas: alumnos adolescentes, padres, colegas, autoridades. Martínez (1991) sostiene que debido a la tensión constante los maestros pueden padecer angustia, fatiga residual y pérdida de memoria. En un estudio realizado por educadoras se encontró que en México, las enfermedades docentes más frecuentes están relacionadas con la garganta, el oído, la vista y, en casos extremos, con problemas emocionales y de neurosis (angustia, obsesión, temor).⁴

Por otro lado, ya se ha explicado que las condiciones materiales y de organización de horarios no siempre son favorables, por lo que es probable que ahí se encuentre una de las fuentes que merman la salud del docente.

⁴ Grupo de Maestras Democráticas (1984).

Conclusiones

Como se advierte en el desarrollo de estas notas, la estructura y organización de las escuelas secundarias y, por tanto, las condiciones laborales de los profesores de ese nivel, no son del todo favorables para una educación de calidad.

La investigación educativa en secundaria no debería soslayar este aspecto tan importante, pues si bien la reforma a los planes y programas de estudio son un aspecto esencial, el contexto en el que se desarrollan y los sujetos que la llevan a la práctica son igualmente determinantes.

De esta forma, las políticas para mejorar la educación secundaria deberían orientarse a modificar paulatinamente los campos normativo, material y laboral para apuntalar la reforma curricular.

También es necesario que la gestión en las escuelas secundarias se aleje de las orientaciones administrativas que soslayan la enseñanza y sus resultados reales. Ello implica eliminar todas aquellas actividades que si bien posibilitan el funcionamiento administrativo de la escuela, lo hacen a costa de la formación de los estudiantes.

Referencias

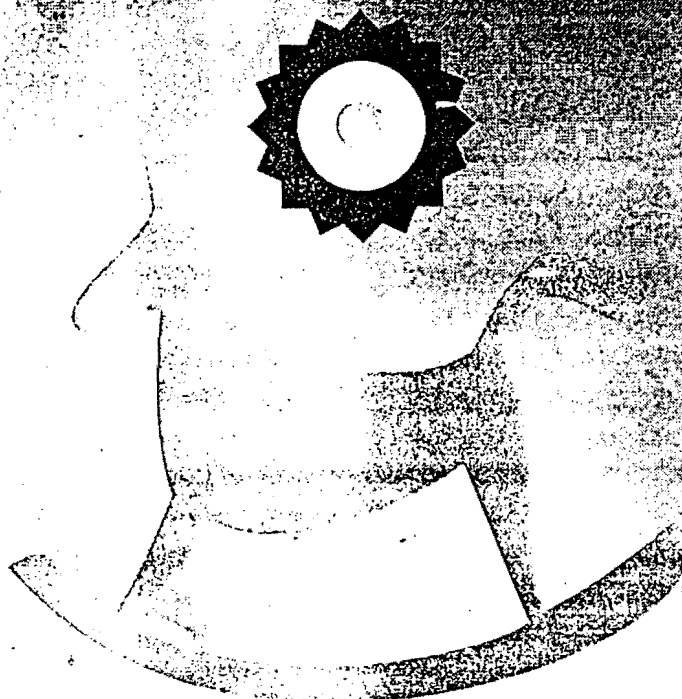
- Grupo de Maestras Democráticas (1984), "Problemática de las trabajadoras de la educación", ponencia presentada en el I Foro Nacional de Mujeres Trabajadoras, México.
- Martínez, Deolidia (1991), "Los maestros también enfermamos", en *Básica*, núm. cero, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.
- Quiroz, Rafael (1992), "El tiempo cotidiano en la escuela secundaria", en *Nueva Antropología*, núm. 42. México, Nueva Antropología A.C.
- Rockwell, Elsie (1987), *Desde la perspectiva del trabajo docente*, México, DIE-Cinvestav (Documentos DIE).
- Rockwell, Elsie y Ruth Mercado (1986), *La escuela, lugar del trabajo docente*, México, DIE-Cinvestav (Cuadernos de educación).
- Secretaría de Educación Pública (1993), Ley General de Educación, México, *Diario Oficial de la Federación*.



Bloque II

La organización del trabajo en la escuela

PROGRAMA DE EDUCACIÓN EN VALORES PARA LA ETAPA INFANTIL



Del Carmen, Marisa (coord.) (1995), "Ambiente escolar", en *Programa de educación en valores para la etapa infantil*, Málaga, Aljibe (Biblioteca de educación), pp. 29-32.

MARISA DEL CARMEN

ANTONIA AGUILAR

ISABEL RODRÍGUEZ

PURIFICACIÓN GONZÁLEZ DE MENDIAGUCHIA

M^A JOSÉ GONZÁLEZ

M^A DEL ROSARIO INFANTES



AMBIENTE ESCOLAR

LA IMPORTANCIA DEL AMBIENTE COMO AGENTE EDUCATIVO

El entorno educativo está configurado por unos espacios, materiales, interacciones, relaciones, que crean un determinado clima o ambiente que lo identifica y singulariza, dotándolo de un carácter propio.

El entorno escolar es uno de los contextos sociales en los que se desarrolla gran parte de la vida del niño y de la niña y su configuración debe ser permeable a los demás contextos sociales en los que viven los pequeños, fundamentalmente, en estas edades, el familiar, de tal manera que ambos contextos sean para el niño lugares confortables y cómodos.

La organización del entorno escolar, la disposición de los materiales, la distribución del espacio, del tiempo, nunca es neutra, siempre responde de manera consciente o inconsciente al modelo educativo que tienen los educadores y facilita u obstaculiza las interacciones, relaciones, pautas de conducta, vivencias, autonomía... porque el entorno actúa como agente educativo y participa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El centro de Educación Infantil se debe caracterizar por tener unos espacios acogedores, un clima ambiental que posibilite la comunicación y el encuentro, que estimule la curiosidad, la exploración, la experimentación, la capacidad creadora y donde tengan cabida los intereses, necesidades, estados de ánimo de todos y cada uno de los que están en él.

A la hora de organizar el entorno escolar se debe plantear como una reflexión pedagógica más, teniendo en cuenta que su planificación debe servir para ayudar a los niños y niñas a crecer y desarrollarse y, por lo tanto, las intenciones educativas del centro también se deben reflejar en esa organización.

Los niños y niñas de cero a seis años necesitan para crecer y desarrollarse un clima acogedor, cálido, seguro, afectuoso, donde puedan establecer relaciones interpersonales fluidas, donde se sientan valorados y queridos y donde la calidad de las relaciones adulto-niño, estimule la construcción de una imagen positiva y ajustada.

La entrada por primera vez en el centro de Educación Infantil supone para el niño un importante cambio, implica la salida del mundo familiar donde ocupa un rol determinado y donde se mueve en un espacio seguro, conocido y protegido y la entrada en un ambiente

nuevo constituido por espacios, objetos, niños, adultos, códigos de relación desconocidos para él.

Cada niño y niña sigue un proceso mediante el cual va elaborando la pérdida y la ganancia que le supone el nuevo entorno, hasta llegar voluntariamente a la aceptación interna del nuevo ambiente. Pero para que esto ocurra en las mejores condiciones posibles hay que darles la oportunidad de explorar los espacios, objetos, materiales, que les permita irse situando paulatinamente.

Sin embargo no se hace propio un espacio sólo por ocuparlo, por estar en él, sino por la capacidad de utilizarlo y transformarlo, por poder tomar decisiones sobre él. Esto significa que los niños, en la medida de sus posibilidades, deben participar en la distribución y en la organización del ambiente clase, de tal manera, que se vea reflejada la vida del grupo, sus experiencias, vivencias, acontecimientos, actividades, es decir, su identidad y características, sus intereses y necesidades.

La organización ambiental constituye una intensa influencia tanto en la conducta de los niños, como en la de los adultos. A veces el tipo de conducta que ocurre en el aula, puede ser la pista de que la organización del espacio, la disposición de los materiales, la distribución del tiempo no es la adecuada.

ALGUNOS CRITERIOS PARA PLANIFICAR EL AMBIENTE ESCOLAR

- El espacio escolar tiene que tener en cuenta las necesidades de los niños y niñas de Educación Infantil y responder adecuadamente a ellas:

- Necesidades físicas: aire, luz, sol, descanso, alimentación.
- Necesidades afectivas: seguridad material y física, seguridad afectiva.
- Necesidad de actividad: la forma esencial de actividad de los niños es el juego.
- Necesidad de movimiento: explorar sus posibilidades y limitaciones motrices.
- Necesidad de interactuar con los otros.
- Necesidad de expresar sentimientos, emociones, ideas, intereses.
- Necesidad de ejercitar su autonomía y sus conquistas.
- Necesidad de estar solo.

- Hay que eliminar barreras y proporcionar apoyos a los niños con necesidades especiales, observando con qué tipo de problema se pueden encontrar en el espacio aula y en el espacio escuela y organizando el ambiente para facilitar el acceso y el aprendizaje de estos niños.

- Crear zonas de paso y zonas de actividad suficientemente diferenciadas y claras para los niños de modo que las zonas de paso no invadan las zonas de actividad.

- No dejar espacios muertos o de poco uso, aprovechando el máximo de posibilidades que se tienen.

- La organización debe potenciar por igual todos los aspectos del desarrollo de los niños.

- El espacio debe posibilitar el conocimiento de todos y la interacción y el acercamiento de unos hacia otros.

- Crear zonas de actividad que posibiliten un abanico de aprendizajes variados y respondan a los distintos intereses de los niños.

- Organizar las zonas de movimientos alejadas de las zonas que necesitan concentración y suficientemente diferenciadas de manera que unas actividades no invadan las otras y los niños aprendan a ubicarse dentro de ciertos límites.

- Cada zona debe estar provista de los materiales y objetos necesarios para las actividades que allí se pueden desarrollar.

- Los materiales y objetos deben estar ordenados con criterios claros y compartidos por todos los niños en la medida de lo posible y visibles de modo que inviten a la acción.

- Distintos materiales requieren, en lo que a su visibilidad se refiere, disposiciones un tanto diferentes.

- El material tiene que tender a estimular ideas, sugerir tareas, desarrollar juegos, pero en ningún momento debe suplir la actividad del niño, sino fomentarla.

- Los utensilios específicos presentes en el entorno influyen en las habilidades que los niños practicarán y desarrollarán.

- Los materiales deben estar dispuestos de modo accesible para los niños, sin que tengan que recurrir al adulto para coger aquello que necesitan y, por lo tanto, su colocación seguirá criterios de potenciar la autonomía y la libre elección por parte de los niños.

- Debe haber suficiente cantidad y variedad de materiales para que todos los niños tengan posibilidad de desarrollar algún juego o tarea, pero teniendo en cuenta que demasiados estímulos bloquean la actividad.

- Tener previstos materiales de cierta complejidad que mantengan el interés de los niños, prolonguen el período de atención y les supongan un reto.

- Es preferible materiales de uso múltiple que puedan desempeñar diversos papeles en las tareas y actividades.

- Materiales procedentes de las casas de los niños y objetos adquiridos que podrían encontrarse en los hogares, pueden brindar una fuerza afectiva a las posibilidades de aprendizaje de los niños, creando lazos entre la vida cotidiana y el entorno escolar.

- Es de gran utilidad separar materiales semejantes, colocándolos en zonas de actividad distintas.

- Cada tipo de material desempeña un papel especial en el respaldo a las tareas y actividades. Para resultar más eficaz en este sentido, interesa combinar varios tipos de material, lo que además repercutirá en que el niño tenga que recurrir menos al adulto.

- Colocar materiales diferentes agrupados, puede suscitar más interés en el niño que cada uno de ellos separadamente. Así mismo, unos materiales son más complejos que otros y pueden respaldar mejor el mantenimiento del interés del niño.

- La distribución temporal en el Centro de Educación Infantil no puede ser rígida, ni inflexible, ni uniformadora. Cada niño y niña tiene su propio tiempo y su propio ritmo de aprendizaje que la Escuela tiene que respetar.

- La organización temporal debe conjugar la estabilidad de las rutinas diarias y frecuencias que ordenan la vida de la Escuela, con la flexibilidad en tarea y actividades, donde cada niño tenga su tiempo de comenzar y acabar, de construir su aprendizaje, que en estas edades puede ser muy diferente de un niño a otro.

- La organización temporal tiene que contemplar las necesidades y los tiempos de todos los implicados en la escuela: niños, padres, educadores. Es decir, el tiempo para cada

uno de los niños, pero también el tiempo de los educadores de reunirse para intercambiar, planificar, evaluar, comentar... y, por supuesto, el tiempo destinado a la participación de los padres.

- El entorno debe reflejar la vida del grupo que está en él, sus características, sus intereses, sus necesidades e ir evolucionando con el propio grupo.

- El ambiente no puede ser algo estático ni flexible, sino cambiante, según las necesidades y momentos diferentes, de tal manera que pueda tolerar una reorganización temporal en función de determinadas actividades o acontecimientos.

... y en secundaria voy. La opinión de los adolescentes sobre su escuela*

Concepción Torres

Entre las personas dedicadas a la educación es frecuente que, al referirse a la secundaria, se escuchen frases como las siguientes: "ése es el nivel más difícil, por la edad de los chavos", "yo di clases en una secundaria y nada más aguanté un año", "prefiero quedarme en primaria, porque es más fácil controlar un grupo de niños pequeños que uno de adolescentes". Basta explorar un poco algún plantel para comprobar que este tipo de opiniones tienen, la mayoría de las veces, un sólido fundamento.

Ser maestro de secundaria es una profesión demasiado exigente. Una profesora de química describe la situación que se vive: "Los maestros se desesperan, se exasperan porque los niños contestan feo o no piden permiso. La edad es difícil y el cambio de primaria a secundaria es fuerte; cada maestro con su diferente carácter, exige para su materia como si fuera la única. Los alumnos tienen cargas de trabajo bastante fuertes y se desconciertan mucho, además de que son muy inestables: de repente son muy tranquilos y de repente estallan, de repente son hiperactivos y de repente caen en la depresión... acompañados por maestros que deben cubrir determinado programa en menos de 50 minutos (tomando en cuenta el traslado de un salón a otro, el pase de lista, la revisión de tareas); entonces la clase se viene concretando a media hora, más o menos. En la primaria los maestros conocen a cada uno de sus alumnos, y los alumnos sienten que el maestro los conoce, pero aquí no, son tantos alumnos que el maestro sólo se preocupa por el programa, por el tiempo, y esa actitud, esas circunstancias, lo hacen ser un tanto injusto: regaña a niños que no son, se exaspera con quienes no lo merecen, y es muy frecuente el maltrato. Los niños se sienten tratados injustamente. Es una dinámica difícil".

Sin embargo, la secundaria también tiene algo que encanta a muchos. Tal vez sea la vitalidad contagiosa de los alumnos o el cuestionamiento que constantemente hacen y se hacen sobre los más diversos asuntos, pero lo cierto es que muchos de los maestros que trabajan en ese nivel realmente se preocupan por comprender y apoyar a "sus muchachos". Y esos muchachos identifican sin mayor dificultad a quienes les gusta trabajar con ellos y a quienes no.

Este artículo intenta, justamente, rescatar la visión de los alumnos sobre su escuela y sus maestros. Los testimonios fueron recopilados en diferentes visitas a una escuela secundaria pública de turno vespertino, que ocupa el segundo lugar en aprove-

Torres, Concepción (2002). "... y en secundaria voy. La opinión de los adolescentes sobre la escuela", en SEP, *Escuela y Contexto Social. Observación del Proceso Escolar. Programas y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Secundaria. 1° y 2° semestres*, México, pp. 47-51.

* Escrito *ex profeso* para este programa.

chamamiento en la zona escolar a la que pertenece. Se trata de un plantel ubicado en una colonia céntrica de la Ciudad de México que atiende jóvenes de clase media; cuenta con una plantilla de 82 personas: director, subdirector, 59 profesores, tres orientadores, un trabajador social, dos prefectos, un médico y demás personal de apoyo. La matrícula registrada al inicio del ciclo escolar 1998-1999 fue de 535 alumnos, distribuidos en seis grupos de primer grado y cinco en cada uno de los grados superiores.

Se trata de una escuela con cierto prestigio entre maestros y padres de familia de la zona; no obstante, algunos datos recopilados permiten apreciar que los resultados educativos de los alumnos todavía no son los deseados:

- a) De acuerdo con la estadística escolar del ciclo 1996-1997, del total de alumnos que concluyeron en los tres grados, 39% reprobó alguna materia; el 40% de la reprobación total se concentra en tres asignaturas: matemáticas, geografía e historia. El 50% de los alumnos de segundo grado reprobó, en promedio, cuatro materias.
- b) En el ciclo escolar 1997-1998, 39% de los alumnos de primer grado reprobó, en promedio, cuatro materias.
- c) Del total de alumnos egresados de primer grado en el ciclo 1996-1997, sólo el 80% se inscribió a segundo grado en el ciclo siguiente.
- d) Según información procesada por el Centro Nacional de Evaluación (Ceneval), los egresados de este plantel que en 1998 presentaron el Examen General de Ingreso a Bachillerato, obtuvieron un puntaje promedio de 70 por ciento.

Cuando se le pregunta al director sobre las causas de estos resultados, dice: “[...] por ejemplo, ayer una maestra de inglés me trajo a una alumna porque de plano no avanza en la clase, pero ¿cómo va a avanzar si esa niña está abandonada por los padres? Vive con su abuela. La trabajadora social ha ido cuatro veces a su casa y no ha podido hablar con nadie [...] ése es el problema en muchos casos, que los padres no cooperan. También cuenta mucho ahora el contexto tan agresivo y la presencia tan fuerte de los medios de comunicación”.

Desde esta perspectiva, que predomina entre los maestros y directivos del plantel, las causas del bajo aprovechamiento de los alumnos se ubican en la familia y el medio, así como en el nivel tan bajo de conocimientos y la poca disciplina con que egresan de la primaria.

Las prioridades en la escuela

En esta escuela se enfatiza mucho la necesidad de controlar la disciplina, aplicando distintas sanciones. Una prefecta con 23 años de antigüedad en el plantel, cuestiona: “[...] es buena la disciplina estricta, porque de alguna manera los chicos aprenden los hábitos [...], la disciplina [...], pero pasa que aquí en esta escuela se lleva a cabo por medio del miedo, no del convencimiento, sino del miedo... [hay maestros] bastante autoritarios, que llegan al maltrato, a los chicos los amedrentan muy feo [...]”.

En consecuencia, el servicio de orientación educativa ocupa un lugar destacado en el funcionamiento del plantel; en esa oficina es constante la presencia de padres y, sobre todo, de alumnos. Los maestros los envían por diversas causas (que pueden ir desde reprobación de la materia en cuestión hasta comer en clase), generalmente acompañados por los jefes de grupo, o bien los alumnos acuden a quejarse (porque “me faltó al respeto”, “me mojé”, “me robaron un libro”); dentro de la escuela nadie parece darse cuenta de que esta situación implica que los alumnos desatiendan sus clases y de que eso repercute, a la vez, en su rendimiento escolar.

Una de las sanciones más utilizadas es la suspensión de clases hasta por una semana. En una plática con siete alumnos de tercer grado, todos manifestaron haber sido suspendidos alguna vez, por distintos motivos: “por aventar una botella y darle a un niño, una semana”; por pelearse, una semana (“llamaron a mi casa y no encontraron a nadie, entonces yo falté una semana y después me querían volver a suspender porque decían que, ésa no era mi suspensión”); por pintarse el pelo de colores, un día; por mandar “recaditos obscenos”, una semana; por dar ligazos, una semana. Dicen que las suspensiones dependen de quien aplica la sanción: “el subdirector es muy estricto, se enoja por todo [...] yo la otra vez nada más llegué a saludar y me suspendieron un día”. Además, “por cada hoja llena de reportes también te suspenden”. Evidentemente la aplicación de este tipo de sanciones repercute en el aprovechamiento de los alumnos, que en general no consultan con sus compañeros los temas tratados durante las clases perdidas.

Además, la cuestión de la disciplina puede tener repercusiones directas sobre la promoción de los alumnos. Dice uno de los orientadores: “[...] es que hay maestros que no saben dirigirse al alumno, lo retan, se bajan al nivel del alumno y lo retan [...] ya cuando no aguantan el caso, lo mandan a orientación, esperando que se llame a los padres, se sancione, para que el alumno ya vuelva de otra manera al salón, y eso no siempre es posible [...] el niño regresa al grupo, el maestro vuelve a entrar en conflicto y toma la decisión de controlarlo por medio de las calificaciones, ya no califica al niño, ya no lo toma en cuenta, y es un chico que se va a extraordinario, reprobado”.

La opinión de los alumnos

Pero, ¿qué piensan los alumnos sobre la escuela y sus maestros?, ¿podrán aportar algún elemento para analizar las causas que dentro de la escuela influyen en los bajos resultados educativos que obtienen? A continuación se presentan algunas opiniones obtenidas mediante entrevistas colectivas realizadas a dos de los grupos de tercer grado:

Lo que les gusta

- “El maestro que nos dio matemáticas en primero sí nos cae bien, porque te apapacha mucho, te consiente, te enseña bien y te ayuda; yo andaba mal en matemáticas y él me dijo que en lugar de ir a las clases de educación física me

fuera yo con él, y en segundo no tenía dinero para un libro y él me dio dinero, aunque ya no era mi maestro”.

- “A mí sí me gusta matemáticas, desde antes de la secundaria me gustan las sumas. De los maestros que he tenido en esa materia me gustó más el de segundo, porque daba mejor la clase, buscaba la mejor manera para que le entendiéramos”.
- “El maestro de español de primero también era bien buena onda, cuando tenías problemas él hablaba con tus papás y te ayudaba”.
- “Química me gusta, es difícil la materia pero la maestra sabe explicar bien, es concreta, deja trabajos y cuentan con puntos extra; los exámenes son fáciles, no tenemos que estudiar”.

Lo que no les gusta

- “El maestro que tenemos ahorita en matemáticas es muy enojón, nos saca del salón y nos manda a orientación nada más porque voltees tantito o por reírnos; nada más nos dice: ¡salte!, y ya. Hace mucho le dijo a un niño que era un estúpido, y el niño fue y lo acusó, y entonces el maestro ya no quiere correr ese riesgo [...] por eso ahora nos manda luego luego a orientación”.
- “El maestro de matemáticas hace muy complicado todo, le da muchas vueltas, y le preguntas y te manda a la... dice: ¿pues qué no estás escuchando? Y ya [...] ya mejor ni preguntas [...] por eso mejor me voy a extraordinario [...] además, a veces falta mucho, una vez faltó cuatro días seguidos”.
- “A mí me gusta la materia de matemáticas, pero no me gusta cómo da la clase el maestro. Me gustan las ecuaciones. Física no me gusta, por el maestro”.
- “La maestra de español, cuando reprobé un bimestre, mandó llamar a mi mamá y le dijo que por qué mejor no me buscaba un trabajo y me sacaba de la escuela”.
- “La maestra de biología de segundo me reprobó quién sabe por qué [...] siempre me ponía seis, siete, y hasta el último bimestre me puso cinco, aunque si entregaba todos los trabajos [...] no había exámenes, nos calificaba con puros trabajos, y yo hice todos”.
- “La maestra de física no da apuntes, nomás se la pasa hablando, y nos dice que lo que creamos importante lo apuntemos”.
- “A mí no me gusta ir al laboratorio, no nos piden nada [...] y además los laboratoristas son principiantes”.
- “Otra que nos regaña mucho y hasta nos insulta es la maestra de historia, dice que somos unos inútiles, mocosos, retrasados mentales, sin cerebro, que nunca vamos a ser alguien en la vida, que no servimos, que nada más está aquí porque le pagan. no porque le guste estar con mocosos idiotitas. que por ella no enseñaba [...] no lo dice alterada, lo dice así como cualquier cosa [...] como si

fuéramos sus amigas. Nadie le dice nada porque nos manda a orientación, y ahorita no nos podemos exponer porque nos expulsan. Además, si le decimos a alguien, la maestra la va a agarrar contra nosotros [...] y sabemos que no le van a hacer nada [...] ¿para qué decimos?"

- "No me gusta que me dicten de un libro, me gusta que nos expliquen con sus palabras, así sí podemos entender, porque nos dan una explicación. Es que hay algunos maestros, como la de historia, que nos dicta de un cuaderno, y luego nos pone a dibujar un mapa [...] nos trata como de primaria, como menso [...] es aburrido".
- "Historia no me gusta, no sé para qué nos enseñan lo que ya pasó, y además eso ya nos lo enseñaron en la primaria [...] todos los temas ya los vimos; la maestra nos deja muchas tareas y todas cuentan para la calificación, por eso es la materia que casi todos pasan, porque todos hacen las tareas".
- "No me gusta inglés, porque la maestra falta cada viernes".

Estos testimonios ofrecen elementos para reflexionar sobre múltiples aspectos de la organización de la escuela y las formas de enseñanza que seguramente influyen en los resultados educativos de los alumnos. Por ejemplo, llama la atención el énfasis que los alumnos ponen en el trato que reciben de los maestros y el cuestionamiento hacia ciertas formas de enseñanza, así como la clara distinción que hacen entre estos dos aspectos y el contenido de las asignaturas. La opinión positiva sobre el maestro de matemáticas de primer grado parece tener mayor peso que su disgusto hacia la materia, lo cual hace evidente la importancia que le asignan a la relación con sus maestros y la necesidad de recibir un mejor trato.

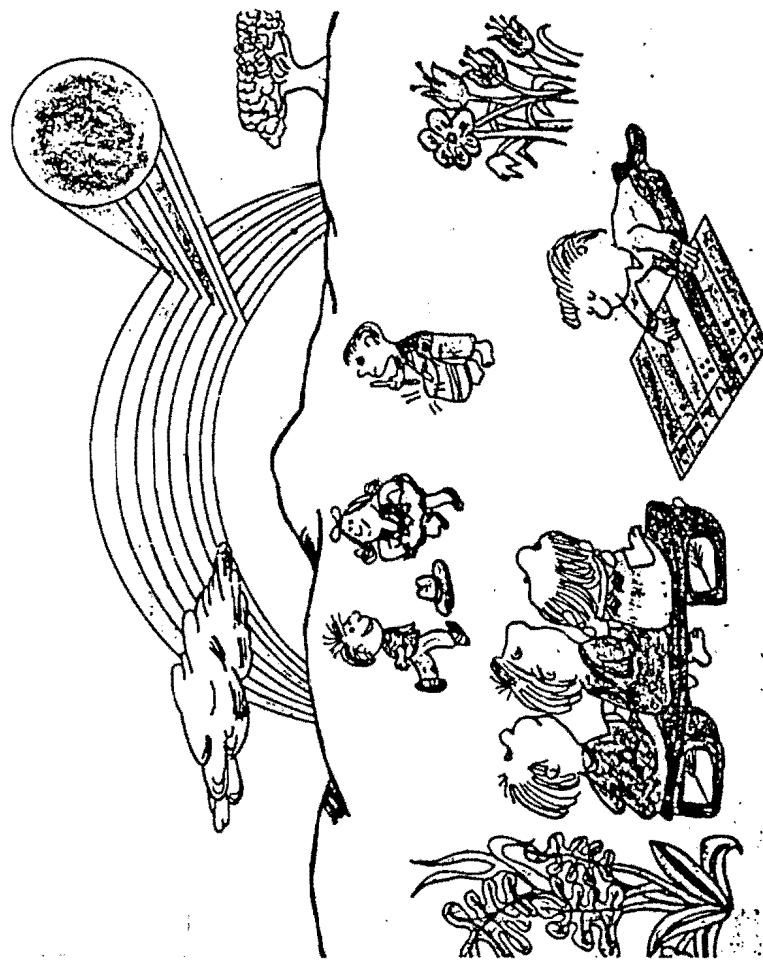
Sin que esto signifique desconocer la influencia de las condiciones socioeconómicas y familiares de los alumnos, ni las características institucionales en que se desarrolla la labor docente en secundaria, es importante que los maestros y directivos identifiquen y analicen estos aspectos, como primer paso para mejorar la calidad del servicio educativo que se ofrece.

Dialogar y descubrir La experiencia de ser instructor

Rockwell, Elsie y Ruth Mercado (1990), "Los niños de las comunidades", en *Dialogar y descubrir. La experiencia de ser instructor*, México, CONAFE, pp. 77-86.



V. Los niños de las comunidades



T.D. Aisrael Benítez R.

V. Los niños de las comunidades

La relación con los niños

Muchas de las experiencias más significativas de los instructores se dan gracias a la relación cercana con los niños y las niñas de las comunidades. El hecho de compartir actividades con ellos motiva a muchos instructores.

Los instructores, por ser jóvenes, logran con facilidad una relación de confianza con los niños; pueden recordar su propia infancia y comprender las inquietudes de sus alumnos. Es frecuente que los instructores se diviertan con los niños, compartan sus juegos, risas y bromas en las horas de descanso. Al convivir con los niños, los instructores conocen cómo son, cuáles son sus

inquietudes, necesidades y ritmos de aprendizaje. Esto facilita el desarrollo del Curso.

Cómo son los niños

En cada comunidad los niños son diferentes. Los instructores tienen que familiarizarse con sus características para encontrar la mejor forma de trabajar con ellos.

En algunos lugares los niños ya han asistido al Curso y tendrán conocimientos escolares. En otros, no han tenido esa oportunidad. Algunos niños pueden haber perdido confianza por malas experiencias escolares en años anteriores. Se necesita paciencia y tiempo para mostrarles que sí pueden aprender y disfrutar de la escuela.

Generalmente, tanto a los niños como a las niñas les gusta el trabajo escolar y no es difícil entusiasmarlos si se conocen sus inquietudes. Se interesan en todo lo que desconocen y preguntan sobre lo que les llama la atención.

Estaba muy emocionada, pues desde que tenía como 12 años pensé convivir algún día con niños, pues es tan bonito cuando ellos te hacen preguntas: ¿Por qué esto? ¿Por qué lo otro? Y como tú sabrás, al niño se le debe hablar con la verdad y de una manera sencilla, ya verás cómo de esta manera la ciencia avanza.

Instructora comunitaria

Pero también pierden rápidamente el interés si no le encuentran sentido a lo que estudian en la escuela.

Los niños que asisten al Curso viven y juegan juntos; además, se conocen desde hace tiempo. La mayoría de ellos son hermanos o primos y aprenden mucho unos de otros; comentan todo lo que ocurre y se organizan para las actividades de la vida diaria. Dentro del aula mantienen las relaciones de confianza que acostumbra fuera de la escuela. Por eso es mejor si trabajan juntos y se ayudan en las actividades escolares.

La experiencia en Cursos Comunitarios ha mostrado que los niños y niñas de las comunidades son tan capaces de aprender como los de cualquier parte. Pueden ser diferentes sus formas de hablar y de pensar, sus intereses y sus necesidades, pero esas características no son obstáculo para que aprendan a leer y escribir, a razonar y a comprender mejor el medio social y natural, si tienen la oportunidad de hacerlo.

Los niños y las niñas muestran su capacidad de aprender y de razonar en la vida diaria, ya que desde pequeños participan en el trabajo doméstico o agrícola.



Como nos llevamos pocos años con los niños, tenemos esa convivencia de jóvenes con ellos, pues al preguntarles en la clase, ellos tienen la confianza de responder y también de preguntar y estudian con más entusiasmo a que si uno fuera más grande de edad.

Instructor comunitario

la. La colaboración de los niños es necesaria para la economía familiar y ellos no pueden dejar de trabajar para dedicarse por completo al estudio.

La experiencia en el trabajo les permite adquirir habilidades y conocimientos valiosos que les ayudan a ser mejores alumnos. Al aprender cada trabajo, muestran curiosidad y observan a sus mayores, escuchan y siguen instrucciones, expresan sus dudas y comprenden explicaciones; imitan los trabajos al jugar, practican las actividades hasta dominarlas e inventan formas distintas para hacer las cosas. Estas capacidades, propias de todo ser humano, son las mismas que necesitan para estudiar la primaria.

Las niñas tienen la misma capacidad y necesidad de aprender que los niños, aunque a veces no se les dan las mismas oportunidades de estudiar. Es importante apoyarlas y motivarlas a aprender y asegurar a los padres que ellas también tienen el interés y el derecho de continuar en la escuela. En muchas comunidades; se observa que las niñas son igual de curiosas y platicadoras que los niños, y tienen confianza con ellos, pues se han desarrollado juntos.





De los niños he aprendido su responsabilidad, desde pequeños ya saben lo que tienen que hacer. También su curiosidad hacia el conocimiento de lo que los rodea, su creatividad y sentido de admirarse ante las cosas nuevas.

Instructora comunitaria



En algunos lugares los niños, y especialmente las niñas, muestran timidez ante los extraños, sobre todo cuando viven alejados de otras poblaciones y no tienen medios de comunicación, pues no están acostumbrados a ver personas desconocidas. Tal vez al principio no participan mucho en clase. La timidez tiende a desaparecer en la medida que los niños vean que el Instructor valora sus capacidades de aprender, toma en cuenta los avances de cada uno y los apoya para que continúen.

Los niños y las niñas de las comunidades aisladas tienen particular interés en conocer otros lugares. Las visitas a escuelas o Cursos cercanos, para realizar encuentros o celebraciones conjuntas, pueden ayudarles a comunicarse más fácilmente y a tener confianza en sí mismos.

En algunas comunidades puede haber niños con problemas graves, por ejemplo sordera. En general es mejor aceptarlos en el Curso y trabajar con ellos de manera normal, tomando en cuenta sus formas de adaptarse

Las niñas trabajan bien con los niños; sí juegan con los niños, luego andan jugando a la pelota, vendiendo cosas de mentiritas. También jugaban todos juntos un juego que luego hasta me invitaban, le decían la borreguita. Luego dicen que se desapartan las niñas para un lado y los niños para otro, pero no, ahí se revolvían todos, todos abrazados y el coyote por delante; daba gusto verlos.

Instructora comunitaria

No son tímidos para nada, lo que les hace falta es encontrar las palabras adecuadas para expresarse, les da miedo equivocarse, pero si uno los observa en el recreo, ellos participan, hablan, discuten y a veces, ya en la hora de clase, se vuelven más callados por temor a equivocarse. Para que participen en clase no hay que hacerles resaltar tanto cuando se equivocan.

Instructor comunitario



Al principio jugábamos a las canicas y a las escondidas con ellos; fue el modo en que empezaron a tomarnos más confianza, porque antes se agachaban y se iban, las niñas se tapaban con su rebozo, no había quién las destapara. Ya luego solitos empezaban a hablar.

Instructora comunitaria

a las actividades escolares. Si se logra que los demás niños los acepten bien, sin aislarlos, estos niños pueden aprender mucho en el Curso, aunque no avancen al mismo paso que sus compañeros. Algunos niños tendrán mayor confianza con el Instructor y podrán superar problemas que hayan tenido en el pasado.

No todos los niños son iguales y cada uno expresa lo que sabe y lo que le preocupa de diferente manera. Unos tienen facilidad para dar sus opiniones o

para argumentar lo que creen, otros tienden a hacer las cosas más que a explicarlas y desarrollan importantes habilidades prácticas. Algunos pueden expresarse mejor por escrito, otros por medio del dibujo o de los juegos. Los alumnos adolescentes tienen capacidades e intereses distintos a los de los niños. Cada alumno aprende a su paso y se inclina por aquellas cosas en las que se siente más seguro. Cada uno encontrará algo en que pueda destacar.

A veces los familiares de los

Tenía un niño de 10 años y era sordomudo. Conmigo por primera vez fue admitido en una escuela y eso lo hizo muy feliz. Participaba en los juegos y se comunicaba con su lenguaje de señas y cuando no le entendíamos lo interpretaban otros niños, hijos de un señor sordomudo. Con este niño la enseñanza tuvo que ser muy especial. Empecé por dibujar un niño en su cuaderno y pintarle la ropa del mismo color que la suya. Con señas yo le decía: "Este eres tú". Escribía su nombre y le decía: "Este es tu nombre". Él sonreía y luego escribía muchas veces su nombre.

Ex-instructora comunitaria

Había una niña que decían que nunca aprendía y que ya mejor ni le enseñaban, que creían que estaba mal de su cabeza, que no aprendía bien. Casi fue una de las mejores, aprendió muy bien.

Instructora comunitaria





Si no tiene comunicación una comunidad con otras, entonces los niños, cuando llega una persona, se quedan espantados, nada más se le quedan viendo. Si uno los hace que se vayan relacionando con otras comunidades se les va quitando la cohibición, cuando uno los hace que se comuniquen. Claro, también depende de que en el Curso el instructor los anime a participar, les diga que pueden.

Instructor comunitario



niños pueden ayudar a los instructores a encontrar la mejor manera de tratarlos, pues conocen bien su forma de ser.

Los niños y niñas de cada comunidad tienen sus propias características culturales. Sus creencias y conocimientos, sus

juegos y obligaciones, sus formas de relacionarse con los adultos, pueden ser diferentes en cada lugar. Cuando los instructores respetan las formas de pensar de cada localidad, logran ganarse la confianza de los niños y ellos aprenden más en la escuela.

Los docentes y el nivel inicial*

Liliana Suetta de Gallelli

Analizar el otro brazo que sostiene y da vida al jardín es hablar de los docentes. Ellos también enfrentan la tarea con sus propias expectativas y vivencias, con la formación recibida, y con un cúmulo de mitos, tradiciones y fantasías que acompañan su desenvolvimiento en el ámbito de la institución. No se puede generalizar acerca de las expectativas y vivencias, ya que ellas encierran aspectos muy subjetivos, pero sí pueden hacerse algunos aportes acerca de la influencia que ejercen en la práctica docente las propias experiencias educativas, que en algunos casos bloquean la expansión de la formación especializada que se recibe. María Cristina Davini, al referirse a este tema, habla de la "bibliografía escolar de los estudiantes", y dice al respecto: es el "producto de la trayectoria anterior a su ingreso a las instituciones de formación inicial, a través de su experiencia como alumnos. Como productos internalizados a lo largo de su historia escolar, este 'fondo del saber' orientará, en buena medida, las formas de asumir su propio papel como docentes". Es decir, se trata de "modelos de práctica docente que el alumno ya trae *in* estos modelos personales e individuales, a éstos se suman otros que tienen que ver con la tradición del nivel y que se asumen como inherentes al rol del docente del nivel inicial. Entre los primeros pueden mencionarse algunos tales como:

- Trabajo en un jardín porque me gusta jugar con los nenes chiquitos.
- El jardín es más creativo.
- Tengo paciencia para tratar con los chicos.
- Me divierto jugando con los chicos.

Entre los segundos pueden citarse:

- Cierta tendencia a la infantilización.
- Una relación paternalista, que enmascara a veces ciertos rasgos autoritarios.
- La institucionalización de algunos esquemas de trabajo incorporados más por la rutina que por su valor pedagógico o didáctico.

Respecto de estos "modelos" que se ha dado en llamar "personales o individuales" puede decirse que son los que ejercen "sutil presión" a la hora de hacer una elección vocacional. Es bastante común que al interrogar a futuros docentes del nivel inicial sobre las razones de su elección profesional, respondan con alguna de las afirmaciones antes citadas. Todas ellas, sin lugar a dudas, tienen una dosis de validez porque en cada una se delinean rasgos significativos del rol de la "maestra de jardín".

Suetta de Gallelli, Liliana (1997), "Los docentes y el nivel inicial", en *El nivel inicial en transformación*, Buenos Aires, GEMMA, Grupo Editor Multimedial, pp. 17-24. También se puede consultar en SEP, *Escuela y Contexto Social. Iniciación al Trabajo Escolar. Programas y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Preescolar. 1° y 2° semestres*, México, 2002, pp. 62-66.

La paciencia, la creatividad y la propuesta de juego compartido son aspectos muy importantes para tener en cuenta cuando se piensa en conducir un grupo de chicos de nivel inicial. Pero, si bien son aspectos significativos, no son suficientes. Planteados de este modo expresan cierta superficialidad, cierta fragilidad de fundamento. Para fortalecer estos fundamentos puede decirse que la paciencia y la creatividad son rasgos esenciales del "hacer" docente. La paciencia porque es la virtud que, ejercida desde el rol docente, reconoce el respeto por el otro. Por lo tanto, un maestro "paciente" da el tiempo que cada uno necesita para aprender, para desarrollar sus posibilidades, para equivocarse y para crecer. La creatividad es una aptitud necesaria para el ejercicio del puesto; independientemente del nivel que se considere, no debería pensarse en un docente rutinario. Un docente debe ser flexible, amplio, generador de propuestas variadas significativas, con el equilibrio suficiente para diferenciar la alegría para trabajar de la diversión improductiva. El tercer aspecto señalado es el juego. Jugar con los chicos, promover situaciones de juego representa una estrategia fundamental en el nivel. El juego es una forma de conocerse, un medio y un fin en la tarea.

Todas estas características tienen su razón de ser, pero no son suficientes. La formación del docente para el nivel inicial debe ser profunda y sistemática en lo que hace al conocimiento del alumno con el que va a trabajar, pero también debe ser flexible y amplia para dar lugar a la creatividad, ya que ésta le permite una rápida respuesta a las situaciones imprevistas o generadas por cada grupo en particular.

La formación debe tender a desterrar los mitos que rondan las salas del jardín. Éstos impiden el fortalecimiento del nivel inicial como un nivel de educación sistemática, necesario y autónomo, y dan espacio al desprestigio y la despreocupación por parte de los padres.

¿Cuáles son los rasgos de comportamiento que los docentes del nivel deben superar?

Se ha citado en primer lugar la infantilización. Esta tendencia a fomentar que "los chicos no pueden...", que "son chiquitos y entonces...", ha hecho que la enseñanza se haya "vaciado" de contenidos. Por consiguiente, el eje de la tarea ha sido y es, aun actualmente, el desarrollo de aspectos que corresponden al área socioemocional del niño, en lugar de brindar herramientas que le permitan una buena interacción con el medio y una mejor inserción en él.

La socialización, el desarrollo del yo y la formación de hábitos son aspectos que tienden al fortalecimiento y al desarrollo de las características evolutivas de los alumnos, pero dejan de lado el desarrollo de las estructuras cognitivas. Entonces, cabe preguntarse, ¿cuál es el nivel de conocimiento al que puede acceder un niño de nivel inicial?

El niño del nivel inicial, guiado por su propio interés en el descubrimiento, conoce e incorpora todo aquello con lo que se le permite interactuar. Lo que debe tenerse

presente es que toda esta incorporación la realiza en función de las estructuras cognitivas o de pensamiento que haya desarrollado. Tal vez un ejemplo permitirá clarificar lo dicho: si ponemos ante un bebé, un chico de tres años y uno de siete años una cartuchera, observamos que cada uno de ellos aborda el conocimiento del objeto de manera diferente. El bebé la chupa, la golpea y tal vez se entretenga en vaciarla y jugar con los elementos que contiene. El nene de tres años, después de hacer un breve reconocimiento del objeto, puede decir que lo usan los chicos grandes para ir a la escuela. En cambio, el chico de siete años, la observará, dirá lo que es y extraerá algunas características que le permitan compararla con otras cartucheras, porque a esta edad ya ha logrado elaborar un concepto inclusivo. Este ejemplo permite observar que a cada edad, el niño aborda el conocimiento de manera diferente, de acuerdo con las estructuras que ha desarrollado, y éstas tienen estrecha relación con el periodo evolutivo por el que transita. De lo dicho se puede concluir que en el nivel inicial no hay lugar para la infantilización: sí para la construcción del conocimiento de acuerdo con las posibilidades del niño.

Hemos hablado también de una relación paternalista que enmascara, a veces, rasgos autoritarios y de la institucionalización de esquemas de trabajo, incorporados más por la rutina que por su valor pedagógico o didáctico.

En el marco de una investigación sobre el tema de "la interacción docente-alumno en el nivel inicial, desde la perspectiva del ejercicio de la autoridad por parte del docente", Débora Kantor nos dice: "En primer lugar, y para encuadrar la temática [...] el autoritarismo hace referencia a todo sistema fundado en la sumisión incondicional a la autoridad establecida; supone la utilización de mecanismos cuyo principal objetivo es lograr obediencia hacia las demandas formuladas por el polo más 'poderoso' de una relación".

¿Por qué el nivel inicial puede ser proclive a rasgos de tipo autoritario?

En primer término debemos decir que el nivel inicial es parte de un sistema educativo con características verticalistas: el poder y la norma surgen del polo de la relación que se sitúa en la cúspide de la pirámide y, desde allí, como una catarata, bajan órdenes, demandas e indicaciones. La relación docente-alumno no escapa a este tipo de organización. La maestra es quien dice "qué hago" y "cómo lo hago", pero no hay explicación acerca del porqué. Este tipo de organización en el jardín queda enmascarada, desdibujada, si se realiza una rápida mirada sobre la tarea, pero aparece con mucha claridad cuando se analiza más profundamente.

Hay varias razones que podrían facilitar la aparición de comportamientos de tipo autoritario. Ante todo puede afirmarse que uno de los rasgos propios del perfil del alumno que asiste al nivel inicial es lo que Piaget ha llamado "moral heterónima". Esta característica puede considerarse facilitadora de actitudes de tipo autoritario. Esto es así debido a que, según lo afirmado por Piaget, los niños hasta los seis o siete años no

tienen la capacidad de adherir racionalmente a la norma, lo que determina una relación de dependencia respecto del adulto. Los padres y los maestros adquieren, entonces, un rol fundamental en las demandas de control y en el establecimiento de límites que contengan al niño. Todo el que ha pasado por una sala de jardín sabe que cuando a un chico no se le encauza ni se le orienta, se siente abandonado e impotente, no sabe autocontrolarse. Ésta será la tarea del jardín: estimular y promover situaciones en las que el niño vaya adquiriendo seguridad, confianza y pueda ir desarrollando su autonomía.

Sin embargo, es muy común observar que el desarrollo de la autonomía se coarta o se diluye, enmascarado en situaciones de pseudojuego que "parecen apuntar en una sola dirección: el control de la situación a través del control de la conducta". Basten como ejemplos las tradicionales consignas dadas por la maestra: "nos ponemos los zapatos de algodón", "nos ponemos un brochecito", "nos cosemos la boca". Aquí aparece muy claramente un rasgo de características autoritarias cuando, apelando a situaciones de juego, se busca el condicionamiento de la conducta del chico. El adulto queda siempre excluido de la norma que impone: puede hablar aun cuando la consigna es "coserse la boca", puede moverse mientras los chicos están "pegados al piso con goma de pegar". Además, la norma impartida no es explicada, ni se aclaran razones.

Al respecto dice Kantor: "Los datos de la realidad sugieren que este tipo de 'juegos' estimulan la fijación de hábitos por condicionamiento más que el aprendizaje de normas flexibles que encuentran en cada situación motivos para ser aplicadas. El juego, en sí mismo liberador, se instrumenta en función de la obediencia a demandas externas". Esto no quiere decir que no haya que poner límites, a través de normas que se expliciten con claridad y que deban ser cumplidas por todos los integrantes del grupo.

En segundo término, otro aspecto significativo que puede dar lugar a adoptar rasgos autoritarios es el tipo de liderazgo que se asuma frente al grupo. El líder paternalista protector, que resuelve todas las situaciones, impide el crecimiento: "Si no me pongo al lado y lo ayudo, no hace nada...", "Les digo cómo lo tienen que hacer, pero termino haciéndolo yo... los veo tan chiquitos...". La función del docente es hacer crecer, permitirle al niño el desarrollo de sus posibilidades; por lo tanto deberá generar las condiciones que estimulen y movilicen a los alumnos. Resolverles el problema es cerrarles el camino al crecimiento.

Para finalizar, debe decirse que la concepción que se tenga acerca del aprendizaje, la propia ideología y las vivencias personales en los vínculos con la escuela y el aprendizaje son determinantes de las propias prácticas y, en muchos casos, son reproductoras de prácticas instaladas y reiteradas, sin que se les haga ningún tipo de cuestionamiento. La adopción de una actitud de revisión, autocrítica y fundamentación de la tarea que se lleva a cabo, es imprescindible en esta etapa de transformación. *Ser docente hoy, significa adoptar una actitud reflexiva y crítica acerca de las propias prácticas.*

La educación es siempre el vehículo para el engrandecimiento de los pueblos, y los maestros son "modelos" de sus alumnos. Esta responsabilidad exige una actitud de

humildad y de continuo crecimiento para ponerse a la altura de los requerimientos. El maestro ha dejado de ser el cúmulo del saber; es el que conduce al conocimiento y, por lo tanto, debe conocer qué es lo que sus alumnos saben y qué es lo que deben conocer. Sobre esta base podrán seleccionar las estrategias que les permitan interactuar con el medio y construir su propio aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo expresado hasta aquí, y a modo de síntesis, puede afirmarse que el docente debe ser un profundo conocedor de las características del niño que va a conducir, de las particularidades del proceso de adquisición de conocimientos, así como de las expectativas de los logros que se prescriben en los documentos para el nivel. De esta manera, tendrá claridad acerca de las posibilidades del alumno y de las metas que su trabajo debe alcanzar. Su tarea será, entonces, buscar las estrategias que mejor se adapten al grupo con el que trabaja, para que pueda cumplir con los aprendizajes que se le soliciten. Esta tarea deberá ser creativa y reflexiva, a fin de que ninguna decisión que tome pueda ser obra de la casualidad, la rutina o la improvisación. Es importante que tenga presente que su accionar es fundamental para que sus alumnos establezcan vínculos que sentarán las bases de los futuros aprendizajes. Lo dicho no significa desconocer que el docente de nivel inicial debe sustentar su tarea en el afecto. Éste será el eje de la relación que establezca con sus alumnos. Como éste es el momento en que se produce la primera separación del núcleo familiar, el docente debe fortalecer esa individualidad en desarrollo, a través del afecto y la comprensión, creando un clima placentero, seguro y cálido. Este clima de afecto y ternura no debe dejar de lado la firmeza y la constancia que demanda toda tarea educativa.

En este clima de calidez y distensión, el docente deberá sorprender y cautivar la mente del niño que se presenta ante él lleno de interrogantes y con una imaginación inagotable.

Manifestaciones de la cultura: aprender sobre los estudiantes*

Lynne T. Díaz-Rico y Kathryn Z. Weed

—Maestra —me dijo María mientras los demás estudiantes salían a un descanso. —¿Sí, María? —contesté sonriendo a esta dinámica estudiante venezolana e iniciamos una conversación. Ya no recuerdo el contenido de la plática, pero no he olvidado las acciones. Mientras hablábamos, nos empezamos a mover, ella hacia adelante y yo hacia atrás hasta que quedé pegada contra el pizarrón. Ahí me quedé el resto de la conversación, sintiéndome cada vez más agitada. María estaba demasiado cerca.

Este incidente y miles de otros similares, que pueden resultar impredecibles, confusos, incómodos o incluso amenazantes, se presentan en situaciones donde entran en contacto diferentes grupos culturales. Porque yo conocía las diferentes normas culturales que regían el comportamiento de María y el mío, el hecho de que el espacio requerido entre interlocutores es mayor para mí como estadounidense que para ella como sudamericana, no me causó ninguna reacción negativa o agresiva hacia ella. Sin embargo, el saber que esa era la norma no sirvió para calmar mi ansiedad. Me percaté de que nos estábamos comportando de manera diferente y que dichas diferencias eran normales para nuestros respectivos grupos. (K. W.)

El conocimiento sobre las distintas normas es de gran importancia en las situaciones multiculturales. Los maestros no deben esperar conocer hasta las más pequeñas sutilezas de cada cultura, pero existen ciertos patrones generales de comportamiento bajo los cuales operan todas las sociedades humanas. Una comprensión de dichos patrones ayudará a los maestros a entender el mundo de donde vienen sus estudiantes y los ayudará a guiarlos para que comprendan las normas culturales de la vida escolar. La cultura influye sobre todos los aspectos de ésta. Como dominio del aprendizaje, la cultura puede ser un área específica de estudio dentro del *curriculum*.

Este texto presenta inicialmente un bosquejo de las áreas generales de la cultura que los maestros, en su papel de educadores, encontrarán más útiles. Más adelante se

Díaz-Rico, Lynne T. y Kathryn Z. Weed (1995). ["Manifestaciones de la cultura: aprender sobre los estudiantes"], "Manifestations of culture: Learning about students", en *The Crosscultural, Language and Academic Development Handbook. A Complete K-12 Reference Guide*, Boston, Massachusetts, Allyn & Bacon, pp. 229-240. [También se puede consultar en SEP, *Entorno Familiar y Social II. Programa y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Preescolar. 6° semestre*, México, 2002, pp. 93-105.]

* "Manifestations of culture: Learning about students", en *The Crosscultural, Language, and Academic Development Handbook. A Complete K-12 Reference Guide*, Boston, Massachusetts, Allyn & Bacon, 1995, pp. 229-240. [Traducción de la SEP con fines didácticos, no de lucro, para los alumnos de las escuelas normales.]

proponen técnicas factibles de utilización para aprender sobre las culturas de los estudiantes. Los maestros están en posibilidad, a su vez, de utilizar este nuevo conocimiento para diseñar procedimientos organizativos adecuados en el salón de clases y pueden utilizar comportamientos de enseñanza culturalmente sensibles.

Lo que los maestros tienen que aprender sobre sus estudiantes

Todo aprendizaje está construido sobre un aprendizaje previo. Los estudiantes han aprendido los patrones básicos de la vida en el contexto de sus propias familias. Han aprendido a valorar algunas cosas sobre otras. Han aprendido los comportamientos verbales y no verbales apropiados para su género y edad, y han observado a los miembros de sus familias en varias ocupaciones y actividades. La familia les ha enseñado sobre el amor, las relaciones entre amigos, familiares y miembros de la comunidad. Han observado cómo la comunidad coopera para aprender con diversos métodos y modos. Sus familias les han transmitido una sensibilidad para la música y el arte, les han enseñado qué es hermoso y qué no. Finalmente, han aprendido a utilizar el lenguaje en el contexto de sus hogares y comunidades. Han aprendido cuándo se pueden hacer preguntas y cuándo es necesario guardar silencio. Han utilizado el lenguaje para aprender y para compartir sentimientos, conocimientos y creencias. De hecho, son hablantes de su lengua materna para cuando tienen cinco años y pueden expresar sus necesidades y sus gustos.

La cultura que los estudiantes traen consigo de casa es la base para su aprendizaje. Las culturas deben ser valoradas; todas proporcionan un patrón adecuado de vida para sus miembros. Por lo tanto, no existen niños que estén "privados de cultura". Ciertas comunidades pueden existir en una pobreza relativa; es decir, no están equipados con los recursos de la clase media. No obstante, la pobreza no debe equipararse con la privación de cultura. La cultura de cada comunidad incorpora un vasto conocimiento sobre cómo vivir exitosamente. Los maestros pueden utilizar este conocimiento para organizar el aprendizaje de los estudiantes en las escuelas.

Un análisis profundo sobre el pasado de una cultura minoritaria y su historia en Estados Unidos va más allá de lo que se pretende presentar en este texto. Sin embargo, todas las culturas comparten ciertas características generales. Estas características se discutirán aquí, junto con las maneras en las cuales los maestros perceptivos pueden utilizar este conocimiento general en las aulas. Los educadores que requieran de un conocimiento sobre los antecedentes de alguna cultura específica pueden empezar a conseguir esta información de fuentes como el *Proyecto Nuevos Rostros de Libertad* (*New Faces of Liberty Project*), Universidad de California, Berkeley (Jorgenson-Esmaili, 1988) o de los manuales específicos para cada cultura que tiene el Departamento de Educación del Estado de California, así como a través de entrevistas, observaciones y participación.

Valores, creencias y prácticas

Los valores son "lo que la gente considera como bueno o malo, hermoso o feo, limpio o sucio... correcto o incorrecto, amable o cruel, justo o injusto y adecuado o inadecuado" (Lustig, 1988). Los valores salen a relucir cuando las culturas organizan sistemas para gobernar a sus miembros y regulan y administran la vida social. Son de particular importancia para la gente al educar a sus hijos porque la educación es el medio principal de transmisión del conocimiento cultural. Los padres en comunidades minoritarias con frecuencia tienen un interés vital en la educación de sus hijos a pesar de que esto no se perciba claramente en las actividades escolares en que participan.

Los valores no se pueden ver, oír o saborear, pero se manifiestan en las costumbres sociales; en los rituales y las ceremonias, en áreas vitales como la salud, la religión y la ley, así como en las maneras de trabajar y jugar. Todas las influencias que contribuyen al perfil cultural de la familia y de la comunidad afectan la reacción de los estudiantes a las prácticas en el salón de clases. Los estudiantes cuya cultura en casa es consistente con las creencias y prácticas de la escuela tienen, por lo general, un mayor éxito escolar. Sin embargo, los maestros que están preocupados por el incremento del éxito de todos sus estudiantes, se esfuerzan por entender que las diversas culturas conforman las facetas generales del comportamiento individual y comunitario de maneras radicalmente diferentes, mismas que, en la superficie, parecerían no ser compatibles con las prácticas y creencias de la escuela. Entender estas diferencias implica ser capaz de actuar para ayudar a los alumnos a vincular las diferencias relevantes entre las culturas de la escuela y de casa.

Costumbres y usanzas sociales. Las costumbres y usanzas sociales definen una manera muy particular de vivir la vida cotidiana. Estas costumbres están espaciadas y estructuradas por hábitos muy profundos del uso del tiempo y el espacio. El tiempo está organizado de formas culturalmente específicas:

Adela, una estudiante de primer año de origen mexicano-estadounidense, llegaba a la escuela unos veinte minutos tarde todos los días. Su maestra al principio estaba molesta y gradualmente se fue desesperando. En una junta con los padres de familia, la madre de Adela explicó que trenzar el cabello de Adela cada mañana era una actividad importante donde las dos podían pasar un rato juntas. Este tiempo familiar entraba en un conflicto de valores con la puntualidad y disciplina (relativa al tiempo) de la escuela.

Pueden surgir otros conflictos cuando los maestros exigen que los niños dejen abruptamente de realizar alguna actividad en la que están muy involucrados o cuando las actividades se planean en una secuencia estricta. De hecho, las escuelas en Estados Unidos con frecuencia se manejan estrictamente contra reloj, mientras que la vida familiar en varias culturas no se regula de la misma manera. Algunos estudiantes pue-

den resentir la imposición de un inicio y final arbitrario en el flujo natural de una actividad. Es más, los maestros suelen equiparar la velocidad de desempeño con la inteligencia, y los exámenes estandarizados con frecuencia son pruebas de rapidez. Muchos maestros asumen el rol de “medidores de tiempo”, donde su responsabilidad es ayudar al grupo a adherirse al horario de la escuela mientras trabajan con los estudiantes individualmente para auxiliarles a cubrir sus necesidades de aprendizaje dentro del periodo asignado.

Dentro de la dimensión del tiempo, los maestros pueden tomar en consideración los siguientes aspectos:

- Cómo se les ha enseñado a los alumnos a utilizar su tiempo.
- Cómo manejan la puntualidad los estudiantes dentro de sus culturas.
- Qué tipo de actividades realizan los alumnos rápidamente y cuáles no.

El espacio es otro aspecto de la experiencia cultural. El espacio personal varía: en algunas culturas los individuos se tocan mutuamente con frecuencia y mantienen altos niveles de contacto físico; en otras culturas, tocarse y la proximidad causan sensaciones de tensión y de vergüenza. El sentido cultural del espacio es un factor que en las habitaciones y edificios hace sentir cómoda a la gente. Los salones de clases grandes y cavernosos pueden resultar sobrecogedores a los estudiantes cuyas actividades familiares se realizan en espacios íntimos. La organización del espacio en el salón de clases envía un mensaje a los estudiantes: qué tan libres son de moverse dentro del salón, qué tanto del salón es “suyo”, cómo se acomodan los escritorios. Se pueden negociar tanto las expectativas de los estudiantes como las necesidades de los maestros para conseguir un entorno donde se comparta el espacio.

Los maestros pueden prestar atención a los siguientes aspectos del espacio:

- Qué distancia personal utilizan los estudiantes al interactuar entre ellos y con los adultos.
- Cómo determina la cultura el espacio designado para los niños y para las niñas.
- Cómo se compara la organización espacial de casa con la de la escuela.

Una vez que el maestro ha reconocido que tiempo y espacio están culturalmente organizados, se pueden hacer ajustes para adaptarse a las diferencias individuales con mayor facilidad. Sin embargo, otros sistemas simbólicos pueden incluir comportamientos más sutiles que no se han estudiado con tanta profundidad. Estos sistemas incluyen indicadores obvios de significado, como serían la ropa y la apariencia personal. Por ejemplo, una niña de tercer año que usa maquillaje está comunicando un mensaje que algunos maestros podrían considerar inadecuado porque, para ellos, usar maquillaje simboliza una sexualidad prematura. Otros sistemas simbólicos son intrínsecos, como las creencias sobre los fenómenos naturales, la suerte y el destino, las expectativas vocacionales, etcétera. Por ejemplo, un maestro nuevo notó que durante un fuerte temblor, los estudiantes mexicano-estadounidenses estaban mucho menos agitados que sus pares

euroestadounidenses. Días después, muchos de estos últimos niños fueron con el psicólogo de la escuela porque sentían mucha ansiedad, cuando los alumnos mexicano-estadounidenses no mostraban esta ansiedad. El director atribuyó esta diferencia a la creencia cultural de los mexicano-estadounidenses de que la naturaleza es poderosa y que los seres humanos deben aceptarlo. En contraste, la cultura euroamericana ve a la naturaleza como algo que debe conquistarse. Por lo tanto, cuando las fuerzas de la naturaleza no pueden ser controladas por el hombre, el resultado es ansiedad. Así, el comportamiento durante los temblores es el resultado de un sistema simbólico fundado en la cultura.

Algunas de las facetas que se deben considerar para entender los sistemas simbólicos son:

- Cómo difiere la ropa según edad, género y clase social.
- Qué tipo de ropa y accesorios se consideran aceptables.
- Qué tipo de comportamiento es el adecuado durante los fenómenos naturales como la lluvia, los rayos, los truenos, los temblores y los incendios.

Ritos, rituales y ceremonias. Cada cultura incorpora expectativas sobre la manera adecuada de llevar a cabo un evento formal. Éstos pueden consistir en celebraciones y/o fiestas religiosas en las que se incorporan ceremonias específicas. La gente celebra los nacimientos, bodas y muertes con ritos y rituales específicos. Las escuelas por sí mismas tienen sus ceremonias; por ejemplo, la cultura escolar de Estados Unidos exige que las asambleas empiecen con indicadores formales como el juramento a la nación,¹ un saludo a la bandera o un saludo del director. Los rituales en algunas aulas de educación primaria en Estados Unidos también son relativamente formales. Por ejemplo, los estudiantes deben formarse, entrar en silencio, sentarse y esperar al maestro. Por otra parte, en Laos, los estudiantes Hmong están acostumbrados a un tipo diferente de formalidad. Al llegar la hora del recreo o de comer, los estudiantes se ponen de pie y permanecen parados junto a sus asientos en espera de que se les dé permiso para salir del salón. Cuando pasan junto al maestro, los estudiantes juntan sus manos frente a la cara en un ritual de respeto. Pocos estudiantes se atreven a levantar la mano y hacer preguntas durante la explicación de un maestro (Bliatout, Downing, Lewis y Yang, 1988).

Los rituales también se tienen que considerar durante las juntas con los padres de familia. Las formas de cortesía de saludo y bienvenida, por ejemplo, varían según la cultura. El maestro debe tener sensibilidad sobre cómo esperan los padres ser saludados y debe incorporar algunos de estos comportamientos.

En lo que respecta a cómo afectan los rituales al salón de clases, los maestros deben considerar lo siguiente:

¹ El juramento a la nación, o *Pledge of Allegiance*, es "Yo juro lealtad a la bandera de Estados Unidos de América, y a la república que representa, una nación sometida a Dios, indivisible, libre y justa para todos". [N. de la trad.]

- Qué rituales utilizan los estudiantes para mostrar respeto.
- Qué celebraciones observan los estudiantes y por qué razones (políticas, moda, religiosas).
- Cómo y dónde esperan los padres de familia que se les salude cuando visitan el salón de clases.

Sistemas de trabajo y de descanso. La variación intercultural en las actividades de trabajo y descanso es una de las diferencias de valor que se discuten con mayor frecuencia. En Estados Unidos, muchos de los miembros de la cultura mayoritaria valoran el trabajo sobre el juego. En otras palabras, el estatus está directamente relacionado con la productividad, el salario o el tipo de trabajo. Es también común que el juego se utilice de maneras que refuerzan este estatus. Por ejemplo, los ejecutivos hacen negocios informalmente en el campo de golf, los trabajadores forman ligas de boliche y los alumnos se divierten en reuniones antes de asistir a los partidos de fútbol americano. La gente joven, especialmente en la clase media, está entrenada para utilizar ciertas herramientas específicas del juego y su tiempo está estructurado para adquirir habilidades (deportes organizados, lecciones de música). En contraste, en otras culturas no se le asigna a los niños un tiempo estructurado para jugar sino que se espera que los pequeños participen en las labores de los adultos ya sea en el trabajo o en casa. Incluso existen culturas, como la de los indios Hopi en Arizona, donde el tiempo de juego de los niños está relativamente desestructurado y los padres no interfieren. Las culturas también varían en las actividades típicas de juego y de trabajo que se esperan para niños y niñas. Todos estos valores tienen influencias obvias en la manera en que los niños trabajan y juegan en la escuela (Schultz y Theophano, 1987).

En los grupos de trabajo y de juego, la orientación puede ser *individual* o de *grupo*. La sociedad estadounidense se puede considerar a grandes rasgos como un sistema donde el individuo es lo más importante. Este individualismo con frecuencia pone a competir a los estudiantes entre sí para alcanzar metas académicas. En contraste, en Japón, los individuos compiten ferozmente para ingresar a prestigiosas universidades, pero este sentimiento va acompañado del de pertenencia a un grupo. La competencia en el salón de clases de ese país no es igual a la que se da en Estados Unidos; por ejemplo, si un maestro japonés elogia o presta especial atención a un alumno en particular, esto puede ser vergonzoso para el estudiante (Furey, 1986). Otro caso serían los niños indostadounidenses, que vienen de culturas orientadas hacia el grupo y pueden disfrutar la competencia entre equipos, pero no entre individuos (Philips, 1972).

A través de las siguientes consideraciones, los maestros pueden aprender sobre el trabajo y el juego, así como sobre la orientación individual y grupal:

- Qué tipo de trabajo se espera que desempeñen los estudiantes y a qué edad, tanto en casa como en la comunidad.
- El propósito del juego.

- Si el trabajo individual es privado o compartido.
- El grado en que se espera que los estudiantes trabajen juntos.

Salud y medicina. Las prácticas de salud y medicina están relacionadas con creencias muy arraigadas por lo que está en juego: la vida o la muerte. Cada cultura tiene sus propios conceptos sobre enfermedad y salud que influyen en cómo se da la interacción en los sitios dedicados al cuidado de la salud. Los estudiantes pueden tener problemas —un trauma de guerra, choque cultural, pobreza, adicción, violencia familiar, delincuencia— cuyas soluciones deben ser culturalmente aceptables. Cuando los estudiantes llegan a la escuela con problemas de salud, los maestros deben reaccionar de formas culturalmente compatibles. Puede darse una falta de comunicación adecuada y cooperación si los maestros y la familia contemplan de manera diferente salud y enfermedad (Witte, 1991). Por ejemplo, los profesionales de la salud en las escuelas, que intentan difundir el peligro del SIDA, con frecuencia se topan con reacciones virulentas, resultado de tabúes de los padres. De igual forma, las prácticas de salud de la comunidad, como por ejemplo la tradición camboyana de las monedas (donde una moneda se sumerge en aceite y después se frota en la espalda, pecho y cuello del enfermo), puede malinterpretarse por las autoridades escolares que podrían confundir las marcas en el cuerpo del niño con maltrato y llamar a la agencia de Servicios de Protección a los Niños.

Los maestros y otros empleados de la escuela pueden utilizar las siguientes preguntas para informarse sobre las diferentes creencias sobre la salud:

- ¿Qué o quién causa la enfermedad y qué o quién es responsable de curarla?
- ¿Qué prácticas existen sobre la higiene personal?
- Si un estudiante se accidentara en la escuela, ¿sería inaceptable alguna de las prácticas comunes de primeros auxilios? (Saville-Troike, 1978).

Influencias institucionales: económicas, legales, políticas y religiosas. Las instituciones que apoyan y rigen la vida familiar y comunitaria tienen una gran influencia sobre el comportamiento y creencias del grupo. Por otra parte, estas conductas y creencias son a la vez las que determinan la constitución de las propias instituciones. Las instituciones económicas de Estados Unidos son, en gran parte, duales: pequeñas empresas y grandes agencias corporativas/gubernamentales. Los negocios pequeños premian y canalizan la iniciativa de los que llegan a Estados Unidos con capital para invertir, pero generalmente pagan salarios bajos a los trabajadores poco capacitados. Los profesionistas en las agencias corporativas y gubernamentales mayores (educación, servicios, medicina, leyes) deben pagar un precio para entrar, ya sea a través de elaborados procesos de exámenes y obtención de títulos o a través de una adecuación a la cultura corporativa. Estas instituciones tienen una gran influencia en la vida cotidiana de ese país ejercida a través de una compleja red de leyes, costumbres y reglamentos que proporcionan la infraestructura económica y legal de la cultura dominante. Estas instituciones operan bajo los efectos de procesos políticos formales o de medios más informales como las compras selectivas y la participación de minoristas (boicots, consumo de productos étnicos).

Las creencias y prácticas religiosas están intercaladas en esta rica malla cultural/económica/política/legal. En Estados Unidos, las prácticas religiosas se encuentran muy arraigadas pero están limitadas formalmente: véase la controversia sobre los árboles de Navidad en las escuelas y compárese con la igualmente presente necesidad cultural y económica casi universal de conseguir un mayor gasto por parte de los consumidores al final del año calendario. Las creencias religiosas son parte de los cimientos de las culturas en sentidos aún más fundamentales. Los inmigrantes de lugares con religiones y creencias filosóficas confucianas tienen valores que exigen una sociedad y familia muy ordenadas a través de la conservación de relaciones sociales adecuadas. En la tradición islámica, el Corán establece relaciones sociales adecuadas y roles para los miembros de la sociedad. Cuando los inmigrantes que pertenecen a estas religiones se encuentran en las instituciones generalmente seculares de Estados Unidos, puede suceder que cuestionen, se desvanezcan o entren en conflicto con las costumbres y patrones culturales dentro de su familia (Chung, 1989). En muchas de las culturas en la sociedad estadounidense, la religión influye en los conceptos de autoridad y las reacciones a los comportamientos en el salón de clases como podrían ser la curiosidad y la creatividad (Heath, 1983b).

Los maestros pueden considerar los siguientes rubros en lo que respecta a las influencias institucionales en la cultura de casa y de la comunidad:

- ¿Qué trabajos/ingresos están disponibles dentro de la comunidad y para quién?
- ¿Qué papel desempeña la ley en la vida comunitaria y qué relaciones existen con las autoridades legales (policía, oficiales de inmigración)?
- ¿Quién domina los procesos políticos en la comunidad?
- ¿Qué aspectos de la religión no deben discutirse en la escuela y qué comportamientos no deben exigirse?

Sistemas educativos. Los sistemas educativos se diseñaron en el pasado para transmitir el conocimiento y tradiciones culturales, lo mismo que los padres enseñaban a sus hijos. Sin embargo, en la sociedad cada vez más compleja y tecnológicamente cambiante de Estados Unidos, las escuelas han cambiado su énfasis hacia la enseñanza de contenidos no previstos: "el cambio de un patrón estable de transmisión cultural, a la enseñanza de cosas que los padres nunca conocieron" (Singleton, 1973, p. 279). Este cambio afecta a todos los estudiantes; pero es particularmente difícil para aquellos cuyos padres no les están enseñando de la misma manera que la escuela. Los estudiantes llegan a la escuela ya imbuidos de las prácticas de aprendizaje de sus propias familias y comunidades. Llegan con expectativas sobre el aprendizaje y generalmente esperan seguir aprendiendo en la escuela. Es posible que varias de las prácticas organizativas y de enseñanza en las escuelas no apoyen el tipo de aprendizaje al cual están acostumbrados los estudiantes.

Para los niños inmigrantes con educación escolar previa, la experiencia en los salones de clases de Estados Unidos puede generar severos conflictos. Por ejemplo, la

experiencia de aprendizaje de los estudiantes polinesios que vienen del Pacífico del Sur ha sido, en general, una actividad relativamente pasiva. Esperan que los maestros les den instrucciones explícitas sobre qué aprender y cómo hacerlo, y la tarea se revisa todos los días con mucha meticulosidad. Cuando estos estudiantes llegan a Estados Unidos y se topan con maestros que valoran la creatividad y el aprendizaje centrado en el estudiante, pueden parecer pasivos ya que esperan que se les diga qué hacer (Funaky y Burnett, 1993). Los estudiantes indochinos esperan escuchar, observar e imitar. Es posible que estén renuentes a formular preguntas u ofrecer respuestas o incluso avergonzarse por pedir ayuda al maestro, o no querer participar en demostraciones individuales de alguna habilidad o proyecto (Armour, Knudson y Meeks, 1981). Los maestros pueden ajustarse a las inclinaciones de estos niños a través de la introducción gradual de prácticas centradas en los estudiantes combinadas con apoyo para superar la dependencia inicial en las instrucciones del maestro.

Los maestros que quieran entender el valor de la educación dentro de la comunidad pueden hacerse las siguientes preguntas:

- ¿Qué métodos de enseñanza y aprendizaje se utilizan en casa (por ejemplo, presentación de modelos e imitación, historias didácticas y proverbios, instrucción verbal directa)?
- ¿Cuál es el rol del lenguaje en la enseñanza y el aprendizaje?
- ¿Cómo se espera que los niños interactúen con los maestros (mediante la observación, únicamente con preguntas, participación voluntaria)?
- ¿Cuántos años se espera que los niños asistan a la escuela?

Roles y estatus

Las culturas difieren en los roles que la gente desempeña en la sociedad y el estatus que se le adjudica a cada uno de estos roles. Por ejemplo, en la cultura vietnamita, que tiene una profunda influencia confuciana, las figuras de autoridad se clasifican de la siguiente manera: el padre de familia está por debajo del maestro, quien sólo se encuentra por debajo del rey (Chung, 1989). En Estados Unidos no se da este mismo estatus privilegiado a los maestros pero, en su lugar, los médicos sí gozan de este tipo de prestigio. Factores como género, clase social, edad, ocupación y nivel educativo influyen en la manera en que se concede estatus a los diversos roles. La percepción de los estudiantes sobre los roles que ellos podrían asumir dentro de su cultura afecta también su desempeño escolar.

Género. Para muchas culturas el género está relacionado con los roles sociales de manera similar. Los antropólogos han observado que los hombres tienen el control político y militar en todas las culturas conocidas. Los niños pequeños tienden a ser más agresivos física y verbalmente y a buscar el dominio más que las niñas. Tradicionalmente, las mujeres tienen la responsabilidad primordial de la crianza de los hijos,

con sus tareas, costumbres y responsabilidades asociadas. Los inmigrantes en Estados Unidos con frecuencia provienen de culturas donde los hombres y las mujeres tienen roles de género rígidos y altamente diferenciados. La igualdad de género como una meta ostensible en los salones de clases estadounidenses puede ser algo difícil para los estudiantes de estas culturas. Por ejemplo, los padres pueden pasar mucho tiempo corrigiendo las tareas de los niños mientras que no prestan especial atención al trabajo escolar de las niñas.

Para evaluar los roles que desempeñan los hombres y las mujeres en diversas culturas, los maestros pueden considerar lo siguiente:

- ¿Qué tareas desempeñan los niños y qué tareas las niñas?
- ¿Cuándo, dónde y cómo pueden interactuar las niñas y los niños?
- ¿Qué expectativas tienen los padres y los estudiantes para los logros de niños y niñas y cómo difiere esto según la materia?

Clase social. La estratificación en clases sociales difiere entre las culturas. Las culturas que están rigidamente estratificadas, como en el sistema de castas en la India, difieren de las culturas que no son tan rígidas o que, en algunos casos, están al borde de la anarquía como sería en la Rusia postcomunista. La creencia de que la educación puede mejorar el estatus económico está muy difundida en la cultura dominante de Estados Unidos, pero los individuos de otras culturas pueden tener creencias distintas. Por ejemplo, los inmigrantes que llegan a St. Croix² provenientes de las Antillas (Antigua, Trinidad, Santa Lucía, Nevis) parecen ver la escolaridad como un instrumento para su éxito futuro y están dispuestos a trabajar arduamente y acatan las reglas. En contraste, los varones jóvenes nacidos en St. Croix parecen percibir la educación como un instrumento de opresión y una amenaza contra su identidad. Los hombres que nacieron ahí creen que pueden alcanzar posiciones prestigiosas en el gobierno con base en las relaciones de sus familias y no a través del éxito educativo (Gibson, 1991a).

En general, los individuos y las familias de niveles socioeconómicos superiores pueden ejercer poder a través de su participación en comités directivos de las universidades y las escuelas locales y, de esta forma, decidir quién recibe los beneficios y premios de la escolaridad. No obstante, los valores de la clase media son los que generalmente se incorporan en la cultura de la educación. Los valores de la clase social que los niños aprenden en casa ejercen una gran influencia no sólo en su creencia en la educación sino también en sus rutinas y hábitos dentro del salón de clases.

Los maestros pueden observar de cerca las siguientes diferencias de clase social que pueden afectar el comportamiento de los estudiantes.

- ¿Qué tipo de ambiente del hogar tienen los estudiantes; cantidad y calidad de posesiones materiales, vivienda, bienes de consumo y dieta?

² Una de las Islas Vírgenes Americanas que se encuentra ubicada a 1 750 km al sureste de Miami [n. del ed.].

- ¿Qué poder tienen los padres para obtener información sobre la escuela o para influir en las elecciones educativas?
- ¿Qué recursos están disponibles en casa para profundizar sobre las tareas escolares?

Edad. La edad interactúa con la cultura, el estatus socioeconómico, el género y otros factores que influyen en el comportamiento y actitudes del individuo. Por ejemplo, en Puerto Rico, el contenido del desayuno varía según la edad. Los niños comen cereal mientras que los adultos desayunan café fuerte y pan. En contraste, en Estados Unidos, tanto los adultos como los niños desayunan cereal. En varias culturas, las expectativas sobre las actividades adecuadas para los niños y su propósito difieren. Los euroestadounidenses de clase media esperan que los niños pasen una mayor parte de su tiempo jugando y en la escuela, en lugar de realizar tareas similares a las de los adultos. Por otro lado, entre los indios Cri se espera que los niños aprendan los roles de los adultos desde una temprana edad, incluyendo la contribución de alimentos para la familia. Los padres de esta cultura pueden criticar a las escuelas por involucrar a los niños en tareas que no están relacionadas con su futura participación en la sociedad Cri (Sindell, 1988).

Las culturas también difieren en sus criterios para pasar a través de los cambios en el ciclo de vida (culturalmente definidos). Una etapa importante en cualquier cultura es el paso hacia la vida adulta, pero la edad en que esto ocurre y los criterios necesarios para alcanzar esta etapa varían de acuerdo al significado de *adulthood* en una cultura particular. Por ejemplo, en una cultura donde el papel del hombre adulto es mostrar su habilidad en la guerra, entonces la entrada a la adultez incluye una larga preparación y por tanto se da un poco más tarde en la vida. En contraste, en las culturas donde la vida adulta incluye el privilegio de bailar en una representación de dioses enmascarados, este paso se da a una edad más temprana (Benedict, 1934).

Los maestros pueden empezar a entender cómo afecta el factor edad en la interacción de los estudiantes considerando lo siguiente:

- ¿Qué actividades y roles se esperan de los individuos en las diferentes etapas de la vida?
- ¿Qué actividades y comportamientos son adecuados, o prohibidos, para los niños de varias edades?
- ¿Qué criterios definen las diversas etapas o periodos del ciclo de vida?

Ocupación. La ocupación en Estados Unidos con frecuencia define el monto del ingreso, que a su vez es un factor que determinará el prestigio dentro de la cultura. Sin embargo, otros pueblos pueden atribuir prestigio a los que heredaron el estatus o a quienes tienen una función religiosa dentro de la cultura. El prestigio es un factor en las elecciones ocupacionales. Otros factores pueden incluir la aceptación cultural de la ocupación, los requerimientos educativos, el género y la posibilidad de alcanzar dicho prestigio. Los estudiantes por tanto pueden no ver todas las ocupaciones como algo desea-

ble o incluso disponible para ellos y pueden tener puntos de vista mezclados sobre el rol de la educación en su futura ocupación. Algunos grupos culturales de Estados Unidos están involucrados en una forma voluntaria de vida que no requiere de la educación pública (por ejemplo, los Amish). Otros grupos pueden no recibir las recompensas adecuadas en Estados Unidos como resultado de su éxito escolar, pero esperan alcanzarlas en otro lugar (hijos de diplomáticos y residentes de corto plazo que esperan regresar a sus países de origen). Otro grupo podría ser incorporado involuntariamente a la sociedad norteamericana y relegado a ocupaciones serviles y tipos de vida que no ofrecen recompensa ni requieren de éxito escolar (por ejemplo, los chicanos en el suroeste). Es posible que ese sector reaccione no esforzándose en el ámbito académico (Ogbu y Matute Bianchi, 1986).

Los maestros pueden preguntar a sus estudiantes cuáles son sus puntos de vista sobre las ocupaciones y trabajo. La siguiente información puede ser relevante:

- ¿Qué tipos de trabajo son considerados prestigiosos o deseables?
- ¿Qué presuposiciones existen sobre la posibilidad de llegar a tener ocupaciones específicas?
- ¿Qué rol desempeña la educación en alcanzar las metas ocupacionales?

Nivel educativo. El nivel educativo para muchos individuos es un factor del empleo deseado, la importancia que los padres dan a la educación y la inversión en educación que la cultura valora. Es posible que el hijo de un obrero no valore la educación universitaria porque sus padres, que no tienen dicha educación, han tenido éxito igualmente. La hija de un profesor de universidad puede considerar que la carga de trabajo de sus padres es demasiado demandante y buscar una ocupación menos estresante. Las oportunidades educativas disponibles en Estados Unidos pueden ser atractivas para los inmigrantes de otras culturas que posiblemente no deseen que sus hijos permanezcan en ese país para trabajar. Por ejemplo, algunos residentes de Hong Kong harán sacrificios para enviar a sus hijos a estudiar al extranjero, a Estados Unidos, Gran Bretaña o Canadá, pero son cuidadosos de que conserven sus residencias en ambos países para que los hijos puedan regresar a Hong Kong a seguir con el negocio o las tradiciones familiares. Para estos padres, el nivel educativo factible de alcanzar en los países occidentales puede servir solamente como una función instrumental (alcanzar metas) y no tener un propósito de afiliación (relación social).

Al trabajar con distintos estudiantes, los maestros deben saber:

- ¿Qué nivel educativo desea alcanzar el propio estudiante, su familia y la comunidad?
- ¿Qué grado de asimilación se espera y se desea con la cultura dominante (y con la lengua de esa cultura)?

Adaptaciones escolares en una comunidad mazahua*

María Bertely

En este escrito se aborda la relación grupos étnicos-escuela en el caso de una comunidad mazahua. Se muestra la manera en que algunas de las formas de participación culturalmente significativas para los padres y madres de familia van modificando las prácticas y expectativas escolares de una escuela primaria estatal monolingüe, sustentada en un currículum regular, y establecida en la misma comunidad. Un hallazgo central se refiere a las "adaptaciones escolares" generadas a partir de estas formas de participación, que conforman una especie de "mazahuización escolar". Estas adaptaciones representan un proceso dual de autorreproducción que involucra tanto la adquisición de conocimientos y códigos propios de la cultura mayoritaria como la preservación de los patrones de interacción y las particularidades socioculturales de la gente mazahua. Se trata de una experiencia de aculturación sin una necesaria o absoluta asimilación cultural.

La escuela está ubicada en un contexto mayoritariamente mazahua, en el que las actividades económicas predominantes son agrícolas y comerciales. Estas últimas determinan, en parte, la migración de sus miembros a los centros urbanos más importantes como la ciudad de México y Toluca. El nombre de la comunidad ha sido sustituido por el de "Los Capulines" para garantizar el carácter confidencial de la información recabada. Aquí sólo se incluye una parte de la información, documentada de manera más amplia en un trabajo más extenso, aún inédito. En éste se interpretan algunos de los rasgos socioculturales y socioeconómicos de la comunidad, los antecedentes y características generales de la escuela, la manera en que los niños se socializan a través de las diversas interacciones sociales, y algunas de las adaptaciones docentes generadas en un salón de clases a partir del contexto sociocultural estudiado.

La perspectiva metodológica utilizada es la etnográfica. Ésta, así como el tema específico tratado, se desprenden del proyecto "aprendizaje escolar y procesos educativos en niños mazahuas" a cargo de la doctora Ruth Paradise, en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Los instrumentos de apoyo son el registro de observación y la entrevista informal no estructurada. Se realizaron observaciones en diversas situaciones escolares y entrevistas con algunos maestros. La duración de la primera etapa de trabajo de campo —de la cual este escrito es un producto parcial— fue de aproximadamente cinco meses, en los cuales se realizaron una o dos visitas por semana a la escuela y a la

Bertely, María (1992), "Adaptaciones escolares en una comunidad mazahua", en Mario Rueda Beltrán y Miguel Ángel Campos (coords.), *Investigación etnográfica en educación*, México, CISE/UNAM, pp. 211-233. [También se puede consultar en SEP, *Escuela y Contexto Social. Iniciación al Trabajo Escolar. Programas y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Primaria*, 1º semestre, México, 2002, pp. 43-59.]

* En Mario Rueda Beltrán y Miguel Ángel Campos (coords.), *Investigación etnográfica en educación*, México, CISE-UNAM, 1992, pp. 211-233.

comunidad, entre los meses de febrero y junio de 1989. La participación personal en el proyecto concluyó en junio de 1990. A partir de éste, y de otros estudios similares llevados a cabo en Estados Unidos que sirvieron de apoyo, se ha inaugurado en México una veta analítica básicamente sociocultural que aporta nuevas herramientas a la interpretación de la práctica educativa en contextos indígenas. La promoción de estudios de este corte puede conformar un campo de construcción y discusión sumamente fructífero dentro de la investigación etnográfica.

Los padres de familia en la escuela.

En Los Capulines, los padres de familia participan en actividades escolares, o se acercan a los maestros en determinadas situaciones y circunstancias, como las fiestas escolares o las juntas de padres de familia. Su presencia en el aula se da a solicitud del maestro de grupo o por su interés personal en solucionar algún asunto relacionado con sus hijos.

En este escrito se interpretan algunas formas de participación de padres y madres de familia en la escuela. La interpretación muestra ciertos contrastes entre estas formas de participación y aquellas consideradas "idóneas" por los maestros y directivos de la escuela. Más que significar un conflicto evidente a nivel simbólico, los contrastes parecen propiciar un proceso de adaptación de las expectativas de participación familiar sostenidas por el personal docente de la escuela a los estilos de participación culturalmente significativos para la gente del lugar. Las concepciones escolares parecen someterse a una necesaria adaptación. Este proceso se genera a partir de la ubicación de la escuela en un contexto sociocultural y socioeconómico específico. La adaptación escolar puede definirse como una acomodación de las formas de participación propias de una estructura institucional a las formas de participación de una comunidad cultural específica. En un sentido darwiniano, la adaptación escolar no significa la desaparición o extinción de los rasgos institucionales de la estructura, ni la pérdida absoluta de sus expectativas formativas, sino la refuncionalización de algunas de sus acciones a partir del nuevo ambiente ecológico-social en que se autorreproduce y preserva.

Los espacios concretos para mostrar el "cómo" de estas adaptaciones escolares son: las fiestas escolares, las juntas con padres de familia y las visitas de las madres al maestro.

Una fiesta escolar

En la fiesta del "Día de las Madres", celebración escolar que reúne a un número significativo de miembros de la comunidad, los comportamientos observados adaptan las expectativas de participación promovidas por la escuela. El ambiente de participación de esta "fiesta escolar" presenta particularidades que lo distinguen del ambiente acostumbrado en situaciones escolares parecidas, en otros contextos como el urbano. En los participantes, y sobre todo en las mujeres adultas, se observa una inexpresividad que contrasta con las expectativas de participación y formas de comportamiento promovi-

das por el maestro que coordina el evento. No se dan intercambios verbales entre ellas, ni siquiera de miradas, para mostrar su interés por alguna situación relacionada con la fiesta; todas observan al centro del patio o en dirección al maestro.

Pese al interés y curiosidad de la gente en la fiesta, ésta no se involucra emocionalmente. Los aplausos —constantemente buscados por el maestro— van disminuyendo hasta desaparecer por completo. Quienes aplauden son, en general, alumnos y maestros de la escuela, y no todos lo hacen. Las risas son escasas y discretas; se observa un control emocional que coincide con lo que Iwanska definió como “el mazahua ideal” y “que jamás se emociona por nada bueno o malo, deseable o indeseable. No lamenta sus desgracias, no se jacta de sus triunfos o buena suerte. No comenta su afecto por alguien” (1972:15).

Pensar que el “interés” de los padres de familia por la escuela debería corresponder al “ánimo” pretendido por el maestro coordinador nos llevaría a consideraciones como las mencionadas por algunos de los docentes de la escuela: la gente de esta localidad se manifiesta “desinteresada” y “apática” en relación con la escuela. Reconocer los rasgos socioculturales de la participación pública de la gente de Los Capulines podría conducirnos a otro tipo de interpretaciones.

Los participantes en la fiesta “están presentes” en la escuela, pero conservan sus formas de participación, culturalmente compartidas. En el caso de las madres y mujeres adultas, observan con atención lo que sucede, pero su participación no es abierta ni verbal. Cuando el maestro coordinador intenta conocer los resultados del concurso, no manifiestan si han “ganado” o no, y difícilmente se proponen para participar en los juegos organizados. Los niños de sexto grado ayudan a “localizar” a las madres ganadoras, y muy pocas participan en los juegos. Sólo algunos hombres hacen comentarios “al aire” acerca de lo que sucede en la fiesta. Aparentemente, la diferencia en la participación pública entre hombres y mujeres corresponde a la práctica sociocultural de que el uso de la palabra, en comunidades mazahuas, es privativo de los hombres (Iwanska, 1972).

El ambiente de esta “fiesta escolar” muestra, además de algunas prácticas socioculturales de participación, la importancia relativa que la gente otorga a tales eventos. Algunos miembros de la comunidad o alumnos llegan, permanecen o se retiran de la escuela para realizar otro tipo de actividades importantes, como las agrícolas o domésticas, o simplemente “porque se hace tarde”. La inasistencia de algunas madres se explica también por la realización de trabajos en la comunidad o en la casa.

Los libres desplazamientos por el patio central y el incremento de actividades heterogéneas, paralelas y simultáneas al festejo escolar —supuestamente principal— contrastan con el tipo de organización institucional, formal y rígida que caracteriza a estos actos en contextos urbanos. Mientras la fiesta se celebra, los niños deambulan o los adultos atraviesan el patio central; grupos de niños atienden asuntos distintos a los escolares; aumentan los juegos en las áreas paralelas o circundantes a la escuela y el personal docente no controla las constantes llegadas y salidas, que aparentemente se consideran como algo natural. Nadie se despide formalmente ni espera el término explícito de la fiesta; ésta se termina cuando concluyen las rifas y cuando la mayoría de las madres abandona la escuela en masa.

Para la gente de Los Capulines, la escuela no parece ser un espacio regulado, como sucede en otros contextos donde la "reglamentación" dictada, asumida y ejercida por maestros y director suele imponerse sobre las formas de participación de los padres de familia (Carvajal, 1988); no asumen su permanencia en la escuela como obligación institucional. Quienes asisten permanecen el tiempo que desean, y nadie intenta imponerles un tiempo determinado. Los quehaceres paralelos que demandan su atención —sean juego o trabajo— no se consideran transgresiones a la norma escolar, que se construye cotidianamente en el interactuar de las actividades escolares con las ocupaciones social, económica y culturalmente importantes para la comunidad.

Por consiguiente, el proceso de adaptación escolar implica constantes adecuaciones institucionales a las formas de participación culturalmente significativas de padres, madres y alumnos, a las valoraciones e importancia que le otorgan a la escuela, y a las diversas actividades que los ocupan. Esta adaptación no significa que en eventos como las fiestas escolares se dejen de promover aprendizajes relacionados con los contenidos y formas de participación propios de la cultura mayoritaria. La gente del lugar está en contacto con los códigos de diversas situaciones que rebasan el ámbito escolar —aunque no se ha indagado acerca de lo que aprenden— los cuales representan enseñanzas adicionales a las que definen su identidad como gente mazahua de Los Capulines. En las fiestas escolares, el español es el principal medio de comunicación, se otorga importancia a la participación individual pública, se pretende promover un "ánimo" definido por expresiones emocionales intensas, y se promueve la participación a través de estímulos y reconocimientos externos como premios y aplausos. En general, los asistentes se abstienen de participar de acuerdo con estos códigos, que les resultan ajenos, pero permanecen como observadores atentos. Su actitud coincide con los procesos de aprendizaje de la gente de El Nopal, mencionados por Iwanska, donde adultos y niños aprenden actividades nuevas mediante la atenta y callada observación (1972).

En resumen, las formas de participación de los padres y madres de familia en este tipo de actividades escolares, más que representar un sometimiento mecánico y pasivo a las expectativas de participación usuales, asociadas a un "verdadero interés" o "conciencia" por la escuela —actitud quizás más común en contextos o grupos sociales específicos donde la escolarización se considera la vía de promoción y reproducción económica, social y cultural por excelencia— corresponden a rasgos socioculturales, económicos e históricos que caracterizan a la gente mazahua de esta localidad. Conservan sus formas de participación pública, atienden otras actividades importantes para la comunidad que coexisten con la escuela y compiten con ella en términos históricos, y están involucrados en un contexto de actividad donde las acciones paralelas y coordinadas se consideran necesarias. Su observación atenta y callada es un medio de aprendizaje de los contenidos y formas de participación manejados por la cultura mayoritaria y representados, en alguna medida, por las prácticas escolares.

Una junta escolar

Los rasgos socioculturales, económicos e históricos que definen las formas de participación escolar de la gente de este lugar también están presentes en juntas escolares con padres y madres de familia. Los asuntos programados en la “agenda” del director —relacionados con la conservación y mejoramiento del edificio y la normatividad institucional, el aseo de los niños, la puntualidad y asistencia a la escuela— muestran también ciertas adecuaciones. Se retroalimentan, modifican, ignoran, eliminan o sustituyen las propuestas y expectativas escolares sobre las formas de participación y apoyo que “obligatoriamente” deben proporcionar los padres y madres de familia a la escuela.

La presencia de un buen número de padres de familia —casi 20% de los participantes— en una junta escolar resulta significativa, en contraste con lo que sucede en contextos urbanos, en los cuales generalmente asisten sólo las madres. Con excepción de dos mujeres, los hombres toman la palabra, opinan, sugieren y llegan a acuerdos verbales. Parecen hablar en nombre de ellos y de las mujeres. Aunque algunos argumentan el desconocimiento del español como motivo de su silencio, al final de la junta se observó que muchas lo hablan. Sin embargo, esto no implica que se les ignore; por el contrario, continuamente se dirigen a ellas y se tomó en cuenta su voto. (Esta situación coincide una vez más con las observaciones de Iwanska en El Nopal, donde la mujer, cuando es viuda, puede ser ejidataria, al igual que los hombres. Sin embargo, en las asambleas bimestrales, tiene que ser representada por un hijo o pariente varón, ya que supuestamente se requiere gran elocuencia y “las mujeres no saben hablar en público”. No obstante, las mujeres están presentes y es probable que los comentarios masculinos sean sugerencia de ellas [1972].)

El director presenta, de manera paulatina y argumentada, los puntos generales de la agenda e intenta convencer a los padres de familia de la “razón” de sus propuestas, que son de dos tipos. Algunas tienen que ver con la conservación y mejoramiento del edificio escolar, mientras el resto se refiere a ciertas normas escolares obligatorias para los niños, así como a los cuidados que las madres deben proporcionarles.

El director propuso que los padres participaran física y económicamente en la construcción de sanitarios y de la dirección y, por ejemplo, en la compra de tambos para clasificar la basura. Como apoyo complementario a las faenas —que el director definió como “obligación de los padres de familia”—, la dirección consideró los ingresos obtenidos por la cosecha de maíz de las tierras trabajadas para la escuela. Aunque se reconoce el peso de las autoridades municipales y escolares en la toma de decisiones económicas, el delegado, autoridad municipal presente en la junta, recuerda a cada uno de los asistentes su responsabilidad en los acuerdos y promueve el dar opiniones (“ustedes tienen su opinión”) más que el intercambio o la discusión. Nadie intenta imponer su opinión como la única correcta y, después de saltar de un tema a otro y “volver atrás”, se integra el acuerdo final: “que traigan dos piedras cada quien”, “una cubeta de arena” y “... pagamos los mil pesos”.

Aunque las faenas son obligatorias, los padres de familia argumentan la imposibilidad de llevarlas a cabo en esos momentos pues "ahorita viene el trabajo y no hay tiempo", "se acercan las siembras y no podemos" y "la mera verdad yo no tengo tiempo de nada". Sin embargo, en otros momentos del ciclo agrícola, "cuando estaban suaves los trabajos del campo", los padres participaron con gusto en la construcción de la barda. La "obligación escolar", por tanto, se adecua al ciclo agrícola y a la importancia de estas prácticas en la identidad cultural de la gente de Los Capulines. Esta adaptación de las expectativas escolares a las posibilidades de participación de los padres niega el carácter "obligatorio" de las faenas u otra forma impuesta de participación y las convierte en apoyos voluntarios. Se acepta la cooperación para los tambos, y se agrega otra para la compra de objetos necesarios para el mantenimiento de la escuela. Se propone el apoyo en especie acarreando "dos piedras cada quien" y "una cubeta de arena". Las faenas son rechazadas.

Las propuestas sobre las normas escolares, relacionadas con el aseo, alimentación, cuidado de útiles escolares y asistencia y puntualidad de los alumnos, no provocan comentarios. Los padres y madres de familia sólo opinan sobre cuestiones de tipo económico, pero no sobre la educación y la socialización de los niños. Aparentemente, éstas incumben en mayor medida a las mujeres adultas de la comunidad. Cuando el director pide a los señores: "Digan a sus esposas que les den de almorzar a sus hijos para que los maestros no tengan que pagar el doctor cuando se desmayan", un señor comenta la necesidad de que el padre respectivo pague el dinero, pero no menciona que las madres deben cuidar de sus hijos. Nadie hace comentarios sobre los temas de aseo, asistencia y puntualidad en las aulas; tal parece que los hábitos y comportamientos no son temas que formen parte de la discusión de los asuntos escolares. A diferencia de las condiciones materiales, directamente relacionadas con el aprendizaje de conocimientos específicos impartidos en la escuela primaria, la educación y la socialización de los niños en la comunidad no son motivo de negociación, ni pueden incorporarse rígidamente a la normatividad institucional. Por consiguiente, aun cuando se insista en la importancia de la puntualidad y la asistencia, los alumnos siguen llegando tarde —sobre todo los de los primeros grados— o pasean en los alrededores de la escuela sin que se les pueda obligar a entrar. No les preocupa ser descubiertos, y esta actitud corresponde a la de las madres: si el niño "no quiere" ir a la escuela, no lo hará. En ocasiones, la madre llega a la escuela en busca del hijo, antes de que éste haya llegado, lo cual no le preocupa ni enoja, pues sabe que el "chamaco debe andar por 'ai'".

Una autoridad de la escuela estatal piensa que la actitud de las madres se debe a su falta de capacidad para orientar a los hijos, "además de las costumbres de cómo tratar a los chamacos donde no tienen la manera o no saben regañar a los niños. Las señoras dicen: 'no quiere venir a la escuela el chamaco', y yo les digo: '¿pero quién manda aquí?'".

La participación de los niños en las actividades comunitarias socialmente valoradas desde temprana edad sugiere otra explicación. Iwanska sostiene que los niños mazahuas, al convertirse en miembros útiles a su grupo desde pequeños, gozan de una independencia inconcebible en el mundo occidental y no necesitan pedir permiso a sus padres

para hacer algo o ir a alguna parte. En El Nopal, donde realizó su estudio, los niños deciden si dormirán o comerán en la casa paterna o en la de parientes o amigos. La independencia de los hijos es motivo de orgullo para sus padres (1972).

A los niños se les respeta igual que a los adultos. En vista de que la privacidad de todos, las actividades y las palabras son altamente respetables, los niños gozan de suma estimación y prestigio. Por ejemplo, jamás los hacen callar cuando hablan los adultos; jamás los interrumpen (Iwanska, 1972:58). Ni los adultos ni los niños son jamás criticados directamente en El Nopal. Jamás se reprueba el comportamiento de los niños más traviesos (Iwanska, 1972:116).

Por consiguiente, la actitud de las madres parece explicarse, más que por una falta de capacidad para orientarlos y regañarlos, por el respeto a sus funciones comunitarias y a ciertos rasgos socioculturales valorados socialmente. Tal es el caso, entre otros, de la independencia, la decisión y el dominio personal. En Los Capulines, se considera que los niños "mientras más grandes, más necesarios son". Por lo tanto, en la medida en que crecen, tienen mayores responsabilidades. Su capacidad de asumirlas y enfrentarlas supone, desde los primeros momentos de la socialización temprana, el aprendizaje de ciertos modelos de comportamiento y patrones de interacción.

Durante los primeros meses de vida, el niño está en contacto permanente con la mujer adulta. La madre carga al niño en el rebozo la mayor parte del tiempo, mientras realiza trabajos agrícolas, comerciales y domésticos, o participa en las reuniones públicas de su comunidad, sin prestarle atención directa. Esta interacción les permite "estar juntos pero cada uno involucrado en su propia actividad separada" (Paradise, 1989:10). Los estilos de interacción madre-hijo se caracterizan por acciones simultáneas, paralelas y diferentes. Así como la madre realiza una actividad independiente, el hijo se mueve con libertad, aun cuando esté sujeto por el rebozo a la espalda de su madre. En las reuniones públicas, que suelen durar largo rato, la madre pasa al niño al frente, desabrocha o sube su blusa, y deja el pecho disponible.

Aparentemente, en Los Capulines, los padres no parecen considerar la escuela como espacio socializador de nuevos hábitos y conductas para sus hijos. Únicamente les enseñan los conocimientos necesarios en su relación con la cultura mayoritaria: leer y escribir en español, y realizar ciertas operaciones matemáticas. Su participación garantiza, en gran medida, las condiciones materiales básicas para el desarrollo de estas actividades (mantenimiento del edificio escolar, mínimos materiales escolares para sus hijos), pero no parecen interesarse en un cambio de actitudes acorde con los nuevos patrones de interacción promovidos por la escuela. Les interesa que sus hijos tengan contacto con estos patrones, pero no necesariamente que los aprendan, aunque a la larga se conviertan en enseñanzas específicas (cuyo impacto en los aprendizajes experimentados en la socialización temprana habrá que indagar). Un maestro de sexto grado opinó que "los niños de sexto se comportan de manera distinta a los urbanos porque aquí, si uno les dice que tienen que hacer algún trabajo, no lo hacen; y, por ejemplo, si las niñas saben la respuesta a una pregunta, aunque la sepan, si no quieren, no contestan".

De esta manera, más que rechazo o resistencia a las nuevas formas de participación y normatividad promovidas por la escuela, padres, madres y alumnos parecen no querer apropiarse de ellas, aunque les interesa observarlas en distintas actividades escolares. Esto genera adaptaciones a las expectativas acerca de las formas de apoyo y participación de los padres hacia y en la escuela, que parecen provocadas, en alguna medida, por la valoración relativa otorgada a las prácticas escolares, en comparación con otras actividades culturalmente importantes; por el interés en determinados conocimientos y habilidades específicos impartidos en la escuela primaria; y por el desinterés en la socialización de los niños de acuerdo con los nuevos patrones de comportamiento e interacción promovidos por la escuela. Estas adaptaciones también adecuan en forma significativa la organización, normatividad y funcionamiento de la escuela estatal de Los Capulines.

Madres de familia visitan al maestro

A diferencia de las reuniones y juntas escolares públicas, donde los hombres adultos toman la palabra, son las madres de familia quienes generalmente tratan con los maestros los asuntos relacionados con sus hijos. La forma y contenido de tales acercamientos en el grupo de primer año observado confirman ciertas características de participación familiar en la escuela. Los maestros consideran que la escasa presencia de las madres en el aula muestra una vez más su “desinterés” o “irresponsabilidad” frente al aprovechamiento escolar de sus hijos.

Las pocas madres que llegan al salón lo hacen para reclamar sobre percances entre los niños o porque a su hijo le tumbaron una rueda. A ellas no les interesa lo que aprenden o cómo aprenden. Sólo reclaman cuando se trata de cuadernos rotos o cosas perdidas o vienen a decirnos que su hijo ya no quiere venir a la escuela.

Al igual que en el caso de las juntas escolares —donde se manifiesta mayor interés por la conservación y mejoramiento de las condiciones materiales que por asuntos relacionados con la educación y normas de conducta de la escuela— los acercamientos de las madres al maestro parecen estar más vinculados a garantizar el abastecimiento y conservación de los útiles y textos escolares que a manifestar interés en el proceso de aprendizaje de sus hijos o en las conductas que, desde el punto de vista del maestro, sostienen o promueven tales avances. El interés de las madres por la conducta en el aula se refiere más bien a la búsqueda de un clima de interacción favorable que garantice otras de las condiciones del aprendizaje: la permanencia voluntaria de sus hijos en la escuela. Sin embargo, el que se ocupen de garantizar tales condiciones materiales y subjetivas para la enseñanza y el aprendizaje no implica que las madres se interesen en promover directamente estas experiencias escolares ni en que sus hijos sigan las normas de conducta avaladas por el maestro.

La ausencia de actitudes “correctivas” o “ayudas” en las madres o padres de familia frente al desempeño escolar de sus hijos parece corresponder a ciertos rasgos socioculturales ya mencionados y propios de la socialización temprana. Cuando observamos a niños de cuatro años jalar huacales de madera con mercancía en dirección a los

campos o desplazarse entre los montes sin vigilancia o atención adulta, suponemos que la socialización de los pequeños se determina por patrones de comportamiento y estilos de interacción caracterizados por la independencia, la decisión y el dominio personales.

La madre, que ha estado hablando con el maestro fuera del salón, entra con él mientras argumenta algo. El maestro llama a un alumno (hijo de la señora). Logro escuchar ciertas partes de la conversación:

Maestro: (al alumno) —¿Quién te rompió el libro?

Niño: —Enrique.

Maestro: —A ver, Enrique.

Enrique: —También fue Juanito, maestro (el maestro llama a Juanito).

Maestro: —Mañana, Juanito y tú van a comprar el libro.

Los niños escuchan al maestro, que sigue hablándoles sin exaltarse o perder el control. Es como si los estuviera convenciendo. No logro escuchar lo que dice porque acerca su cara a la de ellos y les habla. La madre también observa, sin hablar, pero tranquila. Los niños terminan moviendo la cabeza afirmativamente.

La madre acusa a Luciano de hacerle algo a su hijo. El maestro lo llama y le pregunta qué pasa.

Luciano: —Maestro, él se llevó mi barquito (refiriéndose al hijo de la señora).

La madre y el maestro lo observan.

Señora: —¿Dónde está ese barquito, que no lo he visto?

Niño: —Lo tiene Rafael (madre e hijo se observan atentamente. Es como si la madre, además de interrogar a su hijo con las palabras, lo hiciera con la vista).

Señora: —¿Quién es Rafael? ¿Está aquí? (su hijo titubea y no contesta). ¿Está afuera? ¿Fue afuera?

El niño asiente y con ello se interpreta que Rafael no es un niño del salón ni de la escuela, porque al decir “afuera” la mamá mueve la cabeza como indicando los alrededores de la escuela. La madre vuelve a dirigirse al maestro.

Señora: —Yo salgo a vender, maestro, y entonces le compro todo... Y el barquito yo no lo he visto. No he visto nada de barquito. ¿Dónde está? (dirigiéndose a su hijo), ¿cuándo lo distes?, ¿por qué se lo distes?

El niño no contesta, o lo hace en volumen sumamente bajo.

Señora: —Mira (dirigiéndose a Luciano), yo se lo voy a pedir a ese niño y te lo voy a traer. Tú ya no le pegues ni le quites su dinero a mi hijo. (Se dirige al maestro, el cual ha estado escuchando y observando lo que pasa sin intervenir). Ya no quiere venir a la escuela y se quiere ir del pueblo, que porque le pegan. Yo llego hasta el lunes en la tarde. Este libro le puede hacer falta a su hermano.

Maestro: —Señora, tiene que poner a leer a su hijo en la casa porque se ha hecho muy flojito. Le voy a traer un examen para que se lo apliquen.

Señora: —Él me dice: “el maestro no me califica y por eso no lo hago”. Yo lo tuve leyendo toda la tarde el libro... “ya me cansé, ya me sé todos”. Yo no sé si se sabe todos o si no sabe ni una.

El maestro continúa explicando algo a la madre. Sus manos siguen moviéndose igual que antes. La madre asiente.

Señora: —Sí, maestro.

El maestro le extiende la mano para despedirse.

Maestro: —Discúlpeme, pero de ninguna manera.

Señora: —Gracias, maestro.

En el grupo escolar estudiado, el acercamiento de las madres al maestro se debe a asuntos relacionados con el cuidado de los útiles escolares o con problemas interpersonales por los cuales sus hijos no quieren asistir más a la escuela. En estos casos, las madres tienen una participación activa en la solución del conflicto y la negociación entre los niños del grupo y sus hijos. Toman la palabra y las decisiones, aun cuando el maestro esté presente. También hacen observaciones al maestro sobre el incumplimiento de ciertas tareas que consideran de su incumbencia, como la calificación y revisión de trabajos escolares de sus hijos.

Sin embargo, el acercamiento no implica que las madres se involucren directamente en el proceso ni en el manejo de contenidos de aprendizaje. Cuando el maestro sugiere maneras en que las madres u otros miembros de la familia o comunidad pueden apoyar el avance escolar de sus alumnos en casa —como “ponerse a leer y a escribir” y algunas formas de verificar sus aprendizajes—, éstas escuchan con atención pero no hacen comentarios, salvo sobre su incapacidad para evaluarlos. El caso anterior es un ejemplo. Aunque se le pide apoyo para que su hijo “lea toda la tarde en casa”, la mujer argumenta su incapacidad para evaluar lo que su hijo aprende en la escuela. No obstante, propiciar este tipo de actividades en casa, incluso cuando quien escucha la lectura sea analfabeto, representa una forma de participación indirecta en el aprendizaje escolar de los niños del grupo del primer año observado.

Al respecto, Cummins menciona que en el proyecto Haringey, desarrollado en Londres, la colaboración de los padres en actividades de lectura en casa permitió constatar cambios significativos en el aprovechamiento académico de los niños de escuelas primarias de zonas multiétnicas. Pese a que muchos de los padres no leían ni hablaban inglés, o incluso eran analfabetos, escuchar la lectura de sus hijos tenía un efecto importante en el avance escolar de los niños (1986).

Otras situaciones en que las madres no intervienen —por lo menos en forma evidente— es cuando el maestro les informa que el comportamiento de sus hijos, en cuanto al aprendizaje escolar, es inadecuado, como es el caso de la “flojera”, quedarse en el río en lugar de asistir a clases, o no querer participar verbalmente en el aula.

De acuerdo con un maestro, “los padres no pueden ayudar a sus hijos porque no saben leer y escribir”. Esto puede explicar en parte su distanciamiento del aprendizaje escolar, ya que muchos no comprenden el conocimiento escolar, y menos aún los métodos de enseñanza utilizados en el aula. No obstante, en ocasiones promueven la participación de otros miembros de la familia o comunidad incorporados a la lógica del

aprendizaje escolar: "la ayuda de sus hermanos en casa" o "la reunión en la tarde con algún compañero que tenga libro". Durante el periodo de investigación en la escuela, nunca se mencionó la dificultad de conjugar los procedimientos de apoyo familiar al aprendizaje de la lectoescritura con aquellos promovidos por el maestro de grupo. En cuanto a la compra de útiles escolares y textos de apoyo, los padres no lo consideran una "obligación" institucional. Por lo general, como ya se indicó, está sujeto a una negociación, ya que representa un gasto familiar que no siempre se puede hacer. Por otra parte, el maestro no exige su compra: promueve el uso grupal del material, cuenta con hojas para apoyar a quienes no tienen cuaderno, pide a otros alumnos, en nombre de los niños que no tienen, lápiz o goma, y suele mostrar a las madres —cuando éstas se acercan a él— lo que su hijo o hija sabe, a fin de convencerlas, sin imposición, de la utilidad de los materiales solicitados. A continuación transcribiremos dos casos, a manera de ilustración.

Llega una madre al aula, entra y se acerca al maestro para saludarlo de mano.

Señora: —Maestro, mi hija ya no quiere venir a la escuela. Le roban lápices y una niña le dice bruja. Dice que le pega Florentina. Dice que le pega mucho, pus no quiere venir.

Maestro: —¿Quién te roba los lápices y te pega? (Le pregunta a la niña.)

Niña: —Julia.

Maestro: (Dirigiendo su mirada a Julia.) —Es la última vez que escucho eso, ¿eh, Julia?

Julia: —Los lápices me los traen de Guadalajara.

Señora: —Le quita esa niña su lápiz. Ya no quiere venir.

Maestro: —¿Tiene algún hermanito en la escuela?

Señora: —Pues ya no, sólo el de quinto.

Maestro: —Que el de quinto venga por ella (dirige entonces su mirada a la hija de la señora). ¿Florentina te pega aquí, en el salón, o afuera?

Niña: —Afuera.

Maestro: —¡Ah!, afuera.

La señora cambia de tema.

Señora: —Me dijo que le voy comprar un libro.

Maestro: —Para que en la casa la ponga a leer.

Señora: —Creo que no sabe (la mamá está dudosa).

Maestro: —Ya sabe, muéstrale a tu mamá que ya sabes leer (el maestro se ve muy interesado en que lo haga. La niña lee cinco lecciones para que la escuche su madre).

Maestro: —Si le compra el libro, va a aprender más rápido. Allí está viendo usted, mire (se refiere a lo que está leyendo la niña).

Señora: —Sí, lo va a comprar hoy, su papá me preguntó que si ya sabía. Apúntele en un papel. ¿También un cuaderno?

Maestro: —Sí, aquí se lo apunto también.

Esta situación se da a cinco meses de haberse iniciado el ciclo escolar.

En otra ocasión llega otra madre mostrándole al maestro un libro.

Maestro: —¿Ya? Muy bien, señora. Por favor, que este niño se ponga a leer y a escribir en su casa. Ya se ha vuelto muy flojito.

Señora: —¿Ya sabe, maestro?

Maestro: (Dirigiéndose al hijo de la señora.) —A ver, lee. (El maestro señala al niño una lección del libro para que comience a leer. Mientras lo hace, le truenan los dedos pidiéndole velocidad. La madre observa y escucha atentamente la lectura de su hijo, que lee tres lecciones.)

Señora: —Gracias, maestro, aquí está el libro.

En la mayoría de los casos, los “útiles” se compran después de que la escuela demuestra sus posibilidades de enseñanza y su utilidad inmediata. Los padres y madres de familia están interesados en el aprendizaje escolar, aun cuando no se involucren en el proceso de enseñanza. Están dispuestos a proveer a sus hijos de los materiales necesarios, cuando verifiquen, ante la presencia del maestro u otro miembro escolarizado de la familia o comunidad, el aprendizaje escolar. Esto es congruente con el valor cultural otorgado a la resolución de problemas y con el aprendizaje generado a través del propio esfuerzo. Si una madre se percata de la dificultad que representa la resolución de una tarea para su hijo, y del interés que éste manifiesta por solucionarla, le proporciona ayuda indirecta. Si el esfuerzo no es evidente, la madre no explica ni promueve el aprendizaje de manera directa en su hijo. De esta manera, los útiles escolares son verdaderamente “útiles” cuando su hijo ha mostrado el deseo e interés por enfrentar los retos del aprendizaje escolar.

Hemos mostrado algunas de las razones por las cuales las madres de familia se acercan al maestro del primer año de la escuela primaria observada. Su interés se centra tanto en proporcionar los útiles escolares necesarios como en el aprendizaje de sus hijos. Algunas veces promueven indirectamente, pero sin involucrarse, el proceso de enseñanza o aprendizaje de los contenidos escolares y, aunque no exigen a sus hijos el apego a las normas de comportamiento y patrones de interacción indicados por el maestro, sí los buscan y aceptan. Su cumplimiento lo dejan en manos del maestro.

La distancia entre las responsabilidades educativas del maestro y las asumidas por la familia o miembros de la comunidad llega a manifestarse en el desconocimiento de algún padre sobre el grado escolar que cursa su hijo, o el maestro que lo atiende:

Yo les digo a los padres que vengan a ver qué falta, en qué pueden ayudar. Dejan todo al maestro y no toman en cuenta la relación escuela-comunidad. Nunca llegan a preguntar: “maestro, ¿cómo va mi chamaco?”. Cuando les preguntan: “¿quién es su maestro?”. “Pues sabe”, contestan.

La no intervención directa de la familia en el proceso de aprendizaje escolar parece suponer una concepción particular de la relación escuela-comunidad. Aparentemente, la responsabilidad de la función escolar —como instancia que promueve ciertos aprendizajes en sus hijos, distintos a aquellos experimentados en su ambiente cultural—, recae en los maestros de grupo pues, de acuerdo con el director, “son ellos de quienes depende el que sus hijos aprendan o no aprendan”. La familia espera que los docentes cumplan con sus funciones. Las apoyan materialmente, pero no se involucran ni otorgan a la escuela un valor absoluto sobre otro tipo de situaciones de aprendizaje, valorados económica, social y culturalmente en la comunidad, que también implican estrategias de

relación con la cultura mayoritaria. Tal es el caso de la migración temporal a las ciudades o zonas fronterizas con fines comerciales.

En cuanto a la socialización y educación de los hijos, los padres promueven en ellos experiencias y aprendizajes relacionados con otras formas de autorreproducción propias de un contexto rural no escolarizado. La escuela parece insertarse, después de una larga historia de consolidación de estrategias de relación con la cultura mayoritaria.

Más que significar una asimilación cultural, estas estrategias sirven tanto para garantizar la preservación cultural como para mantener vivos los espacios de socialización que fortalecen la identidad grupal de la gente mazahua del lugar (Arizpe, 1979; Gómez, 1985). Apparently, otorgan un peso relativo a las prácticas y conocimientos escolares y definen la relación más idónea con la escuela. Quizá por esto no se apeguen estrictamente a las expectativas escolares de otros contextos escolarizados, como son "la edad escolar", la necesidad de que los niños concluyan el ciclo completo de educación primaria, o la "obligación" de los padres de promover directamente comportamientos y patrones de interacción propios de la socialización escolar y actividades de apoyo escolar en casa. Para los padres y madres de familia de Los Capulines, y concretamente para los del grupo observado, existen otras actividades comunitarias más significativas y socioculturalmente valoradas como experiencias de aprendizaje para sus hijos, en las cuales se involucran totalmente.

A partir de esta interpretación, el "desinterés" de las familias de Los Capulines por la escuela parece tener un sentido distinto al usual. Su interés en otras experiencias de aprendizaje para sus hijos se considera un problema que la escuela debe resolver a fin de convertirse en la experiencia socializadora por excelencia, y en la estrategia de vinculación con la cultura mayoritaria. Tal concepción puede encontrarse en algunas opiniones de los maestros:

Los padres de familia ven a la escuela como algo no muy indispensable. Les interesan dos o tres años de escuela, que sus hijos aprendan a leer y escribir, y sobre todo, matemáticas. Aquí todos son comerciantes, se dedican a vender desde siempre.

Dicen: "mientras no sepa hacer cuentas no está apto para ir al comercio". Pero la escuela la consideran como algo no importante, no reconocen que ella es el medio para aprender y conocer. Lo de las matemáticas es más importante que hablar español porque en la plaza, cuando dan cambios, no es tan importante darse a entender, pues dicen: "mientras me dé a entender algo". En cambio, saber contar sí les ayuda. Llega un momento en que los padres prefieren que sus hijos se incorporen al comercio o al campo, antes de seguir en la escuela. Los retiran antes de que acaben la primaria y prefieren otras formas de sostenerse. Éste es un problema que tenemos que resolver. En nosotros recae la responsabilidad de lo que es la escuela. Nuestro cometido sería que los padres le dieran importancia a la escuela. Cuesta mucho trabajo de que manden a sus hijos a la escuela, que se interesen.

Como se observa, esta actitud de los padres —sinónimo de irresponsabilidad hacia la escuela— se considera un “problema” que la escuela debe resolver. Se parte de la concepción de que la escuela debería ser lo único y más importante para la gente.

El análisis de los datos obtenidos durante el tiempo del trabajo de campo en esta comunidad podría sugerir una interpretación distinta. Más que “desinterés”, “ignorancia” o “inconsciencia” de las familias frente a la escuela, parece manifestarse un interés particular, caracterizado por la importancia relativa que se le otorga. Éste se relaciona con el momento histórico de inserción de la escuela en la comunidad, a partir del cual ésta se ha constituido, no como el único medio para aprender y conocer, sino como una estrategia de vinculación con la cultura mayoritaria y como una posibilidad de preservación sociocultural.

Las familias parecen esperar en sus hijos el reforzamiento de una especie de mecanismo dual de autorreproducción social. La relación intercultural ha significado, históricamente, un medio de preservación y un mecanismo de aculturación. De acuerdo con el director, aunque “los padres dicen que hace falta salir y conocer por lo menos algunas de las letras, aunque salen a las fronteras y aprenden allá lo que ven, no permiten ni reconocen que ese conocimiento entre acá”. Saber distinguir y relacionar el “allá” y el “acá”, aprendiendo a tomar de los “otros” aquello que se necesita para actuar de acuerdo con los códigos predominantes y a desechar lo innecesario, parece relacionarse con la importancia relativa que la gente otorga a la escuela, en comparación con otras actividades importantes para la comunidad. Este mecanismo dual de autorreproducción podría también estar relacionado con el tipo de “persona” construida experimentalmente en la vida comunitaria, caracterizado, entre otras cosas, por la capacidad de preservación apoyada en la relación intercultural: adquirir conocimientos adicionales acerca de los códigos y patrones de interacción propios de la cultura mayoritaria para, a la vez, propiciar experiencias de socialización y aprendizajes que le permitan preservar sus diferencias y particularidades socioculturales. Procesos similares de identificación grupal, a partir de la relación con otras realidades socioculturales, han sido identificados por Collier en los navajos de Estados Unidos. De acuerdo con este investigador, su exposición a la vida urbana les reveló la necesidad de permanecer indios y reforzar su identidad (1988).

El caso mazahua muestra la manera en que una actividad tradicional como la mercadería ha promovido en ellos —desde tiempos precolombinos— su constante y permanente relación con gente de diverso origen sociocultural (Paradise, 1987). En el caso específico de Los Capulines, los mecanismos duales de autorreproducción y las adaptaciones escolares generadas parecen indicar los límites de las propuestas educativas dirigidas a niños de zonas indígenas o campesinas de México. Tales propuestas de corte “comunitario” parten de un modelo de relación escuela-comunidad que pretende, además de involucrar a los padres de familia en la organización escolar, formas de participación en los procesos de aprendizaje y socialización de los niños que no necesariamente corresponden a sus expectativas, intereses ni conformación sociocultural. Hipotéticamente,

los padres de familia garantizan las condiciones materiales del funcionamiento escolar

por lo menos las demostraron

participan instrumentalmente apoyando las prácticas es-

colares. Sin embargo, no se involucran en la responsabilidad educativa de la escuela. Aceptan y respetan las prácticas escolares y docentes, pero modifican y adecuan la concepción predominante de la relación escuela-comunidad de acuerdo con el momento de inserción histórica del modelo escolarizado a su comunidad, y el valor otorgado a este modelo en comparación con otras actividades que garantizan su preservación.

También en otros países se han instrumentado experiencias educativas sustentadas en la incorporación de los padres de familia de las minorías étnicas en el proceso escolar. Se considera que una relación estrecha entre los padres de familia y las prácticas escolares y docentes puede incidir efectivamente en el éxito escolar de sus hijos. En el caso tratado por Cummins, la participación activa de los padres fue un gran apoyo para los estudiantes. Su "participación y colaboración" en actividades de apoyo a la lectura en inglés dieron resultados positivos. Cummins sostiene que cuando los educadores involucran a los padres de las minorías como socios en la educación de sus hijos, su sentido de eficacia se comunica a los niños con consecuencias académicas positivas (1986).

El que los padres decidan o no involucrarse en la educación escolar parece estar relacionado con el contexto. Los padres que participan en la experiencia mencionada por Cummins—incluso los analfabetos—estaban insertos en un contexto urbano donde la escolarización representa la estrategia de relación predominante con los códigos de la cultura mayoritaria y el medio de promoción social generalmente aceptado. El proceso de escolarización es un medio de calificación que, de alguna manera, incide en las oportunidades de inserción laboral en las estructuras sociales y económicas dominantes. No obstante, el interés por los aprendizajes escolares y el éxito escolar de los hijos, en este tipo de migrantes voluntarios, no significa que se asimilen a la cultura mayoritaria. En otros casos, como el de los migrantes pujabi asentados en Estados Unidos, los padres de familia no participan en las actividades escolares y docentes, pero sí manifiestan un interés considerable por el éxito escolar de sus hijos (Gibson, 1987). En ambos casos, con o sin la participación de los padres, el modelo escolarizado y la escuela se consideran la estrategia de relación con la cultura mayoritaria por excelencia, de la cual—supuestamente—depende la movilidad social y la autorreproducción del grupo minoritario. Para el caso de la gente de Los Capulines, la importancia relativa que los padres otorgan a las prácticas escolares parece explicarse porque la escuela no es la única estrategia de relación con la cultura mayoritaria, y se conjuga con otras actividades no escolarizadas, como la migración a las ciudades con fines comerciales y otras formas de autorreproducción y preservación sociocultural.

Institucionalmente, se reconocen estas expectativas y valoraciones, así como las adaptaciones que generan, pero se les considera "un problema que la escuela debe resolver" promoviendo las actividades escolares sobre las comunitarias. En experiencias escolares de "cooperación comunitaria" como la instrumentada hace unos 20 años en una comunidad

navajo de Estados Unidos, la respuesta a los problemas generados por las contradicciones entre el aprendizaje formal "blanco" y el que caracteriza a las prácticas de socialización temprana de estos indios condujo a la solución contraria: buscar el predominio de la comunidad sobre la escuela. Padres y madres de familia participaron en las actividades escolares de sus hijos, el personal docente era navajo y los contenidos curriculares se adaptaron a las necesidades, cultura, valores e intereses de los estudiantes (Collier, 1988). Pese al éxito de esta experiencia en cuanto a la autodeterminación cultural, se perdió el sentido e intencionalidad académicos de sus actividades de enseñanza y aprendizaje, y los avances escolares fueron pobres en comparación con otras escuelas en las que predominaba el patrón educativo "blanco". Esto nos remite a opiniones emitidas por algunas madres de otros grupos étnicos acerca de las escuelas bilingües-biculturales en México: "Si le van a enseñar en mi lengua, y lo mismo que yo le enseño, ¿para qué va mi hijo a la escuela?".

En la escuela de Los Capulines parece darse, más que un énfasis en el predominio de las expectativas escolares sobre las formas de participación comunitarias —o un predominio de la comunidad sobre la escuela—, un proceso permanente, continuo y contradictorio de adaptación de la intencionalidad escolar —con sus objetivos de enseñanza y participación comunitaria— a las expectativas, valoraciones y estilos de participación propios de los padres de familia de la comunidad. Sin embargo, esto parece generar en los maestros y directivos que atienden a esta comunidad indígena una gran preocupación acerca del supuesto "desinterés" o "apatía" de los padres de familia hacia la escuela y, por ello, un interés por fomentar formas de participación "típicas", "idóneas" u "obligadas", definidas a partir de un "deber ser" institucional. Este interés se sustenta en una supuesta y necesaria relación entre la participación de los padres de familia y el éxito escolar de los alumnos, y es ampliamente compartido por quienes están interesados en favorecer la tan buscada vinculación escuela-comunidad.

Bibliografía

- Arizpe, Lourdes (1979), *Indígenas en la ciudad de México. El caso de las "Marías"*, México, Sep/Setentas/Diana.
- Carvajal, Alicia (1988), *El margen de acción y las relaciones sociales de los maestros: un estudio etnográfico en la escuela primaria México*, DIE-Cinvestav-IPN, [Tesis de Maestría].
- Collier, John Jr. (1988), "Survival at rough rock: A historical overview of rough demonstration school", en *Anthropology and Education Quarterly* 19 (4), Washington, D. C., pp. 253-259.
- Cummins, Jim (1986), "Empowering minority students: A framework or intervention", en *Harvard Educational Review*, Ontario Institute for Studies in Education, 56 (1).
- Gibson, Margarette (1987), "The school performance of immigrant minorities: A comparative study", en Jacob y Jordan (comps.), *Explaining the School Performance of Minority Students*, *Anthropology and Education Quarterly* 18 (4), Washington, D. C., pp. 262-275.
- Gómez, R. (1985), "Los primeros movimientos migratorios en la región mazahua de San Felipe del Progreso, Estado de México" (INI, Querétaro), [Primer Encuentro de Estudios sobre la Región Mazahua], INAH/UDEM/INI/CCM.

- Iwanska, Alicja (1972), *Purgatorio y utopía. Una aldea de los indígenas mazahuas*, SEP (Col. SepSetentas, núm. 41), México.
- Paradise, Ruth (1989), "Cultural meaningfulness in nonverbal interaction: Mazahua children learning how to be separate-but-together" [documento inédito].
- (1987), "Learning through social interaction: The experience and development of mazahua self in the context of the market" [ponencia presentada ante el personal docente de la Universidad de Pensilvania "In Partial Fulfillment of the Requirements for a PhD in Philosophy"].
- (1985a), "Una resistencia efectiva frente a las presiones de urbanización: el caso de los migrantes mazahuas en La Merced" [Primer Encuentro de Estudios sobre la Región Mazahua], INAH/UDEM/INI/CCM.
- (1985b), "Un análisis psicosocial de la motivación y participación emocional en un caso de aprendizaje individual", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XV, núm. 1, México, pp. 83-93.

Bloque III

Las relaciones entre los padres de familia y la escuela en la escuela

Encuentros cotidianos de maestros y padres en la escuela*

Lucila Galván Mora

Introducción

Este artículo se sustenta en un estudio etnográfico¹ relativo al proceso de trabajo conjunto que maestros y padres de familia² emprenden —no sin conflicto— en la escuela primaria. Dicho proceso forma parte de la vida diaria escolar, aunque no es tan evidente en el acontecer de las escuelas. Los espacios de trabajo, el tiempo dedicado y el persistente esfuerzo común de maestros y padres para apoyar el quehacer escolar suelen pasar inadvertidos; no obstante, ese trabajo compartido sostiene muchas de las actividades en el aula y contribuye a dar continuidad a la función social de la escuela.

El estudio del proceso de trabajo conjunto de maestros y padres, en una escuela primaria pública, ha revelado los momentos y espacios de encuentro entre ellos, las condiciones escolares que determinan los contenidos y significados de las interacciones, y las formas en que establecen acuerdos para apoyar el trabajo de los niños en el aula. Asimismo, el estudio ha mostrado las previsiones y las múltiples actividades que los maestros realizan para convocar, conocer e incorporar a los padres en el trabajo escolar; ciertamente, la participación de los padres en la escuela no está dada de antemano, los maestros necesitan conseguirla y orientarla por medio de las relaciones que establecen con ellos.³

* En *El trabajo conjunto de padres y maestros relativo al salón de clase: estudio etnográfico*, México, Cinvestav-IPN, 1995 (Tesis de Maestría). Esta tesis se adscribe al proyecto de investigación "Procesos de formación docente en el trabajo cotidiano escolar", dirigido por Ruth Mercado Maldonado en el DIE-Cinvestav-IPN.

¹ Investigación etnográfica realizada entre 1990 y 1993 en una escuela primaria pública de una colonia al sur de la ciudad de México.

² Los conceptos de maestro y padre de familia se utilizan en sentido genérico, incluyendo a las maestras y a las madres de familia.

³ Otras investigaciones sobre la participación de los padres en la escuela han aportado información valiosa para profundizar en el conocimiento, aún escaso, de los procesos escolares en los que intervienen los padres y los maestros de grupo. Véase, por ejemplo, Aguilar 1985, Assaél, Edwards, López y Adduard, 1989; Becker, 1976; Bertely, 1992; Carvajal, 1988; Feinam-Nemser y Floden, 1986; Fernández Enguita, 1992; Lightfoot, 1978; Mercado, 1985; Montenegro y Valdés, 1994; Schmelkes, Cervantes, Spravkin, González y Márquez, 1979; Schmukler y Savigliano, 1988; Warren, 1985.

Galván Mora, Lucila (2002). "Encuentros cotidianos de maestros y padres en la escuela", en *El trabajo conjunto de padres y maestros relativo al salón de clase: estudio etnográfico*, México, Cinvestav-IPN, 1995 (Tesis de Maestría). [También se puede consultar en SEP, *Escuela y Contexto Social. Iniciación al Trabajo Escolar. Programas y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Primaria*, 1º semestre, México, pp. 75-87.]

Para los maestros, la relación con los padres de familia representa un quehacer paralelo a las actividades de enseñanza. Cuando reciben a un grupo de alumnos, heredan también un grupo de padres al que tienen que atender e involucrar en las actividades escolares; necesitan hacerlo para obtener su apoyo en el trabajo con los niños y con la escuela. De ese modo, la relación con los padres es parte del oficio del maestro (Rockwell y Mercado, 1986).

Algunas relaciones de maestros y padres están oficialmente reglamentadas, por ejemplo, las que se expresan en las asambleas generales concertadas entre los directivos, los representantes de los padres y —eventualmente— las autoridades locales. En estas asambleas se convoca a los padres de familia de toda la escuela y, principalmente, se tratan asuntos que tienen que ver con el mantenimiento de los edificios escolares, la organización de actos o festividades escolares, el establecimiento de ciertas reglas que involucran a los alumnos en su conjunto y algunos aspectos de la administración de la escuela (Aguilar, 1985; Bertely, 1992; Carvajal, 1988).

En cada escuela, además, se establecen algunas normas que pretenden regular la entrada y el tránsito de los padres de familia durante días ordinarios de trabajo. Éstas no necesariamente están escritas, son disposiciones establecidas por la dirección, según la historia y las características de cada escuela, con el fin de ubicar tiempos y lugares para el encuentro de los padres y los maestros de grupo. Este tipo de normas han sido detectadas en varios estudios (Carvajal, 1988; Galván, 1995; Warren, 1985).

Existen, sin embargo, múltiples encuentros de maestros y padres que no están supeditados a la normatividad escolar y que coexisten, resisten o trascienden las reglas establecidas al respecto. Son encuentros cotidianos que ocurren en diferentes momentos y espacios durante la jornada, definidos en gran parte desde las exigencias que los maestros enfrentan, diariamente, al trabajar con el grupo escolar.

Los encuentros parecen sostenerse en una diversidad de acuerdos imperceptibles e informales entre los directivos, los maestros de grupo y los padres de familia, para tratar asuntos, dirimir conflictos y establecer acuerdos relacionados con el trabajo escolar de los alumnos. Estos intercambios pueden ser eventuales o sistemáticos, imprevistos o acordados, públicos o privados, y forman parte del movimiento cotidiano de la escuela.

La diversidad de prácticas, intereses y preocupaciones relativas a la vida escolar, que están presentes en los intercambios de maestros y padres de familia, remiten al trabajo conjunto que emprenden en la escuela. Al abrir momentos de encuentro para apoyar la labor de los niños en el aula, maestros y padres construyen juntos la escuela y se *apropian* de ella.⁴

El análisis que se ha elaborado sobre los contenidos y significados de las interacciones entre maestros y padres permite identificar los encuentros informales y los encuentros organizados entre ambos que se describen a continuación.

⁴ De acuerdo con Heller (1987: 22), a través del proceso de *apropiación* los sujetos aprenden a usar las cosas y las instituciones del mundo en el que nacen.

Encuentros informales de maestros y padres

En la mayoría de las escuelas existen reglas que intentan evitar que los padres interrumpen el trabajo de maestros y alumnos; a veces, con el mismo propósito, la reja de la escuela se cierra con candado. Es común que los directores, ante pregunta expresa, informen que “en esta escuela no se permite la entrada a los padres”; y también es frecuente ver carteles con la leyenda “prohibida la entrada a los padres de familia en horas de clase”.⁵

No obstante, en cada escuela maestros y padres de familia abren caminos y espacios para encontrarse y tratar asuntos relacionados con los niños y su trabajo escolar. Estos intercambios son eventuales, esporádicos y aparentemente casuales; no siempre son concertados de manera previa. Ocurren todos los días durante la jornada escolar, en distintos lugares y momentos, contrastando con las disposiciones y normas que pretenden regularlos o impedirlos.

De ese modo, puede verse que las escuelas están “inundadas de padres” y que los intercambios de profesores y padres suceden en el umbral de la escuela al inicio o final de la jornada, en el patio a la hora del recreo, en los pasillos mientras los niños realizan alguna actividad en el salón y aun en el aula durante el tiempo de la clase.

Diálogos en el umbral de la escuela

El umbral de la escuela representa un lugar al que pueden acudir los padres cuando tienen algún asunto urgente que tratar con el maestro. En ese espacio, mientras se encaminan al interior de la escuela, los maestros atienden, casi siempre con premura, las inquietudes y preocupaciones paternas.

Los asuntos que se tratan de esa manera tienen que ver, regularmente, con eventuales inasistencias de los niños, con dudas en relación con suspensiones de clase, a fechas de festejos escolares y con la búsqueda de una cita posterior para tratar con el maestro asuntos particulares de sus hijos. En todo caso, son asuntos relacionados con la estancia de los niños en la escuela que, según los padres, el maestro requiere conocer.

El umbral de la escuela constituye un lugar que maestros y padres ocupan para sus encuentros informales y públicos, a pesar de la prisa con la que tratan los asuntos de los niños.

Conversaciones privadas en los pasillos escolares

Por lo general, cuando los maestros detectan problemas de los niños que según su apreciación se generan en los ámbitos familiares, “mandan llamar a los padres” para tratar con ellos, “en privado”, los asuntos en cuestión.

En estos encuentros, a decir de los maestros, se abordan los problemas “severos” y “fuertes” que los niños tienen en el hogar; se pregunta por “problemas de la casa que se

⁵ En todos los casos, las frases entre comillas son referencias textuales de los sujetos de la escuela en que se realizó el estudio.

reflejan en el salón de clase", y se trata de "sacar información a los padres" que explique la "flojera" o la "mala conducta" de los niños en el aula.

Para tener éxito en su pesquisa, los maestros necesitan, primero, ganarse la confianza de los padres. Una manera de conseguirla y de facilitar la indagación sobre problemas o conflictos es asegurar el carácter confidencial de las entrevistas para tratar este tipo de asuntos.

Es difícil hallar en las escuelas públicas mexicanas un espacio donde maestros y padres puedan hablar a puerta cerrada; sin embargo, los pasillos y los patios se convierten en ámbitos privados donde se pueden tratar asuntos problemáticos de carácter familiar sin que alguien más escuche.

Los padres apelan a estos espacios privados cuando quieren tratar "asuntos personales" con el maestro, cuando quieren "hablar a solas" con él, sin que estén presentes otros padres o los niños del grupo. Es decir, aun a la vista de todos o rodeados de niños corriendo, maestros y padres reconocen momentos y lugares para el encuentro confidencial, así como el carácter privado de los intercambios relacionados con la problemática y los contextos familiares de los niños.

Visitas imprevistas al salón de clase

Las visitas de los padres a los maestros en el aula propician otro tipo de encuentros informales, que también pueden tener carácter privado. Estas incursiones son poco frecuentes, pero suelen ocurrir cuando los padres, por alguna razón —día de asamblea general o de trabajo para mantenimiento de la escuela, por ejemplo—, se reúnen en la escuela y entonces "aprovechan" para visitar al maestro.

Estas visitas, por lo general imprevistas para los maestros, favorecen el tratamiento de asuntos que preocupan a los padres en medio de un ambiente informal. Temas relacionados con tareas "difíciles" que encargan los maestros; con conflictos que se originan en las interacciones entre los niños, con las calificaciones de algunas asignaturas o con las llamadas de atención que los maestros hacen a los alumnos, son los que se ventilan en las visitas ocasionales al aula.

La informalidad que revisten estas entrevistas permite que temas complicados o que implican reclamos abiertos o velados de los padres, se aborden de manera fácil y cordial. En estos momentos de relación el aula se convierte en un foro abierto a preocupaciones, interrogantes y desacuerdos paternos concernientes al trabajo de los maestros con el grupo escolar.

Encuentros organizados de maestros y padres en la escuela

Algunos encuentros de maestros y padres se caracterizan por ser sistemáticos y formales. En las escuelas públicas mexicanas, éstos ocurren en las juntas de grupo que se realizan con regularidad en el espacio del salón de clase.

En diversas escuelas, maestros y padres se refieren a estas reuniones como las "juntas para firmar boletas". En efecto, en el ámbito de estos encuentros los padres firman las

boletas donde se presentan las calificaciones parciales o finales de los niños; pero no siempre sucede así, muchas veces son otros los asuntos que se abordan de manera central.

Las condiciones en que se llevan a cabo las juntas con padres, la diversidad de asuntos que se tratan en ellas y la complejidad que encierra el logro de acuerdos y consensos, exigen que los maestros dediquen tiempo y esfuerzo para organizarlas y llevarlas a cabo; es decir, es necesaria la previsión y la ocupación de los maestros en múltiples actividades para poder realizarlas. Una junta escolar formal no puede improvisarse, aunque en ella ocurran asuntos imprevistos. Su preparación supone considerar las exigencias de trabajo con el grupo, las características y necesidades de los alumnos, y los intereses y expectativas de los padres.

Para los padres de familia, la reunión sistemática con el maestro de grupo es parte de su relación con la escuela. Así, entran en contacto con lo que pasa en el salón de clase, con las necesidades que los profesores enfrentan al trabajar con el grupo, y con los requerimientos de atención y apoyo para los niños.

La junta de grupo representa el contexto donde, formalmente, maestros y padres comparten preocupaciones, experiencias, problemas, satisfacciones y decisiones acerca del trabajo con los niños dentro del aula. Es un terreno reconocido donde se socializan algunos aspectos del trabajo docente.

En el siguiente apartado se describen algunos aspectos organizativos de las juntas de grupo, reconstruidos a partir de las actividades previas que realizan los maestros en varias escuelas públicas. El apartado incluye cuatro secciones: en la primera se muestran algunas formas a las que recurren los maestros para convocar a los padres; la segunda sección trata de los materiales educativos que preparan los maestros antes de efectuar la junta; en la tercera se presentan los esquemas de trabajo que los maestros prevén para orientar el trabajo con los padres; y la última aborda la participación de los alumnos en las reuniones sistemáticas de los maestros con los padres.

Convocar a los padres

La convocatoria es un requisito indispensable para efectuar una junta de grupo. No es tarea fácil, pues los maestros tienen que considerar las ocupaciones y el tiempo disponible de los padres para asegurar su asistencia y su participación en la reunión.

Las formas de convocar a los padres son diversas. Algunos maestros colocan "letreos" en la puerta de la escuela donde anotan el grupo y el grado que atienden, la fecha y hora de la reunión, y el asunto principal que se va a tratar en la junta. Los padres se enteran de esto cuando van por sus hijos a la escuela y entonces, según reportan los maestros, "se van avisando entre ellos".

Otros profesores se apoyan en los niños para avisar a los padres de la junta. Dictan "recados" que los alumnos escriben en su cuaderno donde solicitan "atentamente" la presencia puntual en la reunión y la firma "de enterado" junto al aviso. Este tipo de convocatoria es usada con frecuencia por los maestros que atienden los grados superiores, o sea quinto y sexto grados.

Otra variante en las convocatorias consiste en imprimir un sello en el cuaderno de los alumnos, donde se puede leer, por ejemplo:

Favor de presentarse en la escuela para tratar asuntos relacionados con la educación de su hijo. Fecha_____Hora_____ (E2-17).⁶

Así, los maestros sólo agregan los datos correspondientes a la junta en turno. Al parecer esta forma de convocar a los padres se usa en los grupos de primer grado, cuando los niños aún no saben leer y escribir (Talavera, 1991).

Es común que los maestros convoquen con dos o tres días de anticipación, para dar tiempo a que los padres tomen las previsiones necesarias y puedan asistir a la reunión, tales como pedir permiso para llegar retrasados a su trabajo, posponer algún compromiso, ver con quién dejan a los niños pequeños o quién puede asistir a la junta en su representación en caso de que ellos no puedan hacerlo.

Convocar de manera adecuada y oportuna implica que los maestros pongan en juego el conocimiento —aún parcial— que tienen acerca de los padres. Así pueden contrarrestar aquellos factores, reales o posibles, que pudieran impedir la asistencia, permanencia y participación de los padres en la junta de grupo.

Acudir a la convocatoria requiere que ellos dispongan de tiempo en medio de sus actividades diarias y que consideren algunos asuntos que quieran tratar en la reunión. Es decir, requieren tomar previsiones para asistir a ella y esto implica cierta participación en la organización de la junta. De hecho, las juntas de grupo no pueden llevarse a cabo si la mayoría de los padres no está presente; su asistencia muestra que también ellos ponen de su parte, que tienen interés por el trabajo escolar de los niños y disposición para apoyarlos. Corresponde a los maestros, entonces, aprovechar, encauzar y mantener esa disposición inicial en beneficio de los niños.

Preparar materiales que se muestran a los padres

Es usual que en las juntas de grupo los maestros muestren a los padres algunos materiales que los niños han elaborado en el aula; pueden ser los exámenes, las hojas sueltas donde han realizado algún ejercicio, los cuadernos escolares y, a veces, las boletas de calificaciones.

Antes de realizar la junta, los maestros se ocupan de revisar, seleccionar y ordenar los materiales escolares. Éstos son producto del trabajo cotidiano en el aula, no pueden hacerse de un día para otro, se van elaborando y acumulando día a día durante las jornadas de trabajo. En este sentido, para los maestros, esos materiales representan el testimonio de su trabajo con los alumnos en el salón de clase.

⁶ La clave que aparece al final de cada fragmento corresponde a los datos y al número progresivo de los registros etnográficos. En relación con la simbología de los registros, lo que se escribe dentro de paréntesis (...) se refiere a información sobre el contexto de la reunión; y lo que se escribe dentro de diagonales /.../ corresponde a información complementaria que pretende aclarar las descripciones.

Esta práctica, común en las escuelas primarias, se entrelaza con el interés de los maestros por enterar a los padres de las dificultades o facilidades que los niños tienen al trabajar en el aula (Luna, 1993). Los padres, a su vez, identifican este interés, tal como lo expuso una madre de familia:

"Los exámenes los dan (los maestros) para que uno vea en qué van mal los niños" (E2-17).

Los padres de familia acuden a la junta con la expectativa de ver los trabajos de sus hijos. Durante la reunión, suelen mirar exámenes y hojas sueltas, pasar lentamente las hojas de los cuadernos de los niños, esforzarse por identificar los contenidos que se tratan y acudir a los maestros para pedir explicaciones de cosas que no entienden, solicitar sugerencias para mejorar los trabajos o hacer reclamos por notas reprobatorias que consideran injustas. Muchos padres dicen sentirse defraudados cuando los maestros no les muestran un solo material escolar.

Prever la agenda de la reunión

Para llevar a cabo una junta de grupo, los maestros anticipan un plan de trabajo donde definen qué asuntos van a abordar en la reunión, cómo los van a tratar con los padres y qué acuerdos quieren establecer con ellos. Esta anticipación los ayuda a atender a los padres de manera organizada y a orientar el rumbo de la reunión según la agenda previa.

La agenda de trabajo no siempre se escribe; cuando esto ocurre se le llama "orden del día". Aun no escrita, la previsión de los maestros puede observarse en la forma en que conducen la reunión con los padres: en el orden en que plantean los asuntos, en los argumentos que esgrimen para conseguir ciertos acuerdos, en las explicaciones que otorgan ante preocupaciones de los padres que parecen conocer de antemano, en las estrategias que llevan a cabo con el fin de conseguir su apoyo para ciertas actividades en el aula y, como se ha dicho, también en los materiales que presentan a los padres.

La organización de la junta da lugar a dos climas de trabajo. Al inicio de la reunión se abordan asuntos de interés colectivo, favoreciendo un ambiente que permite establecer consensos y tomar acuerdos con todo el grupo de padres. Un segundo momento, destinado a la atención de asuntos particulares, propicia el trabajo individual con cada padre. También se considera un momento, al final de la junta, para tratar "asuntos generales" que casi siempre tienen que ver con preocupaciones o propuestas de los padres y, no pocas veces, son imprevistas para los maestros.

En muchas ocasiones, cuando se están tratando temas de interés colectivo y alguno de los padres pretende salir del salón, los maestros interrumpen lo que están diciendo para llamar al padre si es que tienen que tratar con él un asunto particular. Esto hizo el maestro Rubén, de tercer grado, durante una junta con padres:

—¡Señora! ¡Usted! —interrumpiendo lo que estaba diciendo, se dirigió a una señora que está por salir del salón—. ¡Tantito, usted! —tono de súplica, haciendo una señal que significa que sólo era cosa de esperar un rato—. ¡Es personal,

sobre Erasmo! —el hijo de la señora—. La señora atiende el llamado del maestro y espera para hablar con él... (E2-42)

En esta ocasión, el maestro Rubén tenía urgencia de hablar con la madre de Erasmo. Días antes la señora había pedido permiso al maestro para que su hijo vendiera dulces en la escuela, petición que inicialmente autorizó. Pero después de algunos problemas suscitados entre los niños por la venta de los dulces, el profesor reconsideró y decidió suspender el permiso, por eso le informa a la señora de esos problemas y le pide, entre súplica y reclamo, que el niño no lleve dulces a la escuela. Al término de la reunión, el maestro comenta a la señora de manera individual:

—Mire señora, ¡yo no me enojo! —dice con tono conciliador—. ¡Pero toda la mañana come y come dulces! —ahora con tono de disgusto—. ¡Y luego le roban los dulces y el dinero! ¡Y luego se pelean los niños! Le digo (a Erasmo): ¡mejor voy a decirle a tu mamá que no te mande con dulces! ¡Hágame ese favor! —tono entre súplica e impaciencia—. ¡Por favor!, que no traiga acá los dulces, porque son problemas que está generando, por el dinero —como explicando... (E2-42)

Éste representa un ejemplo de los “asuntos personales” que los maestros tratan con los padres. Aunque no estén directamente relacionados con el trabajo escolar de los alumnos, sí tienen que ver con las interacciones de los niños en el salón de clase, cuestión que los maestros deben cuidar para poder trabajar con ellos. El maestro Rubén, además, tuvo que reconsiderar un acuerdo previo establecido con la madre de uno de sus alumnos, lo que obligó al tratamiento particular del asunto. Para él era indispensable tratarlo con la madre, por eso, durante la junta, llamó a la señora cuando ella estaba por salir del aula. Era urgente evitar las discusiones y peleas de los alumnos dentro del salón de clase y esto implicaba replantear el acuerdo previo con ella.

Si el maestro Rubén no hubiera tenido presentes los asuntos pendientes que tratar con los padres en lo particular, ¿hubiera llamado a la señora cuando ésta intentaba ausentarse de la reunión? Su previsión hizo posible que estuviera alerta ante esta eventualidad y que pudiera atender el asunto que le preocupaba.

Las agendas que anticipan los maestros son flexibles; como se señaló, admiten imprevistos y “asuntos generales” que llevan los padres de familia. Los maestros saben que los padres pueden acudir a las juntas con peticiones, reclamos o propuestas de interés colectivo y que es necesario ventilarlas en el ámbito de la reunión. En la misma junta, el maestro Rubén invitó a los padres a participar, una vez que agotó los asuntos que él había previsto.

Dice el maestro, dirigiéndose a los padres:

—¡Ya son todos los puntos! —tono de satisfacción—. ¿No hay otro punto que ustedes quieran aclarar? ¡A ver...! —tono de invitación.

Un padre dice:

—Maestro, ¿algún libro que pudiera recomendar para los niños?, ¡el tiempo de vacaciones va a ser muy largo!

Una madre de familia apoya la petición:

—Sí, para que no se atrasen (los niños) —con tono de exigencia.

Al principio, el maestro parece desconcertado, como si no supiera qué decir. Otra madre insiste e incluso hace una propuesta concreta:

—El didáctico de tercero (tercer grado). Porque trae de todo, de matemáticas, de español, de todo, todo.

La señora se refiere a una guía de estudios comercial titulada *Complemento didáctico 3. Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*.

El maestro retoma la propuesta de la madre y dice con entusiasmo:

—¡Bueno, está bien, que trabajen en el libro durante las vacaciones!, pero sean constantes al revisar el trabajo de los niños, que (el trabajo) no se quede en el libro, sino que se repita en el cuaderno (E2-42).

El acuerdo que se tomó en esa junta, de comprar “el didáctico” para que los niños “repasaran” algunos contenidos durante las vacaciones, fue seguido por varios padres de familia. Al regresar del periodo vacacional, se pudo observar que la mayoría de los niños llevaba el libro.

Este caso ejemplifica cómo los maestros dan entrada a las preocupaciones y propuestas de los padres durante las juntas de grupo. Era un asunto que él no había considerado tratar en la reunión, un asunto imprevisto; sin embargo, entró a formar parte de la agenda que puso en marcha en la junta y que incidió en el trabajo escolar.

La agenda previa a la reunión con padres es una herramienta que los maestros construyen con base en las necesidades de los niños, en el momento de trabajo en que se encuentra el grupo y en los requerimientos de atención individual y colectiva de los padres. De ese modo, las juntas escolares son acontecimientos inéditos que cobran sentido a partir de las características, necesidades y condiciones de cada grupo escolar.

Papel de los alumnos en la organización de la junta de grupo

Los maestros no pueden efectuar una reunión con padres si no toman en cuenta a los alumnos. Los niños y su trabajo en el aula son el centro de interés en la junta y tienen un lugar importante en la agenda que prefiguran los maestros.

Durante la junta, los maestros ponen en juego el conocimiento que tienen de cada uno de sus alumnos; ese conocimiento lo van adquiriendo en la relación diaria de trabajo con ellos, de tal manera que conforman una especie de “expediente” no escrito de cada niño donde incorporan información diversa sobre ellos (Luna, 1993).

En los intercambios con los padres de familia, los maestros “abren” esos expedientes que parecen llevar de memoria, los comparten con los padres y los actualizan con información nueva que ellos aportan. La junta es un lugar donde circula información sobre los niños.

Ante la amplia pregunta que los padres suelen formular: “¿Y cómo va mi hijo, maestro?”, los profesores acuden a su acervo de datos que suelen tener sobre los niños. Por

ejemplo, hablan de los apoyos que requieren para abordar ciertos contenidos, de sus dificultades, logros y habilidades para algunos ejercicios, de problemas de salud que han detectado en ellos, de su conducta en el aula, de ciertos rasgos de su carácter. Los maestros más experimentados, con sólo mirar a un padre y sin mediar pregunta alguna, pueden informarle sobre las cuestiones que de antemano saben o suponen que les preocupan.

El caso de la maestra Luisa, de quinto año, con 25 alumnos, es representativo de lo que hacen muchos maestros. En una ocasión, durante una junta, la maestra advirtió a una señora sobre la resistencia de su hija para dejarse aplicar flúor en los dientes, actividad que formaba parte de una campaña de salud en la escuela, y le pidió que hablara con ella para que recibiera la dosis porque "es por su bien, para que conserve sus dientes sanos". Enseguida, la maestra Luisa enteró a otra de las señoras de la tardanza recurrente de su hijo para entregar sus trabajos y que había que "presionarlo mucho" para que terminara a tiempo. A otra más le informó sobre la "apatía" que recientemente había notado en su hija y de la necesidad de su atención para ese "cambio de carácter" de la niña. Felicitó a un padre por las "mejores calificaciones" que había obtenido su hija y, emocionada, mostró a todos la boleta de su alumna. A otro señor le pidió que durante las vacaciones llevara a su hija al oculista, porque ella había detectado que "no ve bien la niña".

Muchos maestros como Luisa saben que una fuerte expectativa de los padres es obtener, de su parte, información nueva y puntual sobre la vida de los niños en la escuela. Algunos padres descalifican el trabajo de los maestros cuando no ven cumplida esta expectativa. Es el caso de una madre de familia que a escasos 15 días de iniciado el curso, se expresó así de una maestra de segundo grado:

—Le pregunté a la maestra cómo veía al niño y sólo me dijo que era inquieto, ¡pero eso ya lo sé! ¡Como que no trabaja bien esta maestra! (tono de enojo) (E2-17).

En muchas escuelas primarias mexicanas, los niños se encuentran presentes durante la junta de padres. En estos casos los maestros prevén también la tarea que los alumnos van a realizar durante la reunión. Estas tareas son actividades que los niños pueden realizar solos, sin ayuda del maestro, y que captan su atención y su interés.⁷ La mayoría de estas tareas, sobre todo en los grados de tercero a sexto, están relacionadas con el tratamiento de contenidos escolares específicos. Como dijo la maestra Luisa: "No son actividades de entretenimiento, sino que se aprovechan para reforzar los conocimientos de los niños".

⁷ Esto puede variar en otras escuelas, por ejemplo, Carvajal (1988) reporta que los alumnos estaban casi medio día fuera del salón mientras los maestros realizaban la junta con el grupo de padres. En pláticas informales algunos maestros han comentado que, en ocasiones, los niños realizan tareas en los pasillos escolares mientras ellos se reúnen con los padres dentro del aula.

La realización de la tarea durante la junta no impide que los niños estén atentos a lo que su maestro y sus padres tratan en relación con ellos. En ocasiones intervienen para decir algo sobre los asuntos que se abordan, sobre todo cuando están en desacuerdo con lo que dicen sus maestros o sus padres. Muchos profesores han reportado que los niños solicitan la palabra durante las juntas, y que reciben reclamos posteriores si no les dan oportunidad de participar. A veces, también los maestros demandan las intervenciones infantiles para apoyar lo que dicen a los padres en la junta.

La presencia de los niños en estas juntas los hace testigos de los intercambios entre sus maestros y sus padres, de su interés común por ellos y su quehacer en la escuela, de sus posibles desacuerdos, de sus preocupaciones, de los compromisos que ambos adquieren y de los logros que comparten. Es decir, la junta también representa un lugar donde los alumnos se percatan del trabajo conjunto que los padres y el maestro de grupo emprenden en la escuela.

Reflexiones finales

Los encuentros cotidianos de maestros y padres en la escuela primaria se sustentan en el interés común que ambos tienen por el trabajo escolar de los niños; ocurren al margen y en paralelo a la normatividad escolar que pretende regularlos. En este sentido, representan momentos dispuestos por ellos en la vida diaria escolar para apoyar de manera conjunta, sobre la marcha, el pasaje de los niños por la escuela.

Los espacios, la frecuencia y los contenidos de estos encuentros dependen de las condiciones de cada escuela, de las exigencias de trabajo con cada grupo de alumnos, del estilo de trabajo de cada maestro y de las características de cada grupo de padres. De este modo, tales encuentros no suceden de la misma manera en todas las escuelas, ni siquiera en todos los grupos dentro de una misma escuela, sino que tienen un carácter particular y específico, y dan cuenta de la diversidad de prácticas y usos que maestros y padres establecen en la vida escolar.

Los encuentros con los padres en la junta de grupo demandan a los maestros tiempo y actividades dedicadas a su organización. La junta involucra a los maestros en un proceso de organización cotidiana donde toman previsiones y decisiones acerca del trabajo con los niños en el aula (cfr. Clark y Peterson, 1990). El quehacer escolar de los niños está en el centro de la reunión y todos los asuntos que se tratan ahí se encaminan a resolver problemas y necesidades del trabajo con el grupo.

La junta de grupo, lejos de ser un espacio donde se tratan asuntos “de rutina”, representa un lugar donde los maestros cultivan habilidades y saberes para atender a los padres de familia en forma colectiva y diferenciada, para manejar la heterogeneidad de sus intereses, y para establecer consensos con ellos. En ese sentido, la junta es un espacio cotidiano de formación docente para trabajar con los padres de los alumnos.

La diversidad de encuentros cotidianos muestra que los padres están presentes en la escuela y que tienen una relación activa con la institución escolar, con el trabajo de los

maestros y con el quehacer dentro del salón de clase. Es importante reconocer que la presencia paterna en la escuela trasciende la estancia física en ella, pues en última instancia, conlleva demandas, expectativas, desacuerdos y propuestas respecto al trabajo diario de los maestros con los niños.

Bibliografía

- Aguilar, C. (1986), *El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana*, México, DIE-Cinvestav-IPN [Tesis de Maestría].
- Assaél, J., V. Edwards, G. López y A. Adduar (1989), *Alumnos, padres y maestros: la representación de la escuela*, Santiago de Chile, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.
- Becker, H. (1976), "The teacher in the authority system of the public school", en M. Hammersley y P. Woods, *The Process of Schooling*, Londres, The Open University.
- Bertely, M. (1992), "Adaptaciones escolares en una comunidad mazahua", en M. Rueda Beltrán y M. A. Campos (coords.), *Investigación etnográfica en educación*, México, UNAM.
- Clark, C. M. y P. L. Peterson (1989), "Procesos de pensamiento de los docentes", en M. C. Wittrock (comp.), *La investigación de la enseñanza III*, Barcelona, Paidós, pp. 444-539.
- Carvajal, A. (1988), *El margen de acción y las relaciones sociales de los maestros: un estudio etnográfico en la escuela primaria*, México, DIE-Cinvestav-IPN (Tesis de Maestría).
- Feiman-Nemser, S. y R. Floden (1986), "The cultures of teaching", en M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, Nueva York, Macmillan Publishing Company y Londres, Collier Macmillan Publishers.
- Fernández Enguita, M. (1993), *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*, Madrid, Morata.
- Galván Mora, L. (1995), *El trabajo conjunto de padres y maestros relativo al salón de clase: estudio etnográfico*, México, DIE-Cinvestav-IPN (Tesis de Maestría).
- Heller, A. (1987), *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Ediciones Península.
- Lightfoot, S. L. (1978), *Worlds Apart: Relationships Between Families and Schools*, Nueva York, Basic Books.
- Luna, M. E. (1993), *Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula*, tesis DIE, núm. 21, México, DIE-Cinvestav-IPN.
- Mercado, R. (1985), *La educación primaria gratuita, una lucha popular cotidiana*, México, DIE-Cinvestav-IPN (Cuadernos de Investigación Educativa, 17).
- Montenegro, J. y G. Valdés (1994), "Acercamientos a la relación entre padres de familia y maestros en los problemas de deserción y separaciones escolares", en L. E. Galván, M. Lamóneda, M. E. Vargas, y B. Calvo (coords.), *Memorias del primer simposio de educación*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social.
- Rockwell, E. y R. Mercado (1989), "La práctica docente y la formación de maestros", en *La escuela, lugar de trabajo docente*, México, DIE-Cinvestav-IPN, pp. 63-75.

- Schmelkes, S., M. Cervantes, P. Spravkin, P. González y M. Márquez (1979), "Estudio exploratorio de la participación comunitaria en la escuela rural básica formal", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. IX, núm. 4, México, Centro de Estudios Educativos, A. C.
- Schmukler, B. y M. Savigliano (1988), "Cooperación y autoritarismo en el vínculo familiar y escuela", en *Cuadernos de Antropología Social*, vol. 1, núm. 2, Buenos Aires, Instituto de Ciencias Antropológicas/Facultad de Filosofía y Letras/Universidad de Buenos Aires.
- Talavera, M. L. (1992), *Construcción y circulación social de recursos docentes en primer grado*, estudio etnográfico, tesis DIE, núm. 14, México, DIE-Cinvestav-IPN.
- Warren, R. L. (1988), "Cooperation and conflict between parents and teachers: a comparative study of three elementary schools", en H. T. Trueba y Ana C. Delgado Gaitán (eds.), *School and Society*, Nueva York.

Padres y profesionales docentes: una agenda educativa posmoderna*

Andy Hargreaves**

[...] Las nuevas relaciones que los profesores deben establecer con los padres constituyen uno de los retos más importantes para su profesión en la era posmoderna. Por supuesto, la comunicación con los padres ha sido siempre una parte del trabajo y la responsabilidad de los profesores. Éstos suelen insistir en la importancia del apoyo en casa, para el éxito en la escuela. La implicación de los padres en la escuela ha revestido tradicionalmente muchas formas, que incluyen las entrevistas entre padres y profesores, las fiestas de padres, las consultas especiales acerca de los problemas de los alumnos, los consejos de padres y la ayuda voluntaria de los padres en la escuela y en el aula (Epstein, 1995). En los últimos años, sin embargo, los contactos de los profesores con los padres se han intensificado, dado que nuestras escuelas se han vuelto más permeables, pero se han tornado más tensas.

Los profesores se enfrentan a importantes exigencias emocionales e intelectuales cuando su trabajo se extiende más allá del aula. Las investigaciones de Vincent (1996) indican que la mayor parte de los profesores prefieren que los padres trabajen con la escuela como *ayudantes* o *aprendices*, ya que de este modo se gana el apoyo de los padres dejando intactas las versiones tradicionales de la autoridad profesional del profesor. En este tipo de funciones, los padres ayudan al profesor básicamente recaudando fondos, organizando almuerzos especiales, preparando materiales, etcétera. Puede incluso que acometan tareas prácticas en el aula, tales como mezclar pinturas o atender la lectura de los niños (y haciendo esto, llegan a darse cuenta de la complejidad del trabajo del profesor). Se les ayuda a comprender los nuevos desarrollos del currículo a través de los talleres o las clases, o se les pide que participen y firmen acuerdos entre la escuela y el hogar acerca del aprendizaje y la conducta de sus hijos.

Sin embargo, estas relaciones son con frecuencia hostiles y suelen estar controladas por los profesores. Vincent muestra que el "apoyo" asciende muchas veces a la cooptación y la vigilancia, al ser muy específicos los compromisos de los acuerdos

* En *Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente*, Madrid, Fundación Santillana, 1999, pp. 185-187.

** Director del Departamento de Política Educativa del Centro Internacional del Cambio Educativo, Instituto de Ontario de la Universidad de Toronto, Canadá.

[N. del ed.: la bibliografía correspondiente a las referencias que aparecen en el texto no se encuentra en el original.]

Hargreaves, Andy (1999), "Padres y profesionales docentes: una agenda educativa posmoderna", en *Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente*, Madrid, Fundación Santillana, pp. 185-187. [También se puede consultar en SEP, *Escuela y Contexto Social. Iniciación al Trabajo Escolar. Programas y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Preescolar*, 1^{er} semestre, México, 2002, pp. 73-76.]

que deben cumplir los padres en casa, mientras que los de la escuela son evasivos y muy generales. Además, como los profesores a menudo están en desacuerdo acerca de los métodos de enseñanza preferibles, procuran excluir a los padres de cuestiones esenciales de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación que quizá les conciernen a ellos más que a nadie, en un esfuerzo por minimizar o evitar ciertos obstáculos o amenazas potenciales (Brito y Waller, 1993). En otras palabras, la fluidez de las relaciones que los profesores mantienen con los padres fuera de la escuela, en torno a cuestiones esenciales de la enseñanza y el aprendizaje, depende tal vez de la solidez del entendimiento entre los profesionales en torno a las cuestiones de la enseñanza y el aprendizaje dentro de ella. A este respecto, los profesionales posmodernos que interactúan con personas ajenas a la escuela deben formar una unidad dentro de ella: la profesión docente posmoderna implica y depende de una profesión unida.

Los profesores y los padres tienden a la desconfianza, en particular, en las cuestiones de disciplina. A diferencia de otras culturas, como Japón, donde las escuelas y las familias colaboran estrechamente en materia de conducta y disciplina (Shimanara y Sakai, 1995), los profesores de muchos países occidentales se encuentran en la paradójica situación de que los padres juzgan a menudo a las escuelas por sus éxitos en lo tocante a la disciplina, al tiempo que, según opinan los profesores, desaprueban que los docentes interfieran en sus propios juicios acerca de la disciplina (Wyness, 1996; Blase, 1987).

La evaluación es otra área en la que los profesores suelen sentirse inseguros cuando hablan con los padres. Muchos profesores caen bajo la sospecha de ser unos impostores en materia de evaluación y de que sus tecnologías de graduación son toscas, subjetivas y sospechosas, lo cual los expone precisamente a las críticas que pretenden evitar de los padres. Si, por el contrario, los procesos de evaluación y la información a los padres fuesen más transparentes y más adecuados, podrían calmar la inquietud de aquellos profesores cuyos usos favorecen la comprensión y la confianza de los padres (Earl y LeMathieu, 1997), sobre todo porque, repito, los profesores discuten permanentemente, entre ellos, las cuestiones de la evaluación y los casos particulares del trabajo de los alumnos.

Otro problema de las relaciones entre los padres y los profesores es que los profesores tienden a hacer suposiciones y a formarse expectativas social o etnoculturalmente determinadas acerca del interés y el apoyo de los padres. Estudios realizados a lo largo de muchos años señalan los juicios equivocados de los profesores acerca del compromiso de los padres, juicios que confunden, por ejemplo, el no asistir a los encuentros con los profesores como una falta de apoyo a sus hijos o la escuela (cf., por ejemplo, el Central Advisory Council for Education [Consejo Central Consultivo para la Educación], 1967). Los profesionales tienden, con frecuencia, a imponer a otros grupos sociales sus propios valores, culturalmente distorsionados, acerca de la paternidad (Burgess et al., 1991; Levin y Riffel, 1997). Dehli y Januario (1994) recomiendan que las escuelas y las aulas se organicen de tal modo que los padres tengan un acceso fácil y continuado a ellas, de manera que la comunicación con los padres revista formas variadas y la comunicación entre los padres y los profesores pueda canalizarse en lenguajes diferentes (cf. también Henry, 1994).

Los estudios sobre las relaciones entre los padres y los profesores sugieren que es preciso dar aún grandes pasos que conduzcan más allá de las relaciones entre padres y profesores, que sustentan el sentimiento de superioridad profesional de los docentes (cumpliendo los padres la función de ayudantes o aprendices), y se dirijan hacia una verdadera colaboración en la que las relaciones entre los padres y los profesores sean abiertas, al tiempo que respetan la autoridad (Hargreaves y Goodson, 1996); o, dicho en los términos de Vincent, hacia relaciones de aprendizaje recíproco.

En la profesión docente posmoderna, los profesores deberían intentar aprender de los padres y dejar que los padres aprendan de ellos. Hay muchos modos de lograr esto, tales como los informes "de doble dirección" sobre los alumnos (Earl y LeMathieu, 1997), las entrevistas de los alumnos con sus padres durante las fiestas de padres, para examinar las carpetas que contienen los trabajos que han acumulado los alumnos (en lugar de que los profesores intenten dirigir y controlar toda la comunicación) (Hargreaves, 1997), la asignación de tareas para realizar en casa que requieran la participación de un miembro de la familia (Epstein, 1995), y la formación de grupos de padres que discutan sus intereses, en los que el papel de los profesores se limite en principio a escuchar y aprender, y no a discutir o defender sus posiciones (Beresford, 1996).

Si los profesionales docentes posmodernos deben mantener su autoridad, y sin embargo ser más abiertos en sus relaciones con los padres, y si deben estar preparados para trabajar con ellos en condiciones de aprendizaje recíproco, es importante que estas relaciones no sean idealizadas y que quienes abogan por ellas no presenten a los padres como si todos ellos fueran altruistas y perfectos. Al igual que sus hijos, los padres pueden ser una molestia algunas veces. Pueden buscar y encontrar acuerdos especiales para sus hijos —calificaciones benévolas, poner a sus hijos a cargo del mejor profesor, extralimitaciones en las responsabilidades compartidas con los profesores, etcétera— (Oakes *et al.*, 1997), o hurtar los papeles de la mesa del profesor o profesora mientras éste o ésta se encuentra fuera del aula (Acker, en prensa).

Pero aunque los padres sean críticos, recelosos y difíciles, y especialmente cuando lo son, la colaboración entre los padres y los profesores es esencial, en la era de la profesionalidad posmoderna. Los profesores deben afrontar los peligros en este punto, en lugar de cerrarse a ellos (Maurer, 1996). En interés de los propios profesores, éstos deben considerar a los padres no simplemente como gentes irritantes o a las que hay que apaciguar, sino que han de ver en ellos a sus más importantes aliados, en el servicio de los hijos de estos mismos padres, y en la defensa contra los ataques generalizados de los políticos a su profesión.

Los profesores experimentan más inquietud acerca de sus relaciones con los padres que acerca de casi cualquier otro aspecto de su profesión. En términos realistas, un alumno es para el profesor uno más entre muchos otros. Para los padres del alumno o la alumna, éste o ésta es su posesión más preciada. Se ve a los profesores como a quienes guardan las puertas del futuro del niño, y los padres tienden a sentir que pierden el control sobre el destino de sus hijos. Y cuanto peor aspecto presenta el futuro, tanto

peor es la situación económica y tanto más conscientes de este problema se hacen los padres. Ésta es una mezcla explosiva. ¿Cómo podrían tratar con ella? ¿Qué posibilidades prácticas existen para ello?

En primer lugar, pueden intentar ver las cosas desde el punto de vista de los padres. En su estudio de los profesores que son también padres, Sikox (1997) descubrió que al convertirse en padres, muchos profesores cambian la forma de tratar a los alumnos en las clases. Ven a sus alumnos con una nueva mirada. Como comentó un profesor: cuando se llega a ser padre, cualquier niño es mi propio hijo y mi propio hijo es cualquier niño. La educación se vuelve más importante (ahora importa aún más), y también más relajada: uno se da cuenta de que no puede esperar que los niños sean perfectos todo el tiempo.

En segundo lugar, si los profesores no pueden comprender intuitivamente el punto de vista de los padres por ser padres ellos mismos, pueden intentar aprenderlo. Pueden hablar informalmente con los padres en la escuela o en la comunidad, pedirles sus opiniones sobre los boletines informativos de la escuela, informarles sobre las calificaciones y sobre las tareas por realizar en casa, preguntarles su opinión, o escuchar realmente lo que tienen que decir. Todo esto tiene mayor importancia cuando los padres pertenecen a culturas diferentes a la de los profesores, cuando los profesores enseñan a "los niños de otra gente".

En tercer lugar, el único contacto significativo con los padres no debería reducirse a las fiestas de padres. Si ésta es la única ocasión que tienen los padres de discutir el progreso de sus hijos, su inquietud aumentará demasiado. Desarrollar relaciones estrechas con los padres y otros socios hará que éstos estén menos dispuestos a devorar a los profesores. ¡A la gente le resulta difícil comerse las cosas con las que se relacionan! Interactuar con los padres, de múltiples maneras (tales como las carpetas con los trabajos de los alumnos, los eventos sociales organizados por la escuela, o incluso las conversaciones casuales a la entrada de la escuela), reduciría los niveles de tensión en aquellas otras ocasiones en que tengan que encontrarse de manera más formal.

Por último, cuando los padres se enojan o discuten acerca de cómo los profesores tratan a sus hijos, es importante recordar que el enojo es, a menudo, una consecuencia o un efecto concomitante de otras emociones (Oatley, 1995). Quizá los padres están disgustados porque sus planes y proyectos educativos (que pueden diferir de los de los profesores) no se escuchan o reconocen como válidos e importantes. Quizá los padres se sienten culpables de no dedicar un tiempo suficiente a sus hijos, o se avergüenzan de no poder controlarlos, o temen que sus hijos repitan curso o fracasen en la escuela. Aquí es importante encontrar modos de conectarse con los padres, de escuchar sus propósitos, de hacerse cargo de sus sentimientos y saber tratar con lo que hay detrás de ellos. Es importante que los profesores mantengan la autoridad que les confiere su experiencia, pero también que reconozcan abiertamente sus incertidumbres, mostrando con ello que no son perfectos como profesores ni como padres. Convertir a los padres en parte de la solución, y no sólo en parte del problema, es hacer un esfuerzo para responder a las necesidades y deseos de los padres como si fueran las de los propios profesores. [...]

Los padres y el discurso ideal: el futuro, la escuela y los profesores*

Jenny Assaél, V. Edwards, G. López y A. Adduard

En esta sección nos preocuparemos de describir los significados que los padres de los alumnos otorgan a la escuela, y cómo ven ellos la inserción de sus hijos en una perspectiva de futuro.

Si bien nos referimos al discurso de los padres, sería más legítimo hablar del *discurso de las madres*, por dos razones fundamentales: primero, son las madres las que regularmente se relacionan con la escuela y sus profesores y, segundo, es a ellas a quienes se ha asignado socialmente el papel de educar a los hijos en la familia. Son las mujeres, por lo tanto, las que más opinan sobre la educación de sus hijos, aunque ambos padres estén presentes en la entrevista. De las 10 entrevistas realizadas en las casas de los niños, sólo dos contaron con la presencia de los padres (Andrea y Walter); uno de ellos, incluso, declara no haber ido nunca a la escuela (Walter). En los otros casos, el padre estaba fuera del hogar en el momento de la entrevista. Los dos padres entrevistados sí dan una opinión sobre las expectativas educativas de sus hijos.

La relación de estos padres con la escuela durante un periodo determinado de tiempo (en este caso ocho años, para la mayoría de ellos) les ha permitido ir construyendo un discurso en torno a la escuela y a la relación de ésta con sus hijos.

El relato cotidiano que los niños hacen de sus experiencias escolares, de su relación con otros niños y con sus profesoras y profesores, es para los padres una forma de acceder a la realidad de la escuela. El conocimiento se amplía con las visitas esporádicas de rutina que —en este caso— las madres hacen a la escuela (matrícula, reunión de apoderados, celebraciones y otros). A ello se agregan las conversaciones fugaces de las madres, traspasándose información (en la puerta de la escuela, en el centro de madres, en misa, en el consultorio médico, en el vecindario, etcétera). Todo ello va tejiendo una red de opiniones que se entrelaza, dando origen a una historia oral de la escuela que se transmite en la comunidad que la circunda. Nosotros pudimos constatar la rápida circulación de información y opiniones. Habíamos concertado anteriormente una entrevista con los padres de Andrea. Al llegar a su casa, el día previsto, se resisten a ser entrevistados. Tras una larga conversación, finalmente acceden. Al finalizar la entrevista, la madre confiesa que ellos se habían negado porque “otras señoras les habían dicho”

Assaél, Jenny et al. (1989), “Los padres y el discurso ideal: el futuro, la escuela y los profesores”, en *Alumnos, padres y maestros: la representación de la escuela. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación*, Santiago de Chile, pp. 131-150. [También se puede consultar en SEP, *Escuela y Contexto Social. Iniciación al Trabajo Escolar. Programas y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Primaria. 1º semestre*, México, 2002, pp. 59-72.]

* En *Alumnos, padres y maestros: la representación de la escuela*, Santiago de Chile, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, 1989, pp. 131-150.

que nosotros nos "metíamos a intrusar, a destapar las ollas, a registrar las camas, todo", y que eso a ellos no les gustaba. Nada de eso ocurrió en ninguna ocasión, pero probablemente, desde su perspectiva de observados, ellos lo creían posible.

El discurso ideal para los padres, al igual que para los demás sujetos entrevistados, se va organizando en el tiempo y en el espacio, en la conjunción de sus propias experiencias de vida y de aquellos significados que la sociedad se encarga de asignar a la escuela. El discurso ideal es, por lo tanto, un discurso social y cultural.

Trataremos primero de comprender el significado que tiene para ellos la educación en la perspectiva de un proyecto de vida para sus hijos, en el marco de sus condiciones reales de existencia. Desde la perspectiva de lo deseable, estudiaremos cómo se expresan los padres de la escuela, de sus profesoras y profesores, y las demandas específicas que ellos hacen al sistema educativo, tratando de conocer su sentir frente a lo que la escuela les ofrece.

Caracterización del discurso ideal de los padres en relación con sus hijos

El discurso ideal de los padres se encuentra permeado de una idea básica y fundamental: que sus hijos "sean más que ellos". Les interesa que sus hijos estudien, ya que ven en la escuela la única esperanza de "movilidad social" ascendente.

Claro, porque nosotros le decimos que éste es su trabajo, la herencia que nosotros le vamos a dejar son los estudios, porque nosotros no pudimos, entonces el que estudien más que uno [...] (Bautista, p. 22).

En este sentido, el único legado posible es permitir que los hijos accedan a un nivel de estudios superior al propio (en este caso octavo año básico).¹ Estudiar es la responsabilidad principal del hijo. Dice la madre: "él con sus estudios no más, estudiando, así tendrá éxito" (Bautista, p. 25).

Éxito, en este caso, es tratar de que los hijos no lleven el mismo tipo de vida que ellos han llevado, implica "ser más".

Padre: —Uno siempre quiere que los hijos de uno no sean igual a uno, que se mata trabajando: uno quiere lo mejor para ellos, que tengan una profesión, una cosa así, y si uno fue así, mala suerte no más, pero que los niños de uno no sean igual (Walter, p. 31).

La meta ideal es que tenga una profesión, esto es, tener los conocimientos que le permitan acceder a un trabajo menos duro para que no "se maten trabajando"; un trabajo que no implique un desgaste físico agobiante:

¹ La Educación General Básica en la República de Chile tiene una duración de ocho años. Todos los niños y niñas chilenos con seis años de edad pueden acceder al primer año de este nivel. La educación general básica está dividida en dos ciclos: el primero comprende de los años 1° a 8°. Se contempla con lo anterior que los alumnos concluyen el 8° grado básico a la edad de 14 años.

"Sí, algo que no tenga que estar con el chuzo y la pala", dice la madre de Darío (Darío, p. 29); "que le sea la vida más fácil; no igual que uno no más", agrega la madre de Walter. Que no tenga que ser empleada doméstica, como opina la madre de María: "No quiero que sean igual que mí, que soy una pobre empleada no más" (María, p. 10).

¿Qué significa este "ser más"? Tal como lo presentan las citas, vemos que una de las características es la distinción entre el trabajo manual y no manual. Los padres quisieran para sus hijos un trabajo que no sea el de obrero manual, tal como el que han debido desempeñar ellos. Otra característica es que sea un trabajo que no los humille, sino que sea reconocido socialmente. Un trabajo estable en el que ellos tengan algo de autonomía y no sean "pasados a llevar". Con este objeto, se ve como imprescindible la necesidad de mayor escolaridad que la que ellos tuvieron:

"[...] que tengan estudios, que no las pasen a llevar como a nosotros. Porque a él [el padre] le dicen: 'ya tiene que trabajar hasta tantas horas, y tiene que hacer esto', y tiene que hacerlo calladamente, y tiene que hacerlo aunque sepa que está mal no más" (Melania, pp. 21-22).

Padre: —Sí, eso era lo que le decía yo [al hijo mayor], que le hiciera empeño, que no fuera igual que uno que no tiene estudios y tiene que trabajar en lo que sea (Andrea, p. 21).

El interés de que los hijos estudien para que puedan desempeñar luego un trabajo mejor se da para los niños de ambos sexos. Con respecto a las mujeres, se ve como una alternativa adicional a ser sólo dueñas de casa y criar a los hijos. La educación y el trabajo les permitirán una mayor autonomía económica.

—¿Usted está de acuerdo en que ellas sigan estudiando?

—Sí.

—¿Por qué?

—Porque yo les digo que es la única manera en que ellas después puedan trabajar, estudiando; porque a ellas les gusta tener esto... entonces yo les digo que eso se consigue trabajando, porque si nosotros no trabajamos, ¿de dónde vamos a sacar?; yo les digo que si a ellas les gusta andar arregladitas, todas esas cosas, entonces yo les digo que eso cuesta, que eso se consigue trabajando y la única manera que ellas lo consigan es trabajando y estudiando y teniendo una profesión. Y yo les digo: "si les toca un marido flojo, un marido borracho, les digo yo, ellas tienen para trabajar" (Melania, p. 21).

Además, para una hija, los estudios significan la posibilidad de rescatarla del destino poco atractivo de una mujer de estrato popular. Entonces, "si ella no estudia carrera, si no sale adelante; incluso, el año pasado me repitió el año; si a ella no le gusta estudiar, dígame: ¿qué va a hacer de su vida?, ¿ah?, si no tiene su cartón, yo le digo que la vida de ella puede ser ésta: llenarse de cabritos chicos, criar cabritos y estar ahí bajo la planta del marido" (Gerardo, p. 39).

El padre de Andrea, a su vez, aspira a que ella siga estudiando para que, por lo menos, exista una profesional en la familia. Quieren que Andrea siga estudiando y van a hacer lo posible por ayudarla:

Madre: —No hay ningún problema para que ella siga adelante, que estudie ella hasta donde nosotros podamos.

—¿Por qué quieren que ella siga estudiando?, ¿a ver?

Madre: —Bueno, porque ella quiere, y yo quiero que siga, porque quiero que sea otra cosa también.

Padre: —Que sea una profesional, por lo menos alguien en la familia (Andrea, p. 31).

Llegar a ser profesional no significa necesariamente alcanzar una carrera liberal, sino, de acuerdo al significado que los padres le otorgan, es lograr una ocupación con alguna calificación. Algo que sea más que “el chuzo y la pala”, algo que les amplíe las oportunidades de encontrar un trabajo con las características que hemos descrito. En este sentido, los padres se muestran abiertos a que sean sus hijos los que elijan de acuerdo con sus propias preferencias.

[...] Ésa es mi idea, de lo que ellas quieran estudiar, es cosa de ellas, no les quito; por ejemplo, el mayor quiso estudiar tal cosa, yo no le digo que estudie otra cosa, no le puedo decir estudia esta otra cosa. Claro que solitos. Ella —señalando a una hermana de Pamela— ya salió con su cartón (Pamela, p. 23).

Sin embargo, sus opiniones están cargadas de un sentido de realidad con respecto a las posibilidades económicas de poder llevar a efecto el tipo de educación escogida. Se privilegia, por lo tanto, la enseñanza técnica-profesional como alternativa al liceo que los orienta únicamente hacia la universidad.

—Y, ¿qué le parece a usted que quiera estudiar mecánica?

Madre: —O sea, yo encuentro que va a ser un trabajo que sirve y si va a meterse a otra cosa que no la va a poder terminar, porque no se le puede dar, entonces mejor que estudie eso (Bautista, p. 22).

—Eso, ¿salió de él o de conversar?

Madre: —No, de conversar. Entonces se le dijo: “mira esto y esta otra profesión”, de meterlo a estudiar, de meterlo a un colegio donde puro estudiara, de meterlo a estudiar 1° Medio, le decíamos nosotros: “si salí del 4° Medio², ¿qué vá a hacer?; y ¿si no hay para pagarte más estudios?, ¿qué vas a hacer?

—Él, ¿quería estudiar en un Liceo?

Madre: —De primera sí, pero después, cuando se le hizo ver y la misma profesora les conversó de todo eso, entonces ahí se dio cuenta realmente que sí vería un colegio donde pudiera tener una profesión al tiro (Bautista, p. 23).

Para otros padres, el hecho de estudiar mecánica, genera cierta controversia por asociársele a una tarea sucia, a un trabajo manual. La discusión gira en torno al significa-

²En Chile se ingresa a la Educación Media al concluir la Educación General Básica, tiene una duración de cuatro años y está compuesta de dos modalidades: la Humanístico-Científica (EMHC) y la Técnico-Profesional (EMTP). Al finalizar este nivel, los alumnos obtienen la Licenciatura de Educación Media (LEM) para continuar estudios de nivel superior o integrarse a la vida del trabajo con una preparación.

do de lo manual; en el contraste entre “lo sucio” y lo “bien remunerado” como categorías para la aceptación o el rechazo.

Madre: —Él eligió, a mí no me gusta mucho, pero a él [padre] también le gusta harto.

Padre: —Sí, me gusta la mecánica, es que lo que pasa es, si lo que eligió el niño es porque le gusta.

Madre: —No, no me gusta porque es muy sucio ese trabajo.

Padre: —¿Tú crees que porque andan cochinos no ganan nada? Si por poner una tuerca le mete un chamullo el mecánico y “ya, \$3 000, señora” y tiene que pagárselo, claro, yo tengo un mecánico amigo y por una panita se gana \$2 000 y listo (Walter, pp. 33-34).

Para la madre de Walter, ser mecánico implica “andar cochino” y por lo tanto no le permite acceder a “ser diferente” en términos de clase social. Se privilegia, además, la idea de elegir algo que les dé más oportunidades de encontrar trabajo.

Melania, en un principio, quería estudiar Servicio Social; según la madre, desistió porque:

[...] según las chicas, según las compañeras de ella le dijeron que asistente social habían muchas y que no había trabajo; entonces ahora tienen que estudiar en lo que ellas puedan encontrar trabajo. No va a estudiar secretaria cuando secretarias hay tantas. ¡Computación! ¡Tantas cosas que hay ahora!... Entonces ellas tienen que estudiar algo que después puedan encontrar trabajo después.

—Y, ¿algo que les guste a ellas?

Madre: —Claro, algo que les guste a ellas; si ella desde chica que le gustaba parvularia y le gustaba la confección; corte y confección, y tiene para las dos cosas para estudiar, porque es bien buena para trabajar haciendo eso (Melania, pp. 20-21).

Otra de las características básicas del *discurso ideal* de los padres es que sus hijos puedan ser “decentes”; que puedan encontrar un trabajo “decente”.

“¡Qué no le gustaría a uno! Me gustaría que después que haga el servicio estudiara enfermería... porque es algo tan decente, un trabajo decente” (Danilo, p. 38).

Implícita, encontramos una negación de la propia identidad social. Se trata de una identidad frustrada que reconocen y rechazan, basándose en las experiencias de humillación y vergüenza que les ha significado el hecho de encontrarse en una situación tan desventajosa, que los coloca al margen de lo que se considera humano.³

³ Al analizar la construcción de las identidades populares marginales, el historiador Gabriel Salazar señala: “en primera y última instancia la lucha de los pobres por su identidad no es otra cosa que la lucha por su humanización” y, posteriormente, afirma: “Si el ‘bajo pueblo’ no encuentra en sí mismo y en sus proyectos la fuente de sus valoraciones y la base de su autoestima, entonces tendrá que seguirla encontrando en el sistema que lo segrega. Y eso, sin duda, equivale a negarse a sí mismo”. G. Salazar, “Integración formal y segregación real. Matriz histórico de la autoeducación popular”, ponencia seminario, Santiago, 1988.

El padre de Andrea Leiva, trabajador del POJH, es sobre este punto particularmente expresivo:

Bueno, de primera me daba vergüenza... cuando recién dentro me daba vergüenza... casi me moría de vergüenza... porque la gente lo mira mal a uno... porque lo miran como lo más bajo que hay; a las personas, no lo miran como persona, sino que lo miran como lo más bajo que hay; la misma gente que uno, cambia, lo humillan... porque ellos tratan lo peor, porque como uno es de la construcción no es bien mirado, un obrero de la construcción... ¡Ah, los rotos de la construcción! (Andrea, p. 13).

La escuela en el discurso ideal

En el *discurso ideal* de los padres, la escuela adquiere particular importancia. Sin embargo, no dejan de “exigir” de esta escuela una serie de características necesarias para ser adecuada a sus requerimientos. ¿Y cuáles son sus requerimientos? Que la escuela entregue a sus hijos las herramientas para poder llegar a “ser más de lo que ellos han sido”; para encontrar un trabajo que no los humille, que sea decente, y que les permita cierta autonomía.

La escuela los puede salvar de los peligros de la calle

Los padres ven en la escuela un lugar confiable donde sus hijos pueden ocupar un tiempo útil. Además, el control que la escuela ejerce sobre el comportamiento de sus alumnos es para muchos padres una garantía de que sus hijos serán salvaguardados de los peligros de la calle, del barrio, de la sociedad marginal. Es la apertura a la posibilidad de ser otros, diferentes de lo que diariamente están viviendo, inclusive, en experiencia de sus propios hijos e hijas mayores. Es por este motivo que los padres tratan de buscar la mejor escuela para sus hijos.

A la Milena, yo pienso tratar de buscarle [escuela] lo que más pueda, aunque no esté tan cerca. Son 30 pesos diarios los que hay que tener, saberlos tener, y en el caso de no poder ya hablar con ella; porque la mamá del niño [otra hija, madre soltera], estudió hasta séptimo año, pero no fue porque ella no pudiera estudiar más, sino que no quiso porque tenía bien buena memoria, entonces le dio por andar por ahí en los bares... (Milena).

Pero no es sólo la permanencia en la escuela lo que interesa a los padres. Hay preocupación porque la escuela exija orden y disciplina en sus alumnos; que exija un comportamiento adecuado, el cual incluye que no sean “insolentes”. Es así como los padres prefieren poner a sus hijos en una escuela que cumpla con estos requisitos.

—Y ustedes, ¿por qué eligieron esta escuela?

Padre: —Era la única más cerca que había.

Madre: —Mire, lo pusimos ahí del principio, sin conocer colegios ni nada, porque como le digo, nosotros era el primer niño que teníamos, lo pusimos ahí, pero encontramos que el niño del primer momento no tuvo ningún problema en cuanto a disciplina, ningún problema. Entonces a nosotros nos gustó el colegio, nos gustó, porque yo encuentro que ahí, ese colegio está muy bien seleccionado... yo no tengo ninguna queja del colegio, es bueno, le enseñan bien a los niños y tienen una disciplina (Walter, p. 39).

Otra madre enfatiza en el orden:

—Ya, y, ¿por qué eligió la escuela “Los Pehuenes”?

Madre: —Bueno, porque era la única más cerca como le digo... y me gusta el colegio, antes no me gustaba tanto... ahora la encuentro que está más ordenada (Andrés, p. 32).

También es importante que la escuela forme niños que quieran aprender, y que no sean insolentes o atrevidos:

“Porque le dije yo que aquí los niños no tienen ganas de aprender, porque había niños muy atrevidos, niños que eran muy insolentes; entonces por eso quería cambiarla, pero ella me dijo que no, que estaba bien y ahí no la cambié” (María, p. 35).

La escuela es valorada como buena o mala; en parte, por las características de los niños que asisten a ella. Es así como la madre de Darío afirma:

“Bueno, no puedo decir que los profesores son malos, a veces son los niños los malos” (Darío, p. 30).

La mayoría de estas exigencias recae en el profesor o la profesora. Como hemos mencionado anteriormente, la relación de las madres con la escuela se construye básicamente sobre la relación con los profesores que les enseñan a sus hijos; en forma especial el profesor o la profesora-jefe. Es así como se les exige que sean ellos los encargados de ejercer el control y la autoridad para que los niños desarrollen los hábitos de disciplina y buen comportamiento. Los padres critican a los profesores que no saben “mandar” y permiten que los niños se les “suban a la cabeza”.

“Los chiquillos hacían lo que querían: el que quería estudiaba. Entonces, cuando llegó esta otra profesora y vio que no había materia, le costó... Hasta que sacó el curso adelante y la otra no, porque los chiquillos mandaban y jera entre 10 y 12 años los del curso!, ¡para que ellos mandaran...!” (Bautista, p. 24).

En relación con el ejercicio de la autoridad, los padres consideran a los profesores como personas capacitadas para “saber” controlar a los niños, para “saber” enseñarles cómo comportarse. En este sentido, los padres demandan que el profesor se imponga a los alumnos, pero sabiéndolos tratar, no con violencia, ni malos tratos.

[...] Yo le dije que él, por ser profesor, no debía actuar al mismo nivel de ella... sino que todo lo contrario, tenía que enseñarle a la Carla, si no sabía comportarse en el colegio... La echaba de la sala; cada vez que yo iba, fuera de la sala estaba... le decía yo: “¿cómo la Carla lo va a venir a mandar a usted? Si usted es el profesor tiene que saber la manera de tratarla y todo” (Melania, p. 31).

La madre de Melania, como otras madres, demanda autoridad de parte de los profesores y profesoras, como algo inmanente a su profesión. Se les “supone que tienen más educación” (p. 28), con conocimientos adecuados para “saber a manera de tratarlo”. Es el profesor quien tiene que enseñarle —al alumno o a la alumna— a comportarse en la escuela, y así se lo advierte la madre:

“Ya está bueno profesor de mandarme llamar”, le dije. “Está actuando igual que un niño chico...” (Melania, p. 32).

Las madres se ubican en una posición de distancia frente a la escuela, dejando que sea el profesor quien se encargue de “poner en orden” a la niña mientras esté en la escuela. Ella se encargará de hacer lo mismo, pero en el ámbito de su casa.

“[...] ¡Si yo pasaba en el puro colegio no más!, ‘que la Carla hace esto’, que ‘la Carla hace esto otro’, pero, yo acá en la casa la ponía en orden... yo un día le dije al profesor: ‘¿sabe? Le voy a decir a mi marido que venga a hablar con usted, porque sabe que yo estoy un poco aburrida de esto’” (Melania, p. 32).

De este modo, los padres ven su participación en la escuela desde cierta distancia. Son dos campos separados en los que se “entra” o “no se entra” dependiendo de la ubicación desde la cual se articula el discurso. En cuanto a disciplina y a la entrega de conocimientos, los padres en general exigen pero “desde fuera”.

La escuela tiene que darles una “buena base” de conocimientos

Imprescindible para que los niños lleguen a “ser más”, es para los padres la idea de que la escuela les entregue los conocimientos básicos para que sus hijos puedan continuar estudiando con éxito y “saquen su profesión”. Para esto, se exige que los profesores enseñen bien y, sobre todo, exijan que los niños hagan las tareas controlándolas periódicamente.

Las opiniones respecto a la escuela estudiada difieren. Sin embargo, queda clara la idea de que la escuela debe dar una buena base.

El hermano de Rodrigo, que en el momento de la entrevista estudiaba 4º Medio en una escuela industrial y que estudió su ciclo básico en la escuela, dijo que era buena:

Yo sabía más que mis compañeros, llegamos con una buena base a primero [Medio].

Sin embargo, la hermana y la madre de Gerardo Castro no opinan lo mismo:

—Usted, ¿qué piensa de la educación que imparte la escuela?

Madre: —Mala... porque van con mala base, sí pésima base; si van como un niño que sale de sexto año, salen de aquí... La escuela no da adecuadamente, o sea, no les enseña lo adecuado para 1º Medio... no les enseñan lo adecuado para que ellos entren a la Enseñanza Media (p. 80).

Para los padres, son los profesores los que deben responsabilizarse de crear en los niños los hábitos de estudio, dándoles tareas, exigiéndoles, y si es necesario, incluso castigándolos. Para una madre que trabaja como empleada doméstica, y que no tiene un

horario preciso de llegada a la casa que le permita controlar a sus niños en sus tareas, queda claro que las exigencias están puestas en el profesor.

Madre: —Que les impartieran más, que los obligaran o que les dieran más tareas para la casa y que las llevaran al otro día y las revisaran al otro día... que las obligaran... que si no llevó la tarea, ahí mismo que los dejen sin recreo y los hagan estudiar, ahí mismo, al tiro, porque a las madres que trabajamos, a ellos no les cuesta nada arrancar la hoja del cuaderno (Gerardo, p. 83).

El temor que vayan con mala base —que tiene resonancias en las expectativas paternas— determina que otras madres también deseen que la escuela, es decir, sus profesores, incrementen los niveles de exigencia, tal como lo expresa la madre de Melania:

—Y, ¿qué piensa de la educación que imparte la escuela?, ¿de la enseñanza que se le da a los niños?

—Bueno, a los cursos altos ahí le empiezan a exigir, pero en los cursos más chicos se preocupan más poco. ¿No ve que cuando empiezan sexto ahí empiezan todo fuerté?: le ponen tanto esto, tantos profesores, que francés, que inglés, que todas esas cosas, pero cuando están en los cursos bajos es bien poco lo que se le enseña.

—O sea que, ¿a usted le hubiese gustado que le enseñaran más cuando estaban más chicos?

Madre: —Claro, cuando están más chicos darles más responsabilidades.

—¿Acostumbrarlos?

Madre: —Claro, acostumbrarlos a trabajar, a enseñarle, porque... este chico tenía una profesora que lo llevaba bien adelantado y él iba en cuarto año, y ella le iba dando tareas de quinto año, le iba dando responsabilidades y estudio, tener sus cuadernos, su horario, todo... yo les digo que también es algo del colegio, porque si el niño se le cría responsable, desde chico se cría responsable; si un día tiene tareas y al otro día no tiene tareas, a esta misma chica le digo yo: "¿tienes tareas Carla?" "No, la profesora dijo que no había". Por eso digo yo que hay profesores buenos y profesores que no se preocupan tanto (Melania, pp. 30-31).

La preocupación de los profesores por sus hijos es otro aspecto que los padres destacan en su apreciación de los profesores. En este caso, se trata de preocuparse de que los niños cumplan responsablemente con sus deberes escolares; pero, para esto, los profesores deben cumplir también responsablemente con su deber de entregar adecuadamente los conocimientos necesarios y exigir a la vez que los niños respondan a sus obligaciones.

Madre: —Bien, los encuentro a todos iguales, porque digo yo, si el profesor es exigente, es porque quiere que los niños estudien.

—¿O sea, que le gustan los profesores exigentes?

Madre: —Bien exigentes, porque así los niños se ponen más estudiosos, entonces ellos dicen: "ya, la señorita nos va a preguntar esto, tenemos que estudiar porque...", porque quieren que sean otros, porque hay profesores que no se preocupan nada de los niños; claro, digo yo, porque no quieren que sean otros (María, p. 36).

El “ser otro” simboliza el adscribirse a un mundo social y cultural diferente del cual se sienten excluidos. No desean igual rechazo para los hijos. Ellos solos no tienen las herramientas ni las habilidades que les abran la posibilidad del cambio. La esperanza se deposita en la escuela, en los buenos profesores, en los que quieren a sus hijos y se preocupan por ellos.

La escuela tiene que tratar bien a los niños

Muy relacionado con lo anterior, respecto a la preocupación de los profesores por los niños, se encuentra otra característica que destacan los padres frente a la escuela. Ésta debería dar un trato adecuado a sus hijos, lo cual significa que los profesores los quieran y los ayuden a salir adelante.

Sí; hay unas profesoras —dice la madre de Walter—, ellas le ayudaban a los niños cuando estaban más chicos y lo quieren hartito al Walter, y ella me ayudaba a pagarle la matrícula (Walter, p. 43).

El cariño y la preocupación individual de las profesoras es altamente valorado por las madres; algo que se hace notar especialmente cuando los niños son más pequeños. Las madres asocian el que a sus hijos les vaya bien en la escuela con la actitud de las profesoras; si se preocupan o no, si “los toman en cuenta”, si los refuerzan individualmente.

“[...] sí es verdad que las profesoras fueron excelentes profesoras con él, pero ya como segundas madres” (Gerardo, p. 70).

Esta idea de segundas madres es recurrente en las entrevistas, y se refiere a la actitud maternal que ciertas profesoras han tenido por sus hijos. Implica atención personal de cariño, afecto, paciencia y dedicación por el niño, independientemente de si al niño le va bien o no en la escuela.

Sí, y le fue mal; así es que yo le digo que no fue culpa de la señorita; incluso, la señorita me dijo que lo había ayudado bastante; en ningún momento quería que se quedara repitiendo, lo ayudó muchísimo (Danilo, p. 34).

Danilo en su primera escuela era desordenado. Al cambiarlo a la actual también cambió su actitud, dice su hermana mayor.

Hermana: —Yo creo que por una parte, porque encontró el apoyo del profesor, porque acá lo miraban por el lado malo nomás, no trataban de ayudarlo.

Madre: —Claro, en cambio aquí nunca he tenido quejas de él, eso me conversaba la señorita ayer. El profesor que falleció... era tan bueno ese profesor, lo quería tanto, el Danilo lo quería tanto porque donde andaba el Danilo con él y el Danilo atento con él... Cuando había reuniones me decía: “Su hijo es un excelente alumno, la felicito”; todo el tiempo cuando iba a reuniones me felicitaba... (Danilo, p. 20).

El afecto que los profesores puedan mostrar por los niños es algo que los padres aceptan con agradecimiento. Varias madres nos indicaron que ellas estaban “agradecidas” de ciertas profesoras, porque habían querido a sus hijos.

El “querer” a los niños se menciona en contraposición a la idea de rechazo. El rechazo es resentido por las madres, y es considerado muchas veces como causa de que el niño

tenga bajo rendimiento. La relación que los padres establecen con la escuela pasa en gran medida por el cómo sus hijos y ellos mismos sean recibidos por los profesores. Una recepción "fría" puede implicar que la distancia entre madre y profesora se agrande. El acercamiento o la distancia, sin embargo, lo ven las madres como una iniciativa que sale de la profesora. Las madres esperan que las profesoras pongan los límites en la relación.

Madre: —No; ésta que tuvo ahora no me gustó para nada.

—¿No? ¿Por qué?

Madre: —O sea, yo la traté muy poco, casi nada, pero no me gustaba el modo que tenía...

—¿No? ¿La encontraba fría?

Madre: —Sí.

—¿Muy desapegada a los niños?

Madre: —¡Claro! Incluso, hasta con uno misma cuando una le hablaba algo... No, no me gustó (Andrea, pp. 33-34).

El trato adecuado con los alumnos, según los padres, se enmarca dentro de un equilibrio entre lo que es y no es aceptado. Es así como la falta de autoridad del profesor es criticada, pero al mismo tiempo se critica también la violencia física.

Estos profesores que hay ahora no son profesores y la chica ésta, yo sé que es inquieta, no lo voy a negar, pero ¡no por eso le va a pegar o pegarle cachetadas con mano abierta!... (Melania, p. 28).

La madre de Melania insiste en que este profesor no merece tener el título de profesor, puesto que además de castigar físicamente a sus alumnos, verbalmente los trata en una forma inadecuada para un educador:

Si una persona no sirve para profesor... Yo decía que éste no tiene nada para ser profesor... En las mismas reuniones a los chiquillos: "oye, chascón", "oye, pelado" y así todos los niños tenían "su éste"; entonces, yo digo: ¿qué queda para los niños si el profesor los trata oye allá, oye acá, todos con sobrenombres? Entonces yo decía, "éste no tiene que ser profesor, no tiene nada para ser profesor", y yo como llevo años ya con las niñas y he conocido profesoras, no sé, pero yo soy así, yo conozco al tiro a las personas; pero si uno que no tiene educación es así, ni uno es así, para tratar a los niños de esa manera, menos ellos, que se supone que tienen más educación para los niños; a mí no me gustaba él (Melania, p. 28).

La ubicación de los padres en las relaciones con la escuela

Los padres se ubican frente a la escuela en posiciones mediatizadas por las relaciones que la escuela y los profesores establecen con sus hijos. De este modo, desde la óptica de los padres, es la escuela la que establece los límites de las relaciones, y, en consecuencia, ellos se ven a sí mismos en una relación donde se los excluye e incluye. La "distancia" y "la

diferencia" es algo que no pasa inadvertido por los padres y, en general, lo ven como algo que es controlado por la escuela. En todo caso, son los padres quienes en esta relación tendrán la posibilidad de decidir si responden o no a los requerimientos de la escuela.

Al margen de la asistencia a actos rutinarios como matrícula, reunión de apoderado, actividades para recaudar fondos del curso o de la escuela, graduación o alguna celebración especial, las madres van a la escuela cuando son "citadas". ¿Y cuándo son citadas? Específicamente, cuando hay "problemas" con el hijo o dicho de otro modo: cuando el hijo causa problemas.

"[...] ahora, hace tiempo que no voy al colegio, pero antes iba más seguido por el niño... porque me dijeron que el niño se estaba poniendo muy atrevido, entonces fui..." (María, p. 35).

Para la mayoría de las madres, la cita constituye una obligación. En este sentido, la escuela las "incluye", pero esta inclusión está determinada por una obligación. Otras madres evalúan el motivo de la cita para decidir si es necesario acudir a la escuela o no.

Me han citado, por ejemplo, cuando tiene que ir el apoderado, por el Víctor, pero yo mando a preguntar y según lo que sea no voy. Por ejemplo, un día estaba en clases y el Víctor se paró en la silla y va la señorita y lo anotó, y me mandaron una comunicación que tenía que ir el apoderado; yo encontré que eso era injusto y no fui.

—¿Y tuvo problemas para ir al colegio?

Madre: —No, lo mandé al colegio nomás.

—Y, ¿no pasó nada?

Madre: —Claro... porque, si no tendría que dejar a los tres chicos solos aquí para ir al colegio (M. Pamela, pp. 26-27).

Esta madre ha optado por excluirse de la escuela en la medida en que sea posible. No asiste a las reuniones de apoderados y no opina sobre la manera como se relaciona la escuela con los padres; dice:

"Ahí si que no sé por qué a mí no me gusta ir al colegio" (Pamela, p. 38).

A través de las entrevistas se pudo apreciar que son problemas de tipo disciplinario más que de aprendizaje, los que demandan prioritariamente la presencia de las madres en la escuela.⁴ Probablemente por ello algunas se resisten a acudir espontáneamente, sobre todo cuando son citadas en forma especial. La historia de su relación con la escuela les ha enseñado que son llamadas cuando hay "problemas". Ellas creen que los profesores debieran resolver profesionalmente los conflictos que se les presentan en el salón de clases y no recurrir al apoderado que, en última instancia, está menos preparado para solucionar los problemas de comportamiento de los niños.

⁴ En esto habría una diferencia con lo observado en el primer ciclo básico, donde las madres son frecuentemente llamadas en relación con los problemas de aprendizaje que presentarían sus hijos.

De este modo, las relaciones de los padres con la escuela oscilan entre un no acercamiento, para dejar que los profesores se encarguen de la atención de los niños, y una participación a distintos niveles, como respuesta a lo que la escuela les exija. La mayoría de las madres se muestra interesada en conocer el progreso de sus hijos, y ése es el motivo principal para asistir a las reuniones de padres y apoderados. Sin embargo, tampoco aprueban que el progreso sea presentado por los profesores en voz alta frente al resto de los apoderados. La "humillación" es algo a lo que los padres no gustan verse expuestos.

Madre: —Otra cosa que no me gusta, por ser si uno, si un niño va mal dicen: "la niña tanto, el niño tanto, esto y esto otro" en la reunión.

—¿Eso no le gusta?

Madre: —No me gusta, eso debiera llamarlo persona por persona, porque si estamos todos ahí no tienen por qué saber los demás lo que me va a conversar ella conmigo nomás.

—¿Por qué, se rien del otro?

Madre: —Porque las mamás le cuentan a los niños y los niños, en clases, le cuentan a los demás, o empiezan: "así es que tú vas mal", o "tú acá" o "tú allá", entonces no me gusta, porque a los niños los achican.

Otro factor de inclusión de los padres, son las actividades que realiza la escuela para reunir fondos. Los padres en su mayoría critican esta forma que tiene la escuela de incluirlos. Se les solicita dinero y cooperación para juntar fondos que van a financiar principalmente "regalos" (para la escuela, para los profesores y para los niños), y otras actividades varias.

Madre: —Bueno [las reuniones] a veces me parecen a mí un poco más comerciales, porque la última reunión de la Melania: que hay que dejar esto, que regalo para la profesora, que la cooperación, que el regalo para el niño; y es el niño el que va a irse de la escuela; todo lo contrario, el niño es el que tiene que dejar regalo en la escuela, tienen que dejar regalo, que a cada profesora de las asignaturas hay que dejarle regalo. Entonces, yo digo que es mucho lo que piden. Si todo lo contrario, es el niño el que se va de la escuela. Porque así era otro año, cuando estaba la señorita Patricia; se trabajaba, se trabaja bastante, peor, todo ese trabajo era en beneficio del niño, se le compraba su mochila, su buzo, para que el niño tuviera para primero medio. Ahora no, que se le da película una vez al mes, no, dos o tres veces al mes, a veces películas que se le daba a los octavos, que pa' esto, entonces era plata, y plata después, se le regalaba una cadenita chiquitita, que no sé, creo que cuestan doscientos cincuenta pesos... Entonces, yo digo, tanto trabajo y para eso: que hay que dejar sillas para la escuela, que hay que dejar, que hay que comprar una proyectora, que hay que comprar esto, entonces yo digo que es mucho, mucho para la situación que uno está viviendo. Ahora, a fines de año, han tenido montones de rifas, de cooperación, que esto y esto otro; y, en las reuniones, hablan que hay que cooperar en esto y esto otro y ese colegio es gratuito; pero lo gratuito tiene lo puro esto nomás, porque los niños de básica tienen que pagar la matrícula; mensualmente tiene que pagar el centro de padres; si hay rifas tiene

que cooperar para la rifa; si hay películas tiene que saber comprar la entrada para la película del niño; son tantas entradas por curso, y el curso tienen que saber comprar todas las entradas, entonces son muy comerciales [las reuniones de apoderados]. Ahora, si fuera algo para enseñarle algo a uno, que fuera a aprender algo allá.

Pero también se encuentran opiniones diferentes:

“A mí me gusta, porque yo siempre he cooperado, nunca he dejado de cooperar, me gusta porque, no porque mi hijo haya salido ya de la escuela, va a dejar de ser la escuela. La escuela va a seguir, quizás para otros niños o quizás para los hijos de mis propios niños; va a seguir la escuela; entonces la escuela tiene que seguir, y tiene que renovarse, porque la escuela es como un ser vivo” (Gerardo, p. 30).

Si bien para algunos padres las actividades pro-fondos de la escuela significan una forma de inclusión, para la mayoría constituyen una imposición que sólo cumplen para no perjudicar a sus hijos, para no sentirse humillados frente a los demás, y para no sentirse diferentes.