

Escuela y Contexto Social

Programa y materiales
de apoyo para el estudio

Licenciatura en Educación Secundaria
Primer semestre

Programa para la Transformación
y el Fortalecimiento Académicos
de las Escuelas Normales

México 2000

SEP

Secretaría de Educación Pública

Escuela y contexto social. Programa y materiales de apoyo para el estudio fue elaborado por el personal académico de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública.

La SEP agradece la participación de los profesores de las escuelas normales en el diseño del programa y en la selección de los materiales.

Coordinación editorial
Esteban Manteca Aguirre

Corrección
Sergio Peña

Diseño
Dirección Editorial de la DGMYPE, SEP

Producción editorial
Alejandro Portilla de Buen

Formación
Inés P. Barrera

Primera edición, 1999
Segunda edición, 2000

D. R. © Secretaría de Educación Pública, 1999
Argentina núm. 28, Centro
06020, México, D. F.

ISBN 970-18-4422-X

Impreso en México
DISTRIBUCION GRATUITA - PROHIBIDA SU VENTA

Índice

Presentación	5
Escuela y Contexto Social	
Programa	9
Introducción	9
Características del programa	9
Organización de los contenidos	11
Propósitos generales	12
Organización por bloques	12
Bloque I. La vida en la escuela secundaria y su entorno	12
Bloque II. Los estudiantes de la escuela secundaria	14
Bloque III. La organización del trabajo en la escuela secundaria	17
Materiales de apoyo para el estudio	
Bloque I. La vida en la escuela secundaria y su entorno	
El funcionamiento de la escuela secundaria y las condiciones del trabajo docente	
<i>Vicente Mayorga Cervantes</i>	27
La organización formal	
<i>Etelvina Sandoval</i>	33
Bloque II. Los estudiantes de la escuela secundaria	
¿Quiénes son los estudiantes de secundaria?	
<i>Jorge Valencia</i>	39
... y en secundaria voy. La opinión de los adolescentes sobre su escuela	
<i>Concepción Torres</i>	47
Los estudiantes en la escuela secundaria	
<i>Etelvina Sandoval Flores</i>	52
Recordando al maestro Antonio Carrillo	
<i>José Sarukhán</i>	68
A años luz de distancia	
<i>Alejandro Estévez</i>	70
Cuando toda la adolescencia ha de caber en la escuela	
<i>Jaime Funes Artiaga</i>	71
Bloque III. La organización del trabajo en la escuela secundaria	
El tiempo cotidiano en la escuela secundaria	
<i>Rafael Quiroz</i>	75
Un plantel con poco prestigio. La escuela C	
<i>Etelvina Sandoval Flores</i>	86

Presentación

La Secretaría de Educación Pública, en coordinación con las autoridades educativas estatales, ha puesto en marcha el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. Una de las acciones de este programa es la aplicación de un nuevo Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Secundaria, que se inicia en el ciclo escolar 1999-2000.

Este cuaderno está integrado por dos partes: el programa Escuela y Contexto Social y los textos que constituyen los materiales de apoyo para el estudio de la asignatura. Estos últimos recursos son básicos para el análisis de los temas y se incluyen en este cuaderno debido a que no se encuentran en las bibliotecas o son de difícil acceso para estudiantes y maestros.

Otros textos cuya consulta también es fundamental en el desarrollo del curso y que no están incluidos en este volumen son los propuestos en el apartado de bibliografía básica. Para ampliar la información sobre temas específicos en cada bloque se sugiere la revisión de algunas fuentes citadas en la bibliografía complementaria. Las obras incluidas en estos dos apartados están disponibles en las bibliotecas de las escuelas normales. Es importante que los maestros y los estudiantes sean usuarios constantes de estos servicios, con la finalidad de alcanzar los propósitos del curso.

Este cuaderno se distribuye en forma gratuita a los profesores que atienden las asignaturas y a los estudiantes que cursan el primer semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria. Es importante conocer los resultados de las experiencias de trabajo de maestros y alumnos; sus opiniones y sugerencias serán revisadas con atención y consideradas para mejorar este material.

La Secretaría de Educación Pública confía en que este documento, así como las obras que integran el acervo de las bibliotecas de las escuelas normales del país, contribuyan a la formación de los futuros maestros que México requiere.

Secretaría de Educación Pública

Escuela y Contexto Social

Horas/Semana: 6

Créditos: 10.5

Programa

Introducción

Uno de los componentes fundamentales de la formación de los profesores de educación básica es el conocimiento de las características del trabajo docente en la escuela, así como de las necesidades y exigencias del trabajo en el aula. La capacidad para comunicarse eficazmente con los alumnos, diseñar estrategias y actividades didácticas adecuadas, interpretar y valorar sus reacciones en el transcurso de las clases, y responder en forma oportuna y apropiada a las situaciones imprevistas, son condiciones para desarrollar una tarea docente eficaz en la educación básica. La formación de estas competencias sólo se logrará en la medida en que los estudiantes observen, vivan la experiencia y enfrenten los desafíos cotidianos de la actividad docente.

El plan de estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria incluye, como uno de los ejes de la formación inicial de los futuros maestros, el área de Acercamiento a la Práctica Escolar con la finalidad de que los estudiantes adquieran las competencias profesionales y la confianza necesarias para trabajar con los adolescentes y para establecer relaciones de colaboración con otros profesores y con las madres o los padres de familia. Los cursos que componen esta área incluyen temas específicos, sugerencias de actividades y el tiempo necesario para organizar, desarrollar y analizar las jornadas de observación y práctica docente.

Escuela y Contexto Social es el primer curso de esta área. Su propósito principal es que los estudiantes normalistas exploren las características de las escuelas secundarias: sus formas de organización y funcionamiento, el contexto social y cultural en que se ubican, las funciones que desempeña el personal que trabaja en la escuela, la población estudiantil que atiende. Es decir, que desde el principio de su formación conozcan las características de su futuro campo de trabajo y, por tanto, la importancia de la labor de los profesores de educación secundaria y los retos que enfrentan.

El tratamiento de los contenidos que incluye el programa no se agota con este curso, todos los temas se volverán a tratar en los siguientes semestres, ya sea en los cursos que corresponden a esta área o en otras asignaturas del plan de estudios.

Características del programa

1. El programa de este curso se compone de actividades de estudio y análisis que se realizan en el aula de la escuela normal, y de visitas de observación a distintas escuelas secundarias. Estas actividades se articulan de la siguiente manera:

a) La lectura y discusión de los textos incluidos en la bibliografía, y la reflexión acerca de la experiencia escolar previa de los propios estudiantes normalistas, permitirán

que éstos mejoren su conocimiento de la institución escolar y, al mismo tiempo, se espera llamar su atención hacia aspectos o hechos que, de otro modo, pudieran pasar desapercibidos; es decir, aportarán elementos para observar con mayor apertura y atención la escuela secundaria y sus componentes: los espacios, las personas que trabajan allí, los estudiantes, los visitantes ocasionales y las relaciones que se establecen entre todos estos elementos.

b) Otra parte muy importante del curso se desarrollará mediante estancias en escuelas secundarias ubicadas en contextos sociales distintos (urbano, urbano marginado, rural, etcétera) y de diversas modalidades (generales, técnicas, telesecundarias). Las jornadas de observación en las escuelas secundarias permitirán comparar lo que se afirma en los textos acerca de las mismas con las impresiones, datos o juicios que los estudiantes obtengan o se formen a partir de lo que perciban durante su estancia en los planteles escolares: con esta base los estudiantes obtendrán evidencias para enriquecer, y aun para cuestionar, los datos e ideas expuestas en los textos estudiados antes.

c) La sistematización y, sobre todo, el análisis de la experiencia obtenida durante las estancias en la escuela, son muy importantes para darle sentido formativo a la observación, pues permitirán sintetizar el aprendizaje y plantear nuevas dudas, preguntas o retos para el conocimiento de las escuelas. Tomando en cuenta que, durante este curso, los estudiantes realizarán su primer acercamiento a la realidad escolar, es importante recordar que el fin principal de la observación y el análisis no es calificar o criticar —en forma apresurada y con escaso fundamento— lo que sucede en el aula y en la escuela, ni tampoco buscar modelos de docencia a imitar, sino que los estudiantes se inicien en el reconocimiento de la relación entre la escuela y el contexto social en que se ubica y de la complejidad de la escuela secundaria e identifiquen algunos de los retos que enfrentan maestros y alumnos, y las acciones que realizan para superarlos.

2. El programa de esta asignatura incluye el tiempo necesario para preparar, desarrollar y analizar cada una de las visitas. Para aprovecharlas al máximo conviene prepararlas cuidadosamente y elaborar una guía de observación considerando los temas del programa y las dudas o inquietudes generadas por la lectura de los textos o por los temas estudiados en otras asignaturas del semestre. Con el propósito de contribuir a que las actividades de observación y análisis de la vida escolar sean efectivamente formativas el programa incluye un conjunto de orientaciones para organizar, desarrollar y sistematizar las observaciones en la escuela secundaria.

3. El programa está organizado en bloques temáticos por razones de orden práctico. El estudio de los primeros temas permitirá que los estudiantes se introduzcan en el conocimiento de las escuelas para que tengan mayores elementos de observación durante sus primeras visitas. Sin embargo, el estudio de los temas no se agotará al terminar las actividades correspondientes a un bloque, sino que se espera que durante el curso los estudiantes enriquezcan paulatinamente su conocimiento acerca de todos los aspectos de la vida escolar: en cada estancia los estudiantes tendrán oportunidad de observar el desarrollo de la vida escolar en su conjunto, por lo tanto la disposición

- Las características del entorno escolar y su diversidad. La presencia de la escuela en la comunidad.

Bibliografía básica

- Mayorga Cervantes, Vicente (1999), "El funcionamiento de la escuela secundaria y las condiciones del trabajo docente", en *SEP Escuela y Contexto social. Programa y materiales de apoyo para el estudio. 1º semestre. Licenciatura en Educación Secundaria*, México, pp. 27-32.
- Sandoval, Flores, Etelvina (2000), "La organización formal", en *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*, México, UPN/Plaza y Valdés, pp. 238-244.

Actividades sugeridas

1. *La escuela secundaria... recuerdos personales.* Los alumnos escriben un breve relato acerca de las experiencias vividas en la escuela secundaria. Conviene que recuerden aspectos como: los momentos más agradables y significativos, las formas de trabajo en el aula, la manera como fueron tratados por maestros y directivos, la forma de relacionarse con sus compañeros, lo que aprendieron en la escuela, los problemas más frecuentes que enfrentaron, etcétera.

Algunos relatos se leerán en voz alta a todo el grupo para comentar qué experiencias son más frecuentes, por qué se generaron de esa manera y no de otra, cómo influyeron en su vida posterior, qué hubieran hecho en lugar de sus maestros para solucionar algún problema o motivar a los alumnos, etcétera. Lo importante es que a partir del recuerdo de sus vivencias los estudiantes realicen un primer acercamiento a la vida escolar de la secundaria.

2. *Una jornada de trabajo en la escuela secundaria.* Consiste en comentar en pequeños equipos cómo se supone que transcurre una jornada escolar: es decir, qué sucede, qué hacen los alumnos, maestros y directivos, cómo se emplea el tiempo, etcétera, para después elaborar un breve texto en el que se escriban conclusiones sobre estos aspectos. El texto anterior y éste son muy importantes para conocer las concepciones iniciales que los alumnos normalistas tienen sobre la escuela secundaria; a partir de ellos podrá comentarse cuál es la función social de la escuela, cómo está constituida, quiénes la integran y qué actividades desempeñan, etcétera. Conviene que estos textos sean conservados para que al final del curso los estudiantes identifiquen los conocimientos adquiridos acerca de la escuela y los maestros.

Al terminar estas actividades los alumnos leerán el artículo de Mayorga para comparar sus opiniones con las del autor, al mismo tiempo este texto servirá como referencia general para conocer distintos aspectos de la escuela secundaria y los maestros. A lo largo del semestre las ideas que propone el texto podrán comentarse y estudiarse con más profundidad.

3. *Qué hacen los directivos, los maestros y otros actores de la escuela secundaria.* Una actividad por realizar en la primera visita a la secundaria será identificar qué hacen las

personas que laboran en ella, describir el tipo de actividades que realizan, la forma como lo hacen, las dificultades que enfrentan para realizarlas, el modo como se apoyan o interfieren mutuamente para cumplir con su cometido. Con este propósito, se sugiere leer el texto "La organización formal", de Etelvina Sandoval. Para finalizar, los estudiantes elaboran un escrito que dé cuenta de las actividades que realizan los actores de la escuela secundaria que visitaron y las comparan con otros casos comentados por sus compañeros; si es posible, analizan cuáles son las condiciones (de organización, de trabajo, materiales) que permiten o impiden a cada quien cumplir con la función asignada.

4. *Las características del entorno social y cultural; la presencia de la escuela en la comunidad.* Con esta actividad los estudiantes normalistas analizarán las características del medio en el que se ubica la escuela que visitaron. Se espera que obtengan conclusiones acerca de las maneras en las que se manifiestan en la vida escolar las condiciones sociales y culturales del entorno social. Como parte de esta actividad se indagará el valor y la importancia que la escuela secundaria tiene para los miembros de la comunidad.

5. *Actividad final.* Los estudiantes realizarán una descripción acerca de cómo perciben el desarrollo de la vida escolar en la secundaria. Para ello pueden aprovechar las notas producto de sus observaciones, los textos leídos y los comentarios realizados por sus compañeros. También este texto debe conservarse porque será de utilidad al trabajar los temas de los bloques siguientes. Es importante advertir a los alumnos que algunos de los aspectos comentados hasta el momento serán nuevamente motivo de observación más adelante, pero con la diferencia de que visitarán escuelas de otros contextos sociales y contarán con más elementos para el análisis. Además, con las visitas tendrán mayor sentido las lecturas, los comentarios y los debates sostenidos en el aula.

Bloque II. Los estudiantes de la escuela secundaria

Propósitos

Al estudiar los temas y realizar las actividades propuestas se espera que los alumnos:

1. Se inicien en el conocimiento de las características de los estudiantes de educación secundaria, y conozcan sus opiniones respecto a la escuela, los estudios que realizan y las relaciones que establecen con sus compañeros y maestros.
2. Identifiquen cómo participan los padres de familia en la educación de los adolescentes y qué actividades promueve la escuela con ese fin.

Temas

- Intereses, actitudes y expectativas personales de los estudiantes vinculadas a la escuela secundaria. Valoración de la escuela secundaria.
- Formas de relación entre alumnos, maestros y otros actores de la escuela.

- La capacidad de respuesta de la escuela secundaria a la diversidad cultural y social de los estudiantes.
- El apoyo de las familias a la educación de los adolescentes.

Bibliografía básica

- Estévez, Alejandro (1999), "A años luz de distancia", en *¿Cómo ves?*, núm 8, México, UNAM, p.18.
- Funes Artlaga, Jaime (1995), "Cuando toda la adolescencia ha de caber en la escuela", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 238, julio-agosto, España, Fontalba, pp. 32-34.
- Sandoval, Etelvina (1998), "Los estudiantes en la escuela secundaria", en Beatriz Calvo Pontón et al. (coords.), *Nuevos paradigmas; compromisos renovados. Experiencias de investigación cualitativa en investigación*, México, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez/The University of New Mexico, pp. 205-224.
- Sarukhán, José (1991), "Recordando al maestro Antonio Carrillo", en *Básica*, núm cero, noviembre-diciembre, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, pp. 53-54.
- SEP (1999), "Lección 19. El camino hacia la edad adulta", en *Ciencias Naturales y Desarrollo Humano. Sexto grado*, México, pp. 120-129.
- Valencia, Jorge (1996), "¿Quiénes son los estudiantes de secundaria?", en *La educación secundaria. Cambios y perspectivas*, Oaxaca, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, pp. 223-230 y 244-247.

Bibliografía complementaria

- Hernández, Cristina et al. (1987), "La escuela secundaria, ¿premio o castigo?" en *Cero en Conducta*, año 2, núm. 9, mayo-agosto, México, Educación y Cambio, pp. 16-18.
- Cero en Conducta (1987), "Los alumnos de secundaria opinan" y "¡Por favor, maestros, sean comprensibles!", en *Cero en Conducta*, año 2, núm. 9, mayo-agosto, México, Educación y Cambio, pp. 19-22 y 23-25.
- Zubillaga Rodríguez, Ana Cristina (1988), "Los alumnos de secundaria ante la disciplina escolar", en Gabriela Yncán (comp.), *Todo por hacer. Algunos problemas de la escuela secundaria*, México, Patronato SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, pp. 150-182.

Actividades sugeridas

1. *Los niños de sexto grado.* Antes de iniciar este bloque de actividades los estudiantes normalistas visitarán —en grupo o por cuenta propia— una escuela primaria, observarán y platicarán informalmente con niños y niñas de sexto grado, para obtener información acerca de las siguientes cuestiones: la forma de relacionarse con sus compañeros y con el maestro, las actividades de aprendizaje que realizan en el aula, el modo como emplean el tiempo (en el aula, en el recreo, etcétera), lo que saben y se imaginan de la escuela secundaria, etcétera. Para complementar la información obtenida en la escuela primaria se sugiere platicar con alumnos de primero de secundaria, tratando de identificar los cambios ocurridos en sus concepciones como resultado del paso de un

nivel educativo a otro y las dificultades que experimentan. Como actividad de cierre se escribirá un texto cuyo título puede ser "De la primaria a la secundaria". Antes de realizar esta actividad conviene leer la lección 19 del libro de texto gratuito *Ciencias Naturales y Desarrollo Humano. Sexto Grado (SEP)* para conocer algunos rasgos de la conducta y la forma de pensar de los adolescentes.

2. *Quiénes son los estudiantes de la escuela secundaria.* A partir de la lectura del texto de Jorge Valencia se organiza un panel para comentar cuáles son las principales características de los adolescentes, cómo se manifiestan en la escuela, y la importancia que tiene su conocimiento para un maestro de secundaria. Las conclusiones obtenidas pueden contrastarse con las observaciones realizadas en la escuela y con la propia experiencia personal.

3. *La importancia de la escuela secundaria para los adolescentes.* Esta actividad consiste en conocer las opiniones de los estudiantes sobre la escuela secundaria, se trata de reconocer sus motivaciones y proyectos personales vinculados a la escuela, o bien, conocer cuándo y por qué razones la escuela no satisface sus expectativas. Además de leer los textos de Torres y Sandoval, se recomienda platicar o entrevistar a adolescentes para conocer lo que piensan de su estancia en la escuela secundaria. Con los testimonios recabados podrá redactarse un breve texto que dé cuenta de la importancia que los adolescentes otorgan a la escuela secundaria.

4. *Las relaciones entre los alumnos y los maestros en la escuela secundaria.* Se trata de que los estudiantes normalistas reconozcan las diversas formas de relación que se establecen entre adolescentes y maestros, en relación con los siguientes aspectos: las actividades de enseñanza, el ambiente de trabajo y el interés por la clase, entre otros. Para obtener información que permita contar con elementos suficientes para el análisis y el debate se recomienda releer la conclusión del artículo de Valencia y platicar con maestros y alumnos. Los temas que pueden ser considerados para la charla son los siguientes: la forma de trato que prefieren los alumnos, los motivos por los cuales se establecen relaciones de amistad entre alumnos y maestros, los momentos y espacios propicios para la convivencia estudiantil.

Al final los estudiantes redactarán conclusiones que destaquen, por una parte, el tipo de relaciones más frecuentes entre estudiantes y maestros y, por otra, la importancia que el conocimiento de este tema tiene para los futuros maestros.

5. *La importancia del maestro.* Se pretende que los alumnos, a partir de los textos de José Sarukhán y Alejandro Estévez, comenten y obtengan conclusiones sobre la influencia que los maestros pueden ejercer para despertar el interés o la vocación de los estudiantes por alguna disciplina.

6. *La escuela ante la diversidad cultural y social de los estudiantes.* Con esta actividad se pretende que los estudiantes identifiquen la situación cultural y social de los alumnos de la escuela secundaria que han visitado, y su influencia en las relaciones que establecen en la escuela. La lectura del texto "Cuando toda la adolescencia ha de caber en la

escuela", de Jaime Funes, permite reflexionar sobre la influencia cultural de los alumnos y su repercusión en las relaciones que establecen éstos en la escuela secundaria. Con estos elementos discuten acerca de la heterogeneidad que se expresa en la escuela secundaria y los retos que implica ser profesor de este nivel educativo. Seguramente los estudiantes normalistas hallarán casos, para comentar y analizar en el aula, que ilustren esta situación.

7. *Presencia y participación de los padres de familia en la escuela.* Con esta actividad los estudiantes normalistas indagarán la forma como las familias intervienen en la educación de los adolescentes, el apoyo que le brindan a la escuela y el modo como ésta promueve su participación. Se sugiere platicar con alumnos, maestros y padres de familia para conocer cómo se da esta relación, una vez obtenida la información podrá ser comentada en el aula para analizar la diversidad de situaciones halladas y explicar por qué se dan de determinada manera y prever el efecto que tienen en la educación de los alumnos.

8. *Actividad final.* Se sugiere recapitular los temas tratados, por ejemplo, un ensayo o relato que describa cómo son los adolescentes que asisten a la escuela secundaria o sobre el trato que se da a los estudiantes y sus consecuencias para propiciar un ambiente favorable para la enseñanza.

Bloque III. La organización del trabajo en la escuela secundaria

Propósitos

Al estudiar los temas y realizar las actividades propuestas se espera que los alumnos:

1. Identifiquen las formas más comunes de organización y funcionamiento de las escuelas secundarias, particularmente en lo que se refiere al uso y aprovechamiento del tiempo y de las instalaciones de los planteles.
2. Conozcan y valoren las formas de trabajo más frecuentes en el aula, y elaboren supuestos acerca de los efectos que tienen en la formación y motivación de los adolescentes.

Temas

- Aspectos de la organización escolar: horario escolar y uso del tiempo. Aprovechamiento de los espacios escolares.
- El trabajo en el aula: las actividades de enseñanza y la relación entre alumnos y maestros en el salón de clases.
- La diversidad de las escuelas secundarias por su organización y funcionamiento.

Bibliografía

- Quiroz, Rafael (1992), "El tiempo cotidiano en la escuela secundaria", en *Nueva Antropología*, vol. XII, núm. 42, México, pp. 89-100.

Sandoval Flores, Etelvina (2000). "Un plantel con poco prestigio. La escuela C", en *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*, México, UPN/Plaza y Valdés, pp. 121-124.

Actividades sugeridas

1. *Distribución y uso del tiempo en la escuela secundaria.* Antes de realizar esta actividad se sugiere leer el texto de Rafael Quiroz, "El tiempo cotidiano en la escuela secundaria". Los alumnos destacarán los aspectos más relevantes del artículo, en particular el que se refiere al distinto sentido que tiene el tiempo para directivos, maestros y alumnos. Con base en las conclusiones obtenidas se elaborará una guía para que en la próxima visita se haga un registro de cómo se distribuye y usa el tiempo en la escuela secundaria. Se recomienda atender cuestiones como el tiempo empleado en formaciones, ceremonias, clases, descansos, etcétera

2. *El trabajo en el aula.* Consiste en que los alumnos observen algunas clases para que conozcan y reflexionen acerca del uso del tiempo en el aula, las actitudes de los maestros y de los alumnos y la relación que establecen en el proceso educativo, las formas de enseñanza más comunes, la relación que establecen alumnos y maestros, entre otros aspectos. También para este caso se recomienda plantear preguntas que orienten la observación: ¿cuánto tiempo emplea el maestro en cambiar de salón, pasar lista o controlar al grupo? ¿Cuánto tiempo dura efectivamente cada clase? ¿Qué tipo de actividades se desarrollan, qué hace el maestro, qué hacen los alumnos? ¿Cómo participan los alumnos, muestran interés por la clase? ¿Cómo es el trato entre maestros y alumnos? ¿Cómo repercute en la clase el trato entre maestros y alumnos?

3. *Los espacios escolares y su uso.* El texto de Etelvina Sandoval, "Un plantel con poco prestigio. La escuela C", permite identificar las instalaciones de una escuela secundaria y su uso; además es un referente importante para que los estudiantes durante la visita indaguen sobre los espacios con que cuenta la escuela y el uso que los maestros y los alumnos les dan. Para ello pueden orientarse en preguntas como las siguientes: ¿los espacios escolares, están en buenas condiciones? ¿Se utilizan frecuentemente? ¿Cómo se usan? ¿El personal encargado es especializado? Al final elaborarán un cuadro en el que indiquen aquellos espacios o instalaciones que a su juicio no se utilizan convenientemente y señalen algunas posibles causas. No se trata de que los estudiantes califiquen de "bueno" o "malo" el uso que se hace de las instalaciones, sino que sean capaces de comprender el impacto de su uso en la tarea educativa.

4. *La diversidad de la escuela secundaria.* Las escuelas secundarias son diferentes entre sí debido a su modalidad, a la forma como se organiza el trabajo y al contexto social y cultural donde se ubican, entre otras razones. La actividad consiste en la redacción de un texto breve en el que los estudiantes traten de explicar en qué son diferentes las escuelas que visitaron a lo largo del curso y cuál es el origen de dichas diferencias. Después compararán sus textos con los de otros compañeros para verificar si la diversidad que ellos percibieron se argumenta en términos similares.

Actividad de cierre del curso

Se sugiere que para realizar la actividad de cierre de curso se revisen los textos elaborados al principio del semestre. De esta manera podrán establecerse semejanzas y diferencias entre los planteamientos iniciales y la concepción actual que tienen de la vida escolar y el trabajo docente. Es importante que reflexionen sobre los cambios en sus concepciones y analicen críticamente lo que obtuvieron para su formación profesional de las visitas a la escuela secundaria y de las lecturas realizadas. Es conveniente que este análisis comparativo se haga por escrito y de manera individual, antes de la discusión en grupo. Este texto será un referente para que los propios alumnos evalúen su conocimiento sobre la práctica escolar a lo largo de su formación profesional.

Con esta actividad se pretende articular los diferentes temas trabajados en el curso con las reflexiones generadas por las lecturas y con la información obtenida en las visitas a las escuelas. Es posible que en los estudiantes se generen nuevas preguntas o dudas acerca del trabajo en la escuela, por ello es conveniente recordar que las cuestiones y temas abordados son inagotables y que en los cursos siguientes, y a lo largo de su vida profesional, tendrán oportunidad de vivir y conocer más a fondo la complejidad de la vida escolar.

Orientaciones para organizar, desarrollar y sistematizar las observaciones en la escuela secundaria

La finalidad de este curso es que los alumnos empiecen a familiarizarse con la escuela secundaria, que reconozcan sus características y su diversidad en relación con el contexto social en que se ubican los planteles; que establezcan contacto con el ambiente escolar y con los actores que allí conviven, especialmente que observen el desempeño de los maestros en el aula y en la escuela, y las formas de convivencia que se establecen entre los adolescentes y sus maestros.

De acuerdo con estas intenciones, es necesario establecer referentes precisos a partir de los cuales los estudiantes realicen sus visitas a las escuelas secundarias, de modo que el análisis que se haga después de las visitas se realice de manera adecuada y sea congruente con los temas de estudio. En este semestre se realizan las primeras observaciones basadas en aspectos generales, sin embargo, es conveniente abarcar la gama de situaciones que se presentan en la vida escolar, tratando de ver y oír todo lo que pasa en la escuela durante la jornada de trabajo.

En sus visitas a las escuelas los estudiantes normalistas realizarán un recorrido por el plantel y observarán su aspecto físico, las actividades de maestros y alumnos, en los distintos espacios que constituyen la escuela, durante el recreo y en los momentos de entrada y salida de clases. Es conveniente, además, que observen las actividades que desarrollan los maestros y los adolescentes en el aula, los recursos que utilizan para trabajar y la forma como está organizado ese espacio escolar. Para obtener información adicional también se sugiere conversar de manera informal con las maestras y los

maestros, los directivos, los adolescentes y los padres de familia. Las visitas incluirán un recorrido por el entorno inmediato a la escuela (barrio, colonia, comunidad) para observar algunas características del contexto social.

Una actividad fundamental que los estudiantes deben realizar es el registro de la información que se obtiene durante las visitas y la observación. De acuerdo con los propósitos de esta asignatura, y de todas las que integran el área de Acercamiento a la Práctica Escolar, la observación se hace para conocer los ámbitos en que los estudiantes se desempeñarán como maestros, para saber qué piensan y qué opinan quienes ya laboran en la escuela y los adolescentes que asisten a ella. Por lo tanto, no se trata de registrar detalladamente cada acción específica que se observe —como suele hacerse en los llamados registros etnográficos—, sino de escribir la información más relevante, que de acuerdo con la guía correspondiente y con los temas que se están estudiando en cada bloque, será útil para el análisis de la experiencia.

Durante el semestre se realizarán entre cuatro y seis visitas a la escuela secundaria, con duración de un día cada una. Es conveniente que la primera visita se realice después de tres semanas de trabajo en la escuela normal, de esta manera podrán hacerse actividades y lecturas iniciales y preparar la visita. Después puede efectuarse una visita cada quince días, y entre una y otra, se analizará la última visita realizada y se organizará la siguiente.

Para que los estudiantes conozcan la diversidad de la escuela secundaria es necesario que se visiten escuelas ubicadas en contextos sociales distintos (urbano, urbano marginado, rural) y de diferente modalidad (generales, técnicas, telesecundarias).

Preparando la entrada a la escuela secundaria

Es importante que el maestro y los estudiantes organicen cada visita tomando en cuenta el número de grupos que tienen las escuelas, de modo que si no es posible que cada estudiante normalista observe en un grupo distinto, se integren los equipos necesarios, procurando que sean pequeños de tal manera que no interfieran en el trabajo de los maestros y los alumnos.

Antes de cada visita a la escuela secundaria, los estudiantes, apoyados por el maestro responsable del curso, elaborarán una guía que incluya los aspectos básicos por observar relacionados con los temas de estudio de este programa. La guía de observación es un instrumento que orienta a los estudiantes para centrar la atención en lo que interesa que se observe. Esta guía es un referente para las diversas visitas, lo que no significa observar siempre lo mismo, por lo tanto, aunque los aspectos que guían la observación en este curso son constantes, la información obtenida será cada vez distinta. Habrá ocasiones en que se ponga más atención al conocimiento de los adolescentes, otras en que el énfasis se ponga en el trabajo de los profesores o en la forma como se organiza el personal de la escuela, etcétera. Es importante tener presente que el conocimiento de la escuela no se logra ni se agota con una visita, por lo tanto, la guía de

observación que enseguida se propone contiene algunos indicadores que es necesario considerar en cada una de las visitas, pero de acuerdo con las condiciones de cada plantel y de cada experiencia dicha guía podrá enriquecerse.

1. Datos de identificación de la escuela.

Nombre, tipo, turno, horario.

Localidad, colonia, municipio.

Fecha de la visita.

2. Características del espacio y el turno escolar.

Cómo es el lugar donde se encuentra la escuela (construcciones, infraestructura, ubicación geográfica, ambiente); cuál es el horario de la escuela, qué asignaturas tienen más horas de clase, en qué tipo de actividades se emplea el tiempo escolar.

3. Características del edificio escolar.

Cómo se delimita el espacio escolar, si hay barda, reja u otro límite.

Cómo son las instalaciones escolares (número y tipo de aulas, espacios administrativos, anexos escolares, equipamiento del edificio, patios, canchas, laboratorio, talleres).

Croquis de la escuela.

4. El interior de la escuela.

Quiénes están en la escuela y en qué momentos.

Actividades que desarrollan los maestros y los alumnos en distintos espacios de la escuela (patios, pasillos, dirección, aulas, otros).

Cuáles son algunas funciones de los directivos de la escuela.

Qué hacen los padres de familia en la escuela, qué piensan de ella, para qué buscan a los maestros, qué actividades apoyan.

Qué sucede a la entrada y salida de clases.

Cómo se organiza a los estudiantes para entrar a las aulas, para el receso y los actos cívicos.

Qué comisiones tienen los profesores de la escuela.

Cómo se organizan las juntas de padres de familia, quién las convoca y qué asuntos se tratan en ellas.

5. El interior del aula.

Cómo es el salón de clases: mobiliario, materiales educativos, equipamiento, ambiente de trabajo.

Cómo está organizado el grupo. Cómo están distribuidos los alumnos en el aula.

Quién es el maestro: nombre, edad, preparación académica, años de servicio.

Qué actividades realizan los maestros y los alumnos, y qué materiales educativos utilizan.

6. Los adolescentes.

Actividades que realizan antes de entrar a la escuela.

Actitudes que manifiestan al entrar a la escuela.

Actividades que desarrollan antes de entrar al aula y durante el descanso.

Actividades que llevan a cabo al salir de la escuela.

Formas de relacionarse entre sí y con sus maestros. Actitudes de los adolescentes según el grado que cursan.

Gustos y preferencias en la escuela (actividades que más les gusta realizar, cuáles menos, la forma como les gusta ser tratados, por qué, etcétera).

Las opiniones que expresan acerca de sus maestros.

La guía de observación que se sugiere no es rígida. En primer lugar, deberá enriquecerse con las preguntas que los estudiantes formulen en la clase como producto de la lectura de los textos y del análisis de los temas. Además, es muy probable que durante las visitas los estudiantes observen una diversidad de eventos no previstos inicialmente, en tal caso tendrán más elementos para comentar y analizar, lo que les ayudará a entender cada vez mejor la complejidad de la vida escolar.

La elaboración del diario de prácticas. Al término de cada visita los estudiantes redactarán una parte de su diario, expresando, por ejemplo, las reflexiones que les provoca cada experiencia en la escuela secundaria, cómo se imaginan ellos en esa escuela (como maestros o como alumnos, como directivos o como padres de familia). La intención de este documento es que registren de manera libre su experiencia personal o la historia de su formación como maestros. No se requiere, por tanto, la redacción de documentos excesivamente formales que perjudiquen la remembranza espontánea y útil para el análisis.

Análisis de las observaciones y las visitas a la escuela. Como se señaló, en este curso se plantean los primeros acercamientos de los estudiantes a la escuela y la observación se orienta a aspectos generales de su organización y funcionamiento; sin embargo, es indispensable destacar algunos elementos que deben considerarse para que el análisis de las experiencias de observación contribuya al logro de los propósitos del curso. El primer acercamiento de los estudiantes a la secundaria generará una serie de impresiones, dudas, suposiciones y opiniones, cuyo conocimiento por parte del profesor titular de este curso es necesario para dar respuesta oportuna a las expectativas de los estudiantes normalistas y para orientar su formación como futuros maestros.

A continuación se sugiere un ejemplo para llevar a cabo el análisis de la primera visita a la escuela secundaria.

1. Comentar en grupo cómo se sintieron durante la estancia en la escuela, qué les llamó la atención, qué situaciones de las que vieron y vivieron corresponden a sus ideas iniciales sobre lo que es la escuela. Escribir brevemente las opiniones de modo que puedan mostrarse al resto del grupo.

2. Integrar equipos con los estudiantes que hayan visitado una misma escuela y sistematizar la información más relevante de lo que observaron, con base en la guía, en particular los puntos 4, 5, y 6 (es importante insistir en que no se trata de una descripción puntual, sino de explicar los aspectos fundamentales).

3. Presentar la información por escuela, de modo que sea visible para el grupo y analizarla a partir de planteamientos como los siguientes:

- Rasgos comunes entre las escuelas visitadas.
 - Rasgos particulares de cada escuela.
 - Aspectos en los que se identifica claramente la influencia del contexto social en la escuela.
 - Aspectos o situaciones específicas en las que se refleja alguna problemática que caracteriza a la escuela o que muestra la forma de organización y funcionamiento de la misma.
 - Aspectos que a partir de la observación en la escuela consideran que deben modificarse para mejorarlos; explicar las razones.
4. Elaborar conclusiones a partir de preguntas como las siguientes:
- ¿En qué se manifiesta la diversidad en las escuelas visitadas?
 - ¿Qué relaciones pudieron observarse entre los maestros, los directivos, los alumnos y las familias?
 - ¿En qué consiste el trabajo docente de una maestra o de un maestro de educación secundaria?
 - ¿Qué dificultades comunes se identificaron en los maestros de distintas escuelas durante el trabajo con los adolescentes?
5. Reflexionar acerca de las actividades realizadas hasta el momento y plantear algunas preguntas acerca de lo que hizo falta o creen necesario observar en la siguiente visita.

6. Como producto de las actividades de análisis, elaborar un texto cuyo tema central sea "Lo que aprendí en mis visitas a la escuela secundaria".

La propuesta anterior es sólo un ejemplo de las formas en que puede orientarse el análisis y está enfocada a la primera experiencia de los estudiantes. Sin embargo, puede ser útil para analizar las siguientes visitas, en las que seguramente surgirán nuevos elementos que podrán incluirse para su análisis y comentario.

Conviene que las sesiones de análisis de las visitas se cierren elaborando nuevas preguntas, con el fin de orientar la observación en visitas posteriores; estas preguntas deben ser registradas y conocidas por todos, con objeto de verificar, conjuntamente, cuáles de ellas se van respondiendo con el trabajo en el aula (a partir de las lecturas y comentarios) y cuáles quedan pendientes de responder.

La diversidad de aspectos que se observan en la escuela supera toda posibilidad de analizarlos en dos sesiones o más; por esta razón, es necesario seleccionar aquellos que son relevantes para que los estudiantes obtengan cada vez mayor información y desarrollen su capacidad de análisis. Las experiencias que vivan en la escuela secundaria les proporcionarán elementos para ir explicando cuestiones relacionadas, por ejemplo, con las actitudes que muestran los maestros hacia los adolescentes, la diversidad de formas de ser de éstos, los retos o las implicaciones que tiene ser maestro de secundaria, las condiciones del contexto que favorecen u obstaculizan el trabajo en la escuela,

Sugerencias de evaluación del curso

El curso supone que el aprendizaje es un proceso en el que se requiere poner atención a los avances y obstáculos que enfrentan los estudiantes para, en su caso, hacer los ajustes pertinentes.

Es necesario que tanto el maestro como los estudiantes tengan presentes los propósitos del curso para que establezcan, por una parte, estrategias y acciones para alcanzarlos y, por otra, los mecanismos que permitan dar seguimiento a esas acciones.

Se recomienda tomar en cuenta la relación que los estudiantes logren establecer entre los contenidos del curso, los planteamientos de los diversos textos, la información obtenida en las visitas a las escuelas y los temas de estudio que se abordan en los cursos paralelos. La evaluación permanente de las actividades de los estudiantes es un elemento que debe considerarse en el momento de la acreditación.

Además, se sugiere crear un expediente por estudiante, conformado básicamente con los trabajos escritos de manera individual. Este expediente hará las veces de un banco de información que deberá tenerse a la mano para consultar los trabajos cuando se requiera; al mismo tiempo constituirá una memoria de los avances y el trabajo realizado en el curso.

Aunque dicho expediente esté pensado originalmente para este curso, se recomienda seguir enriqueciéndolo en los siguientes cursos del área de Acercamiento a la Práctica Escolar.

Para efectos de evaluación se propone tomar en cuenta, entre otros, los siguientes elementos:

- Lectura, análisis de los textos y redacción de ensayos u otros trabajos escritos, acordados previamente entre el maestro y los alumnos.
- Cumplimiento de las vistas guiadas: elaboración de la guía de observación y del diario de prácticas. En este caso es importante considerar el avance gradual en la presentación y el análisis de la información que se obtiene en la escuela.
- Participación de los estudiantes en las discusiones en clase. Al respecto se recomienda tomar en cuenta la participación en los procesos de análisis y reflexión, tanto en el nivel individual como en equipo.

**Materiales de apoyo
para el estudio**

BLOQUE I

La vida en la escuela secundaria y su entorno

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.

* 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.

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 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

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.

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.

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 (videgrabadora, 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 calda 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 clínica: "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 si 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.

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, Deolinda (1991), "Los maestros también enfermamos", en *Básica*, núm. cero, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.
- Qulroz, 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*.

⁴ Grupo de Maestras Democráticas (1984).

La organización formal*

Etelvina Sandoval Flores

En la secundaria, a diferencia de los otros niveles que integran la educación básica, existe una estructura organizativa más compleja que señala el contenido y la finalidad de las actividades que se asignan a cada una de las distintas agrupaciones que la integran. Se trata de una organización piramidal en cuyo vértice se encuentra la dirección de la escuela y en su base los alumnos que —oficialmente— están sujetos a todos los controles; desde el más alto de la jerarquía (dirección), pasando por todos los intermedios (subdirección, personal docente, personal de asistencia educativa y servicios administrativos).

En la definición formal de actividades¹ y como se vio en un apartado anterior, es el director quien concentra muchas de las que tienen que ver con la organización escolar, lo que facilita que sus prioridades y criterios sean preponderantes en cada escuela. A él corresponde planear, organizar y evaluar las actividades académicas, de asistencia educativa, administrativa y de intendencia; informar de las disposiciones de la autoridad educativa y vigilar su cumplimiento; establecer las políticas de operación "para el logro de los objetivos del plantel"; vigilar el cumplimiento del plan, programas de estudio y reglamento de la escuela; realizar las gestiones necesarias ante organismos o autoridades para dotar a la escuela de recursos materiales; hacer un presupuesto de ingresos para presentar a las autoridades correspondientes y comprobar los gastos; "propiciar un ambiente agradable de trabajo"; lograr la participación de la comunidad escolar en las tareas de la escuela; programar las reuniones de las academias locales y supervisarlas; impulsar la constitución de la cooperativa escolar y vigilar su funcionamiento; facilitar la realización de las supervisiones de carácter técnico-pedagógico; promover la realización de actividades culturales; autorizar la documentación oficial; cuidar los recursos del plantel y mantener informadas a las autoridades educativas del funcionamiento de la escuela. A ello hay que agregar que es el director el que propone la remoción o designación del personal docente de acuerdo con las "necesidades del servicio". Esta última frase, común en la escuela, también justifica que el director asigne horas de servicio a los maestros o las retire, función no contemplada oficialmente pero que se da en los hechos, y asimismo para definir la utilización de este tiempo que va

* En *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*, México, UPN/Plaza y Valdés, 2000, pp. 238-244.

¹ Las funciones que se señalarán a continuación para cada uno de los sectores que integran el personal, son resumen de las que aparecen en el *Manual de organización de escuelas secundarias de la SEP*, que la Sección 10 del SNTE reprodujo en 1991.

desde ser un apoyo al trabajo extracurricular que todos los maestros tienen, hasta constituir un recurso de la escuela para cubrir grupos sin maestro.

Una mirada a las funciones "oficiales" de la dirección deja la impresión de que todo lo que compete a organización y funcionamiento de la escuela recae en sus manos y con ello la responsabilidad de su marcha. Para el cumplimiento de tan amplias funciones, la dirección tiene como apoyo en primera instancia, a la subdirección, cargo que de manera formal y para todo el ciclo de educación básica existe únicamente en secundarias. A la subdirección le corresponde cubrir de manera operativa y desde el contenido de "colaboración" muchas de las funciones que —formalmente— aparecen como responsabilidad del director. Así, su trabajo consiste en colaborar con la dirección en la planeación, organización y evaluación de las actividades escolares; apoyar la elaboración del presupuesto del plantel y, en términos generales, ser coadyuvante o auxiliar de todas las actividades que competen al director. Tiene también actividades específicas que son: la organización del control escolar de los alumnos del plantel, y la vigilancia de la asistencia, puntualidad y cumplimiento del personal escolar, aunque de ellas se especifica que deberá informar a la dirección; también debe formular horarios para las actividades escolares (que en realidad es la distribución de horarios de los maestros), función que aunque formalmente corresponde al subdirector, el criterio de su jefe inmediato (el director) influye en el grado de decisión que éste puede ejercer sobre los horarios. El subdirector es entonces un intermediario operativo entre las actividades que se le asignan al director y su concreción en acciones y órdenes específicas. Como encargado de comunicar las disposiciones oficiales y ver que se cumplan, este personaje, segundo en la jerarquía, es generalmente quien tiene el contacto directo con la problemática inmediata de la escuela, con los maestros y alumnos en lo individual y con los diversos grupos que existen en el plantel, pero al mismo tiempo se encuentra acotado en sus posibilidades de acción y decisión por el criterio del director.

Siguiendo el orden de la jerarquización formal, los servicios docentes, de asistencia educativa y generales y administrativos se ubican en un mismo plano y dependen tanto de la dirección como de la subdirección. Los primeros abarcan a los profesores de todas las materias (incluyendo asignaturas y actividades) y tienen como funciones principales la impartición de clase de acuerdo con el plan y programas de estudio, la atención a alumnos, la elaboración de un plan de trabajo, la información de las evaluaciones de los alumnos y el cumplimiento de las comisiones asignadas. Los servicios de asistencia educativa incluyen orientación, trabajo social y prefectura, servicios que, de acuerdo con el reglamento, se prestan "de manera integrada" y que sirven para apoyar el trabajo de los maestros y directivos por una parte y al alumnado por el otro. Los dos primeros, pero sobre todo orientación, se integran por personal especializado para "identificar las causas que afectan el aprovechamiento y el comportamiento de los alumnos y proponer las soluciones psicopedagógicas más convenientes".² Más allá de que esto se

² *Manual de organización de escuelas secundarias*, p. 16.

haga o no, la identificación que tanto alumnos como maestros tienen de las funciones de este equipo es que en su vínculo con los casos de conducta y aprovechamiento, busca su resolución inmediata más que sus causas. Así, el prefecto vigila el orden, controla los grupos y reporta en orientación o trabajo social (en las escuelas observadas compartían la oficina) los casos de "mala conducta" que le parezcan pertinentes; mientras que las orientadoras o la trabajadora social hablan con los alumnos enviados por el prefecto o por otros maestros y mantienen un breve registro de esos casos en los cuadernos de "reporte conductual" que también comparten. Las actividades de orientación y trabajo social, similares en su papel de vigilantes de la conducta y aprovechamiento, también se bifurcan; a orientación corresponde sacar periódicamente el promedio de calificación de los grupos y hacer las gráficas correspondientes que colocan en lugares visibles para maestros, padres y estudiantes; detectar los alumnos que tienen el mejor promedio para que formen parte del cuadro de honor y aquellos con una alta reprobación, para hablar con sus padres, e informar a los maestros de la situación de cada grupo en las juntas de evaluación. Trabajo social organiza pláticas diversas, realiza visitas a las casas de algunos alumnos y hace gestiones para la obtención de becas a los alumnos de escasos recursos.

Finalmente los servicios generales y administrativos se conforman por el personal propiamente administrativo (apoyo secretarial y contraloría) y el manual (auxiliar de intendencia, conserje, velador), que se encargan —los primeros— de llevar el registro de calificaciones de los alumnos y trámites diversos, y el personal manual de mantener el aseo y la vigilancia de la escuela.

Hay dos órganos que se incluyen en el diagrama de la escuela secundaria: el consejo técnico y la cooperativa escolar. El primero aparece como apoyo a la dirección para planear, programar, evaluar y reorientar las actividades educativas de la escuela, al mismo tiempo que como el espacio donde la comunidad escolar puede proponer iniciativas de trabajo.³ La cooperativa, por su parte, tiene como fundamentación apoyar a través de "la asimilación teórica y experimentación práctica" el desarrollo del educando, en aspectos tales como solidaridad, ayuda mutua, cooperación y responsabilidad, igualdad, democracia, comunidad de esfuerzos y espíritu de iniciativa. Aunque la función no dicha —y preponderante— en las escuelas es que la cooperativa constituye una entrada económica para subsanar algunas de sus carencias⁴ y que si bien los alumnos parti-

³ El Consejo Técnico escolar debe integrarse por el director (que es el presidente), el subdirector, orientador, asesores de grupo, jefes locales de clase, representantes de alumnos y representantes de padres de familia, aunque estos dos últimos nunca son invitados a participar.

⁴ Esto sucede en todas las escuelas, y, aunque la cooperativa tiene un reglamento que norma el uso que puede darse a sus ingresos, la posibilidad de vender artículos en el interior de las escuelas, ha permitido la existencia de la "cooperativa chica", así llamada porque sus ventas funcionan de manera paralela a la oficial y al no estar formalmente

cipan en la venta (y por supuesto en la compra), la responsabilidad de su conducción recae en algún maestro seleccionado por el director.

Existen otros cargos a los que el organigrama al que hemos venido aludiendo no hace referencia, pero que forman parte de la organización de todas las escuelas; éstos se señalan en el organigrama particular de una de las escuelas seleccionadas. Aparecen aquí los asesores de grupo, que son docentes nombrados por el director (o subdirector) para entender de manera particular un grupo de entre aquellos a los que dan clase. Los asesores son los encargados de dar seguimiento al aprovechamiento y conducta de su grupo, tratar con ellos los problemas que se presenten, mantener un trato directo con los padres de familia y, en general, atender todo lo que se relacione con este grupo. Aparecen también el jefe local de materia y el coordinador de talleres, representantes de estos maestros en las reuniones de consejo técnico y cuyo nombramiento pasa por antigüedad, horas de nombramiento en la escuela, o simplemente porque ante la ausencia o renuencia de otros designan "al que se deje". Los maestros también se encuentran representados en la delegación sindical, que es una escuela y que, a partir de 1989, en la mayoría de las secundarias diurnas del Distrito Federal pasaron de ser controladas por la parte oficial del sindicato (llamada ahora "institucional"), a constituirse en delegaciones "democráticas", simpatizantes de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE).⁵ Los padres tienen su representación en la asociación de padres de familia, constituida por un representante de cada grupo, de donde se nombra la mesa directiva, que trabaja de manera conjunta con el director; mientras que los alumnos tienen un jefe por cada grupo, además de la sociedad de alumnos.

Lo anterior constituye, de manera sintética, la organización formal de toda escuela secundaria, sus funciones definidas y jerarquías establecidas que deberían permitir lo-

reglamentada, puede disponerse de sus ingresos para satisfacer necesidades inmediatas de la escuela sin necesidad de trámites burocráticos.

⁵ Desde la fundación del SNTE en 1943, la Sección 10, que agrupa a los maestros de postprimarias en el Distrito Federal (secundarias en todas sus modalidades, escuelas técnicas de nivel medio, normales y politécnico), nunca había participado de los distintos movimientos magisteriales que por salario y/o democracia se daban en otras secciones del sindicato. Esto tal vez se debía a la posición de "maestros de élite" que tuvieron los de este nivel por muchos años o al férreo control que, por diversos medios, la dirigencia sindical mantenía en estos niveles. En 1989, y a la luz de la crisis económica que puso el salario de los maestros de preescolar, primaria y secundaria en su nivel más bajo en décadas, las secundarias participaron por primera vez en el fuerte movimiento generado en el Distrito Federal dirigido por la CNTE. El Comité Seccional de la Sección 10 muestra ahora la recomposición a que esta nueva fuerza obligó: la mitad de carteras las tienen los "democráticos" (por su presencia mayoritaria en secundarias generales) y el resto, más la secretaría general, los llamados "institucionales", que conservan fuerza en secundarias técnicas, educación media técnica y politécnico.

grar el objetivo de este nivel⁶ a través de un trabajo colectivo perfectamente delimitado en sus funciones. No obstante, la distribución formal de las actividades, si bien tiene influencia en su acotamiento, no las determina totalmente en su ejecución y tampoco determina necesariamente el trabajo colectivo que supone. Esto es más bien una hechura de los sujetos, su interpretación particular de la norma, su experiencia puesta en ejecución en el trabajo que le corresponde desempeñar y las condiciones específicas de cada escuela.

La forma como la organización escolar se despliega basada en la norma pero ajustada a la situación de cada escuela y a los criterios de los sujetos participantes la veremos a través de tres aspectos: los contenidos necesarios para articular un sentido de colectividad escolar, el seguimiento de los alumnos y las formas particulares de enfrentar las exigencias administrativas.

⁶ El documento a que se ha venido haciendo referencia, que recoge planteamientos de 1981, señala como objetivo: "promover el desarrollo integral del educando, para que emplee en forma óptima sus capacidades, en beneficio propio y en el de su comunidad y adquiera la formación que le permita continuar sus estudios del nivel inmediato superior, o incorporarse a la vida productiva". El de la reforma de 1993 es muy similar: "Contribuir a elevar la calidad de la educación de los estudiantes que han terminado la educación primaria, mediante el fortalecimiento de aquellos contenidos que responden a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país y que sólo la escuela les puede ofrecer. Estos contenidos integran los conocimientos, habilidades y valores que permiten a los estudiantes continuar su aprendizaje con un alto grado de independencia dentro o fuera de la escuela y facilitan su incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo (*Plan y programas de estudio 1993*, p. 12). Resulta interesante que siendo el alumno el centro de esos objetivos, éste no aparezca en el organigrama.

BLOQUE II

Los estudiantes de la escuela secundaria

¡ Quiénes son los estudiantes de secundaria?*

Jorge Valencia**

Introducción

Cuando pensaba de qué hablarles a lectores como ustedes, maestros, mamás, papás, gente que vive su vida trabajando con ellos, rodeado de adolescencia, me vinieron a la mente más bien palabras de consuelo, las mismas que uno dice a un amigo que ha caído en desgracia. Yo he trabajado algunos años cerca de adolescentes y he encontrado con frecuencia gente que me mira con dolor al enterarse. Algunos me dicen, para salir del paso, *se necesita vocación*; otros simplemente me miran con desconfianza: no saben si soy un fracasado que fue incapaz de encontrar una mejor posición en el mercado de trabajo o un recio guerrero que pasa la semana en las trincheras, luchando contra el enemigo para salvaguardar la patria. Sin embargo, puedo decir que he disfrutado el tiempo que paso dándoles clase, asesorándolos, viajando con ellos, aprendiendo de ellos y con ellos, gracias a una institución educativa que me permitió y obligó a entender la adolescencia.

* En *La educación secundaria. Cambios y perspectivas*, Oaxaca, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, 1996, pp. 223-230 y 244-247.

** Escritor. Especialista en letras españolas y profesor de secundarias con varios años de experiencia.

Y ésa es la pregunta que me pidieron tratar de contestar en este texto: ¿quién es el adolescente? Comenzaré aventurando una descripción: es un monstruo peludo... que se junta en hordas estruendosas para inaugurar nuevos vandalismos en la historia humana. Es también un gordito simpático que no entiende el mundo sin golosinas de por medio; un larguirucho orejón que no puede acomodarse en ningún lado y le sobran brazos y piernas alrededor del pupitre; una incipiente belleza con poses de Mata Hari experta; o un apenado cuatro-ojos (como yo mismo) que nació para preguntar cosas inverosímiles que no vienen en los libros. En fin, el adolescente es cada adolescente.

La imagen de un chino no es un chino

En nuestra necesidad —casi urgencia— por entenderlo, nos gusta verlo como una descripción, una definición taxonomica que lo ubique sin posibilidad de error en un breve manual de operación. Los occidentales decimos que todos los chinos son iguales; aun más, decimos que todos los orientales son chinos. Uno de mis alumnos, que tuvo la fortuna de acompañar a su padre en un viaje de trabajo a China, descubrió que ellos nos llaman (sin distinción) *ojos de vaca*, a todos los occidentales.

Ésa es la principal tentación en una disquisición semejante a ésta, y es la que más quiero evitar. No se puede establecer una radiografía inequívoca de la adolescencia, de sus características, alcances y procesos, ni siquiera si fuera yo realmente un experto, o si dispusiéramos de un simposio entero para esta pregunta. La adolescencia es una etapa compleja y aún en muchos niveles, oscura. Simplificarla podría ser contraproducente: nos deja la falsa ilusión de saber de antemano algo que no debería dejar de observarse día con día; nos deja el prejuicio y nos aleja del alumno. No cabe duda que la tarea del educador sería más fácil si lográramos simplificarla. Así podríamos tener en las escuelas, junto a los de evacuación, sismos e incendios, un sencillo cartel que indicara qué hacer en caso de: si el grupo establece una guerra de avioncitos, tírese al suelo, no grite; si le hacen una pregunta que no puede contestar, no corra; si está a punto de estallar porque acaba de descubrir que uno de sus alumnos acaba de utilizar las reglas que usted mismo dio para burlarse de usted... no empuje.

La tarea sería más sencilla, e infinitamente despreciable, porque no habría nada de educativo en ella. El proceso educativo en la adolescencia tiene una particularidad: un alto contenido de significación emocional está presente en cada paso del aprendizaje. Los adultos hemos logrado desarticular nuestra atención cognitiva del proceso emocional personal; en parte eso es la madurez: la posibilidad de establecer momentos y regulaciones propias con eficiencia que permiten continuar el aprendizaje con relativa independencia de nuestro estado anímico, de nuestro deseo sexual, de nuestra situación familiar, incluso de nuestro cansancio o interés en el tema.

Por lo tanto, el profesor de adolescentes debe tener claro que su reto específico está en incidir de modo activo en el momento del desarrollo de mayores y más significativos cambios en un ser humano. Trabaja con un ser con voluntad propia y

capacidades casi por completo desarrolladas, aunque con casi nula experiencia en la aplicación de esas capacidades. Es decir: ustedes, educadores de adolescentes, son los profesores de manejo de un novato, que tiene en sus manos el volante de una pipa de gas. E igual que todo profesor de manejo que se respete, están viajando en la misma cabina que su alumno.

Así, como cada uno de mil millones de chinos no son iguales y, sin embargo, son chinos, los adolescentes comparten desde su individualidad un proceso que —al ser profundamente humano— es describable en sus rasgos genéricos. Mi mayor esperanza es que las siguientes líneas sirvan para un mejor acercamiento a sus adolescentes.

Descripción del adolescente

Lo primero que nos llama la atención de los adolescentes es su forma de actuar. Es cierto que también nos sorprende de pronto su inteligencia, su ternura y su filosófico sentido del humor. Pero, es casi un lugar común decir que cuando no logramos entenderlos, nos referimos a que no logramos entender lo que hacen. No se preocupen, es normal, tampoco ellos pueden entender por qué lo hacen.

Lo que el adolescente hace puede ser considerado en otros momentos del desarrollo de la persona como aberrante, perverso o delictivo. Me recuerda ese adagio mexicano: todo lo que se me antoja hace daño, engorda o está prohibido. Los muchachos parecen tener un radar específico para lo prohibido y peligroso. Son crueles en muchos casos y, más que valientes, temerarios; son agresivos y soberbios; suelen mentir, robar, dañar cosas sin propósito.

Frente a este embate, nuestro juicio social ha elegido tratarlos de delincuentes: semiadultos aberrantes o infantes excesivos. Seres extraños o peligrosos a los que hay, ante todo, que *limitar*. En muchos casos la propia escuela, esa especie de estructura social que transmite privilegiadamente los contenidos de una cultura, repite el esquema y reglamenta la acción de los adolescentes desde el mismo parámetro. Sigue exigiéndoles respuestas que pertenecen a mundos más sencillos de manejar: la infancia y la madurez. No se ha dado aún a nivel general en nuestra estructura escolar un esfuerzo por entender esta etapa específica.

Lamentablemente, aún para muchos educadores de nivel secundaria y preparatoria, la frase: *entender al adolescente* significa un peligroso esfuerzo de convalidación, una justificación de actos que deberían ser reprimidos; en una palabra, una invitación al caos.

Hablar su lengua

Muy por el contrario, entender a los adolescentes es un esfuerzo que bien vale la pena, en primer lugar, porque nos facilitará la tarea cotidiana de lidiar con estos seres, sin duda extraordinarios y difíciles. Pero, por sobre todas las cosas, nos permitirá centrar nuestro esfuerzo en propósitos no simplemente *normativos*, sino, al fin de cuentas,

educativos. Ya lo habían descubierto los misioneros hace siglos —aunque estemos de acuerdo o no con sus propósitos—, es necesario hablar la lengua de los lugareños.

Entender la adolescencia

Hace un par de años tuve el honor de ser invitado aquí, a Oaxaca, a dar un taller con profesores de nivel secundaria. El título que escogimos fue *Cómo trabajar con adolescentes... y sobrevivir en el intento*. Más allá del chiste o la broma de los amigos condolientes, es cierto que el trabajo educativo con adolescentes es, por lo menos, desgastante, y tiene visos de ser con facilidad enloquecedor.

Déjenme asentar un principio que me parece fundamental. No es posible intentar la empresa de educar a los recién jóvenes sin tener una carta mínima de navegación. Los profesores que creen en su programa del curso como un perfecto mapa estelar para surcar los mares, se encuentran rápidamente con una desilusión. El programa desglosa contenidos y, en el mejor de los casos, una serie de técnicas pedagógicas para hacerse cargo de esos contenidos. No nos dice qué hacer frente a las demandas reales de un grupo de secundaria o preparatoria.

La queja más constante entre los profesores que me tocó asesorar era que los alumnos les impedían dar la clase, o que las ordenanzas (normas) no relacionadas con su materia de estudio les hacían perder el tiempo. Me describían de qué manera el programa se iba perdiendo mientras atendían el pase de lista, decirles a uno u otro alumno que guardaran silencio, confiscar cartitas íntimas que circulaban entre las bancas, recoger la basura, dar instrucciones, explicar cuatro veces las instrucciones, etcétera. Sobre todo porque la sensación más profunda de esos profesores era que ocupaban su tiempo en cosas para las que no se habían preparado, que eran repetitivas y sin sentido. El síndrome del ama de casa, le llamábamos: tender camas para destenderlas en la noche, lavar platos para ensuciarlos en la comida, fregar pisos para mancharlos por la tarde. Un trabajo arduo, rutinario, monótono y sin reconocimiento. Parecía muy claro: es imposible darle clases a un adolescente.

Desde esta perspectiva, tenían razón. Es imposible, cuando uno se plantea que debe ofrecer todos los temas del programa y que hay que empujar todos los días para nunca llegar a tener condiciones para dar clase; es decir, cuando uno asume que el curso y el programa son cosas diferentes. Es tanto como querer enseñar a mi mascota a resolver sus necesidades fisiológicas fuera de mi cuarto, poniéndole un letrero con letras cada vez más grandes y enfáticas en la puerta: *Perro del mal, aléjate, orina en el pastito*. El propósito se pierde por una inadecuación a la circunstancia.

El curso que un maestro ofrece debería contener, como elemento primario, unificador, generar condiciones de estudio para la materia específica; éste es precisamente uno de los objetivos del programa. Recoger la basura, pasar la lista, generar un silencio necesario, son todas actividades de desgaste, pero no se mirarán más un tipo de actividades inútiles si se logra asumir que tienen una carga profundamente educativa y que

son, en muchos casos, más importantes que los mismos contenidos de estudio. No será menos pesada la labor cotidiana, pero tendrá sentido.

Cuando el tratamiento mismo de la problemática de relacionarse con los adolescentes se convierte en el objeto fundamental de nuestro quehacer educativo, las actividades que antes se miraban insignificantes y estorbosas cobran dimensión educativa.

Por ello, lo urgente para un profesor de estos niveles es asumirse como un educador de adolescentes, no importa si da clases de matemáticas, química o atiende la biblioteca escolar. El elemento central de su trabajo es educar a un adolescente, vía su relación personal con él.

Aceptando este punto de vista, tal vez aparezca mucho más importante —en el panorama de preparación para un docente— aprender algo sobre la adolescencia que aprender más sobre su propia materia.

Nuestra adolescencia

En mi caso, un maestro marcó de manera profunda mis decisiones vocacionales. Gracias a su clase de literatura decidí estudiar esa licenciatura. En la carrera descubrí que muchas de las cosas que le oí decir años antes eran imprecisiones, exageraciones o simples faltas de información. Pero no me desilusionó saberlo. Reconocí que lo mejor que me había dado estaba muy lejos de los datos precisos, me heredó una actitud frente a la lengua y la literatura, una pasión por la lectura que no hallo aún cómo agradecerle. Lo importante no fue su información, sino la relación que mantuvo con nosotros y la relación que le vimos mantener con una materia del conocimiento y el placer humanos que él amaba.

Piensen un poco en su primera juventud: quiénes fueron los maestros que los marcaron más profundamente, si aquellos que sabían hasta de qué color son las piedras lunares o los que fueron presencias de interacción formativa con su grupo.

Y les pido que piensen en su adolescencia, porque es justo ése uno de los pozos donde abreviar es obligatorio. Los adultos solemos huir de nuestra adolescencia como los que huyen de una casa en llamas. Recordamos con parcialidad aquello que no nos avergüenza, que no nos entristece, que no nos enoja. Pero siendo honestos, no nos será difícil encontrar en nuestra propia historia momentos que nos identifiquen con el alumno que tenemos enfrente. También nosotros nos robamos gomas, cuadernos, dinero, también nosotros mentimos, o nos metimos a escondidas al baño a hacer cosas prohibidas (ahí cada quien con su conciencia). Todos sentimos que no se nos escuchaba, que fuimos injustamente maltratados, etcétera.

Así que el primer aprendizaje del profesor de adolescentes tiene que ser también un acto de honestidad, en muchos casos vergonzosa. Si podemos recordar con frescura quiénes fuimos de adolescentes, no nos será tan difícil entender a los que tenemos enfrente. Decir que nuestra generación fue mejor no nos salvará de nada: lo dijeron nuestros padres sobre nosotros y sus padres antes de ellos.

Adolescencia en proceso

Recordemos también en qué forma mirábamos entonces a los adultos: esa momiza de series apiladas, que no tenía más variables en su vida que un par de días de vacaciones, en donde se sentaban a no hacer nada y que no vivían nada más con mayor intensidad que un partido de fútbol, una película o una pelea de campeonato con una cerveza en la mano. Reconocimos en ellos algo que es previsible que hayamos adquirido. Ya igual lo decía la pequeña Mafalda: *¡Somos amigos!, sucede que si uno no se da prisa por cambiar el mundo, el mundo lo cambia a uno.*

A los adultos nos conviene, cada día más, asumir situaciones sin grandes variables, sin movimientos bruscos, porque desgastan, nos generan costos de adaptación y re-aprendizaje. Sin embargo, el trabajo con los adolescentes implica asumir el reto de una relación con un ente cotidianamente cambiante. Tal vez el rasgo más distintivo del adolescente sea su constante cambio. Son una suerte de alien, un sujeto metamórfico que se transforma justo en algo para lo que no estábamos preparados.

Hagamos una breve descripción de los cambios más importantes en la adolescencia, recordando de nuevo que una fotografía del mar está muy lejos de ser el mar.

[...]

Conclusión tentadora

Quiero terminar con un recordatorio: entender al adolescente no es justificarlo, ni dejar de actuar frente a él. Es la posibilidad de que nuestras acciones actuales tengan un significado para su vida futura. Si no se puede entender al adolescente, es recomendable encontrar otro oficio, panadero tal vez. Si no se puede entender al adolescente, nuestro camino docente estará empedrado de buenas intenciones y frustrantes resultados.

Ya lo decía Ortega y Gasset, el pueblo que no conoce su historia está destinado a repetir; así, el profesor que no conoce a sus alumnos está destinado a arrepentirse. Quiero presentarles un breve catálogo de tentaciones (tan terroríficas como las de san Antonio) que están a la puerta cuando:

Tentación primera: Hacer

Frente a la perturbadora actividad del adolescente, la normatividad, la multiplicación de reglas y limitaciones se antoja una salida fácil. Pensamos de manera errónea que si le ponemos más instrucciones a un aparato funcionará mejor. La verdad es que la normatividad en este sentido es muy limitada. Las reglas sólo funcionan si aseguran un espacio de trabajo adecuado a una dinámica escolar específica. Así como nadie puede aceptar que en un baño se coloquen letreros que digan: *guarde silencio* y nada de extrañeza provoca verlos en el pasillo de un hospital; las reglas operarán siempre y cuando sean correspondientes a un proceso específico. Y no me digan que en el salón de clase se necesita silencio porque es un salón de clase. La autojustificación de las normas no las valida, ni les da

sentido. En un salón de clase se ponen en práctica actividades tan diversas, que una llamada genérica al silencio se desdibuja por el exceso. Es igual que el cuento del niño y el lobo; si abusamos del poder *normalizante de la regla*, ésta perderá su poder de convocatoria.

Pero, aun si la tentación se resuelve, no es por más y más draconianas reglamentaciones, sino por el estado terrorista de la persecución. Cuando el adolescente es tratado con desconfianza, devuelve una muy pobre imagen del maestro. Hay quien goza cuando descubre que sus alumnos le llaman calladamente un *perro*. *Estos pelaos sí me respetan*, se dice en sus adentros. El temor se parece a muchas cosas, pero en nada se parece a lo que llamamos respeto. Si logramos que los alumnos nos teman, es probable que nuestro tiempo se acorte y parezca más eficiente nuestra acción; pero, no conseguiremos que el tiempo sea más productivo, ni más educativo. Hay que reconocerlo: es imposible reglamentar toda nuestra actividad docente, tanto o peor aun que intentar reglamentar el ser adolescente.

La norma, como fenómeno de límite que el adulto plantea al adolescente de requisito para llevar a cabo una función de aprendizaje, debe ser un espacio *neutral* en cuanto no es modificable arbitrariamente. Sin embargo, su neutralidad depende de la convencionalidad (igual que la convencionalidad del lenguaje); es decir, de su aceptación expresa y pública de parte de los normados. La norma normaliza: convierte una serie de reglas del juego en reglas aceptadas por todos, en su carácter de ingredientes necesarios para la realización del mismo juego.

La aceptación expresa depende de la oportunidad de la norma y de su establecimiento como un prerrequisito de relación. Piensen ustedes en un partido de futbol donde el árbitro gritara de pronto ¡penalti!, mientras la pelota corre alegre por el centro de la cancha. Los jugadores lo mirarían atónitos esperando la explicación. No podría decir: *es penalti porque Chuchito miró feo a Paquito*. No señor, no se pueden cambiar las reglas a medio partido y, sobre todo, no es válido querer aplicar una sanción que pertenece a un universo de diferente gravedad. La norma debe ser arbitrada, no arbitraria, señor silbante.

Tentación segunda: *el abuelo*

La tentación anterior nos muestra un profesor enérgico, demasiado enérgico. Ahora pensamos en aquel que prefiere no desgastarse. Sentarse en la barrera y mirar los toros. *A ver, el niño del suéter verde, en la tercera fila, desentiérrale el cuchillo a tu compañero...* *A ver, Luciferito, es la octava vez que te digo que no prendas fuego a los libros de Martínez*, parece ser la voz de este abuelo cansado que no quiere otra cosa más que el rín de la chicharra. Ser un abuelo no depende de la edad. Es una actitud de autoprotección. Pero así como no hay quien cruce el pantano y no se manche, no hay quien trabaje con adolescentes y no se desgaste. Pretender mantener una relación sin astillas, sin raspones y moretones es tanto o más aún que querer gozar las olas sin arena. Si no se está dispuesto a invertir tiempo, emoción e inteligencia en esta relación, no se está dispuesto a ser maestro.

Tentación tercera: el cuatacho

Otros apuntan en dirección de la amistad. *Ay, cómo me quieren mis alumnos, no por nada dicen que soy el mejor maestro, es que yo sí soy bien cuate.* Joven, joven... lo que los adolescentes necesitan no es otro adolescente que haga las veces de profe, necesitan un adulto que se comporte como tal. Claro que idealmente se tratará de un adulto sensible a sus necesidades, con capacidad de escucha, receptivo. Pero, al final, un adulto, alguien que ejerce una función de autoridad y regulación indiscutible en el salón de clase.

Mi experiencia personal es que los alumnos terminan por respetar a los profes cuatachos menos que a ningún otro. Aunque sea doloroso, también nos toca jugar el papel de ese espejo con distancia, que le permite al adolescente colocarnos su propia proyección. Necesita pelearse con nosotros mientras resuelve cuentas internas con todas sus figuras parentales y de autoridad, necesita preocuparse de su vida personal, no de la nuestra.

Aunque parezca contradictorio, al adolescente no le sirve que asumamos el rol que nos proyecta, porque entonces le ofreceremos una realidad maleable desde su fantasía. Al adolescente le sirve el proyectárnoslo y el que nosotros actuemos con independencia a su fantasía.

Y el ansiado final

¿Qué nos queda? Espero no haber pintado un panorama tan negro. Nos queda mucho por hacer. Fundamentalmente, nos queda el ejercicio de ser adultos para permitir que otros se conviertan en adultos.

En conclusión: la adolescencia no es solamente un periodo difícil para los maestros. Es en esencia la crisálida del ser humano. Todo aquello que fue posible en la infancia, es ahora una realidad determinada, con la pérdida, duelo y definición que ello conlleva.

Ser maestro no está centrado en dar o en negar lo que el adolescente pide, sino en proporcionar un espacio, una serie de procesos y un marco de límites que favorezcan y alimenten el desarrollo de la persona. El maestro es un espejo donde el adolescente proyecta su propia luz, mira en él lo que necesita mirar, en el momento en que necesita mirarlo (un padre, un enemigo, el Estado, *la tira*, su galán(a) ideal, etcétera). Si proporcionamos ese espejo y le ayudamos a formular verbalmente lo que está ocurriendo, le serviremos en su complejo proceso de encontrarse consigo mismo.

... 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 chicos", "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-

* 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, el 39% de los alumnos de primer grado reprobó, en promedio, 4 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 reprobar 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 reprobo 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 reprobo quién sabe por qué [...] siempre me ponía seis, siete, y hasta el último bimestre me puso cinco, aunque sí 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.

Los estudiantes en la escuela secundaria*

Etelvina Sandoval Flores **

La vida escolar no es sólo un sistema de reglas y regulaciones unitario, monolítico y riguroso, sino un terreno cultural caracterizado por diferentes y variados grados de acomodación, impugnación y resistencia.

McLaren

En este trabajo me interesa reflexionar sobre la manera como los estudiantes viven su estancia en la escuela secundaria, asumen o se enfrentan a la normatividad de la institución, se apropian de las reglas necesarias para sobrevivir en ella y participan desde los límites que tiene su papel de alumnos en la construcción de la vida escolar, con el fin de aportar elementos que nos permitan pensar en algunos componentes del proceso formativo de los alumnos en la escuela.

El trabajo que ahora presento es parte de una investigación etnográfica actualmente en proceso, que intenta conocer la trama de la escuela secundaria a partir de analizar las prácticas, las relaciones y los saberes culturales de los distintos actores escolares.¹ En ella concibo a la escuela como un espacio con prácticas culturales y tradiciones históricamente construidas, donde confluyen sujetos que aportan sus propios saberes culturales, al mismo tiempo que se interinfluyen. En este sentido, la escuela es un lugar de intercambio y negociación de intereses colectivos y particulares, que se dan en el marco de ciertas reglas institucionales tanto generales como locales.

La acción de los sujetos participantes está mediada por dos características: el papel institucional que desempeñan, vinculado a las condiciones específicas que lo signan y las vivencias culturales que los sujetos han adquirido tanto en el espacio escolar como en otras integraciones sociales en las que participan. Aquí voy a hablar de un sector, el de los estudiantes, haciendo un análisis que considere dos aspectos: el papel que se les confiere desde la institución, donde incluyo las condiciones escolares que intentan normarlo y las concepciones y significados que ponen en juego como sujetos, tanto

* En Beatriz Calvo Pontón, *et al.* (coords.), *Nuevos paradigmas; compromisos renovados. Experiencias de investigación cualitativa en investigación*, México, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez/The University of New Mexico, pp. 205-244.

** Universidad Pedagógica Nacional.

¹ El proyecto de esta investigación se titula "Escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes". Constituye mi tesis para el doctorado en pedagogía de la UNAM.

para manejar estas normas, como para crear otras propias que influyen en la dinámica de la escuela.

Escuela y estudiantes: conflicto, resistencia, apropiación

El enfoque antropológico para estudiar la escuela ha puesto en el centro a la cultura escolar, considerando la existencia de diferentes significados y concepciones entre los grupos que confluyen ahí. El análisis de las relaciones conflictivas en la escuela ha signado muchos de los estudios etnográficos que diversos investigadores han realizado, en donde los estudiantes son vistos como portadores de una cultura propia que choca con la que la escuela propugna. El concepto de "conflicto cultural",² que permitió ver desde otra óptica la participación de los estudiantes en la escuela, es el más representativo de esta posición que sostiene la separación de ambas y su convergencia en el choque.

Una variante de este esquema es el de "resistencia cultural", donde se imbrican los saberes culturales de origen de los estudiantes, con las condiciones generadas en la misma escuela; es decir, se prioriza la interculturalidad, aunque se concibe lo conflictivo de ésta en función de los parámetros de la escuela, cuyo resultado es la resistencia.

Un estudio clásico en esta línea es el de Willis (1977:14), que analiza las formas culturales de oposición de muchachos de clase obrera frente a la escuela. Sus hallazgos son impactantes, porque encuentra en estos procesos culturales, además de contenidos de identidad y afirmación, un sentido de perpetuación de las condiciones de sometimiento que llama "autocondena". "Sin embargo, esta /condena/ se experimenta, paradójicamente, como un verdadero aprendizaje, como afirmación y apropiación e incluso como una forma de resistencia".

Si bien la intencionalidad de los investigadores que asumen esta postura teórica es encontrar alternativas que reivindiquen a las clases sometidas —a quienes la escuela parece no considerar—, y en ese sentido buscan los contenidos de transformación que sus acciones contestatarias contienen, sus resultados nos llevan a constatar la marginalidad de éstos.

Un estudio reciente sobre la forma en que los estudiantes construyen estrategias de resistencia en la escuela (Everhart, 1993:366), es un ejemplo. Desde una perspectiva marxista, el autor considera a la escuela como la transmisora de un conocimiento "reificado", que apunta al sostenimiento del sistema social, cuya respuesta estudiantil es la construcción de otro conocimiento llamado "regenerativo", que es diferente al que la escuela pretende transmitir; lo que da pie a que hable del mundo de los estudiantes. Plantea que éste es una estrategia de reapropiación para, dar respuesta a los significados que contiene la estructura de la escuela (entre los que se encuentra su exclu-

²Según este modelo "Dados los contrastes entre las culturas de grupos étnicos y la cultura representada por la escuela, se generan situaciones de incomunicación entre maestros y alumnos que finalmente producen el fracaso escolar" (Roshwell, 1992, p. 7).

sión en la toma de decisiones) y es un intento de los estudiantes para controlar parte de su vida.³

El conocimiento regenerativo emerge de los procesos interactivos entre los propósitos formalizados y explícitos de la escuela y la vida que los estudiantes crean para sí mismos dentro de los límites establecidos por el centro... Está enfocado hacia la creación y clarificación de significados, la consecución de comunicación y la producción resultante de lazos colectivos y mutuos entre los individuos de una comunidad que comparten sistemas de creencias... se basa en el contexto de la acción y en las interpretaciones colectivas generadas por los estudiantes en experiencias compartidas.

En esta concepción el grupo de amistades tiene el papel de núcleo generador de este conocimiento, que es tan importante que afecta la rutina diaria de la escuela. No obstante, el autor arriba a conclusiones similares a las de Willis (1977), al reconocer que el conocimiento regenerativo tiene límites, pues "más que una cultura de liberación, se convierte en una fuerza productiva de reproducción cultural".

Si bien el enfoque de "conflicto cultural" o el de "procesos de resistencia" nos lleva a pensar de otra manera la participación de los estudiantes y al mismo tiempo el papel de la escuela, también parece ubicarse en un ámbito de denuncia sobre la negatividad de la escuela, y por lo tanto, en un callejón sin salida para plantear perspectivas que nos colocan en un círculo vicioso: resistencia estudiantil, mundos separados, perpetuación del sometimiento. Al mirar la escuela como la portadora de una cultura dominante, se minimizan procesos diferentes a los de resistencia en el tránsito de los estudiantes por la escuela, como son los de adaptación, apropiación o acomodación, así como los sentidos que la vida escolar tiene para ellos.

Lesko (1992: 329) señala que muchos estudios sobre alumnos adolescentes están marcados por tres discursos que aparecen como incuestionables y que obturan una visión diferente a la de "oposición" de los alumnos frente a la escuela. Esos discursos son la dualidad adolescente/adulto, los cambios biológicos de la pubertad y la orientación hacia sus iguales, cuyo resultado es la masificación de los sujetos. Ante ello, plantea "hacer una construcción cultural de estos aspectos para contribuir a un conocimiento crítico que sea responsable de los sujetos y que permita múltiples perspectivas y voces".

³ Everhart (1993) plantea que el conocimiento "reificado" es el que privilegia la institución y se materializa en objetivos, programas, formas de trabajo y concepciones sobre la formación de los educandos; y el conocimiento "regenerativo" es el construido por los alumnos en sus redes particulares de relación y que está cargado de significados propios. El planteamiento del autor es que el conocimiento reificado y el regenerativo conviven en la escuela y se complementan mutuamente. Ambos tienen como sedimento perspectivas culturales y condiciones estructurales distintas que se imbrican en el espacio escolar.

Un concepto útil para analizar la participación de los alumnos de secundaria como sujetos es el de apropiación, que parte de la actividad del sujeto frente a su mundo inmediato, en el cual requiere "aprender a usar las cosas, apropiarse de los sistemas de usos y de los sistemas de expectativas, para conservarse en el modo necesario y posible... en un mundo constituido" (Heller, 1977: 21). La escuela secundaria, con su historia, tradiciones, cultura y formas de organización, es el mundo constituido en el que los estudiantes requieren reformular muchos de sus saberes adquiridos en su tránsito por la primaria y adaptar otros. En suma, requieren apropiarse de los sistemas de usos de este espacio concreto para conservarse como alumnos. En este proceso construyen estrategias, cuyo sentido en ocasiones puede ser la resistencia, en otras la aceptación o la acomodación; es en todo caso un proceso dinámico donde se construyen "modelos de comportamiento paralelos y alternativos" (Heller: 23).

Un breve acercamiento a la escuela estudiada

Estas notas constituyen un nivel de análisis de una parte del material empírico de la investigación mencionada, que consta de registros ampliados de observaciones y entrevistas realizados en distintos periodos a lo largo de más de dos años escolares.⁴ Es conveniente aclarar que en mi proyecto contemplaba inicialmente el estudio de tres secundarias de las llamadas "generales" en el D. F.,⁵ pues me interesaba trabajar en escuelas que de acuerdo con la visión de los usuarios, tuvieran prestigios contrastantes.⁶ Sin embargo, las condiciones objetivas que exige el trabajo etnográfico en cuanto a la presencia prolongada del investigador en el lugar, aunado al hecho de ser una investigación individual, fueron constriñendo paulatinamente mi universo empírico planeado, y me llevaron a concentrarme a una de ellas. El análisis que ahora presento está basado fundamentalmente en el material empírico de esta escuela, aunque incorporo también, de manera tangencial, reflexiones sobre las otras dos escuelas donde realicé trabajo de campo con menor intensidad.

La escuela de la que hablaré se encuentra ubicada en una colonia de la periferia de la ciudad y en la delegación política con mayor densidad escolar en el D. F. Fue fundada

⁴ El trabajo de campo lo realicé en los años escolares 1992-1993 y 1993-1994. En el primer año abarcó tres semanas en cada una de las escuelas seleccionadas. Para el siguiente año escolar me concentré de marzo a julio en una de las escuelas. El archivo consta de 160 registros ampliados.

⁵ Las modalidades que imparten educación secundaria en México son telesecundarias, secundaria técnica, para trabajadores y general. Esta última, objeto de mi estudio, constituye 68.9% del sistema en el D.F. (dato tomado del *Prontuario estadístico 1995-1996*, SEP).

⁶ Un interés manifiesto en mi proyecto de investigación era poder hacer comparaciones entre escuelas que desde categorías socialmente construidas por los usuarios se consideraban "buenas", "regulares" o "malas".

hace 24 años y desde su inicio adquirió un prestigio de plantel "conflictivo", que según los maestros fundadores se dio porque el alumnado se integró desde el principio con estudiantes que no habían alcanzado cupo en otras escuelas cercanas, lo que les lleva a decir que es una escuela de "rechazados". Esta característica ha continuado hasta la actualidad, pues la demanda de lugares siempre ha sido menor que la oferta; incluso en el año escolar que más solicitudes tuvieron, no llegaron ni a la mitad del cupo.⁷

A esto se agrega el bajo promedio que obtienen los alumnos enviados a esta escuela en el examen de admisión para secundaria, información que proporciona el SAID⁸ y que, según la oficina de orientación, se ubica en el rango más bajo de calificación;⁹ esto, que es también conocido por los maestros, favorece la idea de que los alumnos tienen deficiencias de origen. En cuanto al aprovechamiento escolar, existe una reprobación de 30% en matemáticas y de más de 20% en español, física y química e inglés. Contradictoriamente, no hay muchos alumnos que reprueben el año y esto está relacionado con dos causas: la primera es que en secundaria se consideran reprobados en el año los alumnos que tienen cuatro o más materias reprobadas. Muchos de ellos las tienen al terminar el año, pero existen los exámenes extraordinarios que se aplican antes de la inscripción, con lo que los alumnos pueden librar el requisito de pasar alguna(s) materia(s) para inscribirse en el siguiente grado. Esto ocasiona que si bien no hay una alta reprobación formal, sí existe un buen número de alumnos que adeudan materias.

La segunda causa está relacionada con las formas de operar de esta escuela, donde las orientadoras detectan a los alumnos en peligro de reprobación el año, es decir, a los que llevan varias materias reprobadas y hablan con los padres para convencerlos de que se los lleven de la escuela. Algunos de estos alumnos regresan el siguiente año escolar, pero la mayoría no lo hace, tal vez porque se inscriben en otro plantel o porque abandonan sus estudios.

⁷ Según datos proporcionados por la orientadora, fue en el año escolar 93-94 cuando se recibieron más solicitudes de ingreso: 215. Sin embargo, la escuela tiene cupo para 480 alumnos de primer año en los dos turnos, por lo que en esta ocasión, señalada como "la mejor", se recibieron más de la mitad de alumnos que no fueron aceptados en otras escuelas.

⁸ EL SAID es el Sistema de Admisión e Inscripción a Distancia, organismo creado hace varios años, que se encarga de calificar los exámenes de admisión y de distribuir a los alumnos en las distintas escuelas. Con esto, cada escuela dejó de decidir sobre el alumnado que recibía, pues el SAID envía la relación de alumnos que deben ser inscritos en cada plantel, así como los datos de la calificación que obtuvieron en el examen.

⁹ La oficina de orientación me mostró los promedios que habían obtenido los alumnos en el examen de admisión que fueron enviados de otras escuelas para completar el cupo de ésta. En ellos se encontraban los rangos en que se ubicaban los alumnos en cuestiones tales como "aptitud para el aprendizaje", "aptitud verbal", matemáticas, para el razonamiento abstracto, entre otras. La mayoría de alumnos estaban ubicados en el menor rango, lo que fortalecía la idea de que la escuela tenía de entrada malos alumnos.

En el turno matutino (donde realicé el trabajo de campo) hay 700 alumnos distribuidos en 18 grupos, seis por cada grado. La mayoría de ellos proviene de lugares cercanos: un antiguo pueblo que ahora se ha convertido en colonia y una unidad habitacional de trabajadores de bajos ingresos (trabajadores de limpia, policías, empleados públicos). La ocupación de los padres se ubica en su mayoría en empleos de escaso salario o en el sector informal: "Los padres son albañiles, obreros o tienen algún otro oficio... no tenemos ningún padre profesionista", dice una orientadora. Tanto las orientadoras como los maestros se quejan de que los padres descuiden a sus hijos y no los apoyen en el trabajo escolar, lo cual, según afirman, es porque "ambos trabajan".¹⁰ Asimismo, dicen que los alumnos están mal alimentados: "Muchos llegan a la escuela sin desayunar y constantemente presentan dolor de cabeza o estómago".

Tanto maestros como alumnos coinciden en que la escuela tiene mala fama y que por tal razón es poco solicitada, aunque también afirman que en los últimos años ha mejorado. Hablan de que anteriormente había casos de pandillerismo, drogadicción y alcoholismo entre los alumnos, por lo menos en el turno matutino, aunque en la actualidad esto casi ha desaparecido.

La escuela se encuentra muy deteriorada y presenta grandes carencias: la biblioteca está clausurada, falta material para talleres y laboratorios, las bancas son insuficientes y de las que existen la mayoría no tienen paleta, los pizarrones son casi inservibles y el aseo de la escuela es deficiente.

Durante los dos años escolares en que realicé el trabajo de campo en distintos periodos, pude ver los esfuerzos de un director recién llegado por mejorar el mantenimiento de la escuela; mandó quitar las láminas que existían en los salones como sustituto de los vidrios, y con la cooperación de los padres compraron cristales; así, los salones cambiaron radicalmente de aspecto, pues anteriormente eran muy oscuros. Logró, mediante gestiones, que la escuela fuese considerada en el programa Escuela Digna, con lo que la delegación proporcionó pintura para el exterior y realizó la compostura de los baños de los alumnos que estaban clausurados desde el temblor de 1985. También, y debido a presiones junto con los padres y maestros en la delegación, consiguió algunas bancas, un televisor, una videocasetera e instrumentos para una banda de guerra de la escuela.

Muchas de estas mejoras fueron deteriorándose al paso del tiempo, tanto por la destrucción que hacían los alumnos, como por la falta de cuidado que imperó cuando el director cambió de escuela. Ahora hay muchos vidrios rotos, bancas incompletas, leyendas en las paredes y la falta de material continúa. Aunque de cualquier manera, se puede decir que la escuela está mejor que cuando la conocí.

Seguramente hay muchas escuelas secundarias en México en las condiciones que ahora describo y creo que esto no depende sólo del rumbo donde se ubican, pues hay

¹⁰ La idea de que ambos padres trabajaban, arraigada entre los maestros, se contradice con los datos que me proporcionaron en la escuela y en donde un 80% de madres declaraba dedicarse al hogar.

escuelas cercanas que no presentan estas características; incluso una de las escuelas de mi universo empírico, que es considerada como "prestigiosa", está ubicada en un barrio pobre y la imagen física de la escuela es totalmente opuesta a la que ahora comentamos. Lo que he podido percibir es que el director tiene una fuerte influencia en la construcción del prestigio de su plantel y que éste se basa en buena parte en su aspecto físico (para cuya mejora el director debe invertir mucho tiempo) y en las normas disciplinarias que construye cada escuela.¹¹

Esta escuela no ha tenido directores emprendedores (salvo el caso mencionado, que sólo duró dos años en el cargo) y, según los maestros, tampoco ha tenido directores "enérgicos", lo que, aunado a la percepción que tienen los docentes de trabajar con alumnos de bajo rendimiento, ha favorecido la mala fama del plantel.

La escuela frente a los estudiantes

En la escuela secundaria es visible una contradicción. En el discurso los alumnos son considerados los sujetos centrales del esfuerzo educativo, y es bajo esta consideración que se estructuran todas las actividades.¹² Así, maestros, directivos y padres de familia se refieren a la importancia de sus acciones en beneficio de los alumnos. No obstante, en la organización escolar y las prácticas que devienen de ella, se les ubica en un papel subordinado: menores de edad bajo la conducción de los adultos que deciden por ellos en lo referente al conocimiento que requieren y a las normas pertinentes para su formación. En términos generales, podríamos decir que esto es producto de un proceso histórico que fue marcando concepciones en relación con los objetivos de este nivel escolar y de sus alumnos. Estas concepciones permanecen como el sedimento sobre el cual se generan prácticas y normas específicas en el presente y que determinan la orientación de la escuela secundaria. Aquí me referiré a dos de ellas: el enciclopedismo y el "discurso de la adolescencia" (Levinson, 1992).

El enciclopedismo

En México, los planes de estudio en secundaria han mantenido históricamente una constante: tienen un número excesivo de materias, que se traduce en términos concretos en una acumulación de conocimientos. Se espera que los alumnos asimilen una gran cantidad de información de cada una de las materias que, por otra parte, raras veces se relacionan entre sí.¹³ Los diferentes planes de estudio han oscilado entre diez y 12 materias, para las cuales se han destinado entre 30 y 35 horas a la semana; tendencia

¹¹ Esta idea la desarrollo más ampliamente en un capítulo de mi investigación donde analizo el papel de los directores en la organización escolar.

¹² Véanse los objetivos del nuevo plan de estudios para la escuela secundaria.

¹³ Quiroz (1991) ha analizado este aspecto bajo la categoría de conocimientos "no significativos" para el alumno.

que se continúa hasta la actualidad pese a que recientemente se ubicó a la secundaria en el nivel de educación básica y a que se busca su articulación con la primaria.

El problema de fondo se encuentra en la indefinición que ha signado los objetivos de la educación secundaria. Nace como un nivel al que muy pocos tienen acceso y además vinculado a la educación superior: "antesala de la universidad". Muy pronto intenta dársele una identidad que hasta la fecha no se ha consolidado del todo. Se le ha concebido en distintos momentos como propedéutica y terminal, como espacio de formación para el mundo del trabajo y, recientemente, como continuación de la educación primaria; aunque, seguramente por los niveles de escolarización a los que puede tener acceso la mayoría de la población, persiste el objetivo de "facilitar la incorporación productiva y flexible /de los estudiantes/ al mundo del trabajo" (SEP, 1993:12).

Por ello en secundaria los alumnos se encuentran con la exigencia de responder a 11 o 12 maestros distintos, que consideran que "su materia" es muy importante en su formación, especialistas¹⁴ que se reivindican como tales al profundizar en los contenidos y dejar trabajos y tareas sin considerar que al mismo tiempo otros diez maestros piden lo mismo a los alumnos. Quiroz (1991), al estudiar la vida cotidiana en la escuela secundaria, ha encontrado que esta situación genera obstáculos para la apropiación del conocimiento académico, pues existe un nivel de significación de los contenidos muy diferente. Así, en la transmisión de conocimientos se generan lógicas distintas entre los alumnos y los docentes. En los primeros, existe una escisión entre lo que la escuela les proporciona y sus requerimientos; por lo tanto cumplen formalmente en la escuela sin vincular el conocimiento formal con el cotidiano. Los maestros, anclados en su "conocimiento especializado",¹⁵ intentan transmitirlo a sujetos que, por situaciones obvias de su formación, no pueden ser especialistas de cada área de conocimiento.

En la vida diaria de la escuela, esto se traduce en exigencias que los alumnos intentan cumplir de la mejor manera posible; no obstante que los maestros se quejan de la falta de interés de éstos: "no estudian", "no trabajan", "no traen el material o el libro". En una reunión con padres de familia para la firma de boletas de un grupo, una maestra les decía:

Les dejé un trabajo para calificar el mes y no lo hicieron... Amplié el plazo y tampoco lo entregaron... seguido no entran y si entran no traen el libro ¿así cómo van a aprender?... No saben nada, cuando vemos problemas de física y

¹⁴ La especialización de los maestros de secundaria se origina en su formación en la Normal Superior, donde se profundiza en una materia. En las últimas dos décadas se ha acentuado en virtud de que han ingresado a la docencia en este nivel profesionistas sin formación pedagógica. En el D.F. se reconoce que un 70% de los maestros está en esta condición.

¹⁵ El conocimiento profesional, el ser experto en una materia, constituye una identidad que funciona como una defensa frente a sus precarias condiciones de trabajo y el descenso de estatus profesional que el trabajo docente de secundaria ha experimentado en los últimos 25 años.

les pongo una división con punto ¡hijole!, como ya está el puntito ya no supieron qué hacer... ni siquiera eso saben. Cuando doy la clase les pregunto si entendieron, dicen que sí y cuando llega el examen y se sacan cero dicen: es que yo no le entendí.

En la escuela se buscan formas de incentivar el cumplimiento de los alumnos, a través del cuadro de honor, donde mensualmente aparecen los alumnos que sacaron el mejor promedio de la escuela, o de las gráficas de aprovechamiento por grupo. La otra vía es solicitar el apoyo de los padres de familia para vigilar en casa el trabajo de sus hijos: los maestros asesores les piden que revisen los cuadernos para percatarse de que trabajan, que estén al pendiente de sus horarios, que acudan a la escuela con regularidad para enterarse de sus calificaciones, y los consideran los responsables directos del buen o mal aprovechamiento de los alumnos:

Sus hijos van a ser lo que ustedes quieran que sean... ustedes no los atienden, su pretexto es que "yo trabajo", "yo tengo más hijos", o lo que es peor "ya no sé qué puedo hacer con él..." Pues si ustedes no saben qué hacer con ellos y son sus hijos, la escuela menos. Luego me dicen: "es que yo lo pongo, maestra, a estudiar, pero es que él no quiere...". Ora sí, aquí quién manda ¿el burro o el arriero?... Toda esta flojera de sus hijos es reflejo de que no se les ha atendido... o porque de verdad ustedes no saben cómo hablarles, ya sea por las buenas, por las malas o como quiera que sea (junta de padres de familia).

El discurso de la adolescencia

El ingreso a la secundaria marca en los alumnos un cambio de saberes que habían adquirido en su paso antecedente por la escuela primaria. Aquí se inician otros aprendizajes, como el tener que responder a once maestros distintos y a sus exigencias; atender a demandas de las que nunca antes se habían preocupado, como su aspecto personal, y el enfrentarse a un discurso nuevo en el que por considerársele un sujeto en etapa de conflictividad y cambio, se le imponen restricciones.

El carácter de la secundaria como "escuela para los adolescentes", postulado en México por Moisés Sáenz, y la adolescencia planteada en términos biológicos y psicológicos, al margen del contexto social y cultural específico, ha marcado una concepción en torno a la relación con los alumnos y la construcción de normas que deben observar.¹⁶

¹⁶ Algunos autores se han referido a este concepto de adolescencia que permea buena parte de las actividades de la secundaria. Levinson (1992) plantea que el discurso de la adolescencia, apropiado por los maestros, justifica la idea de que los alumnos poseen características negativas para el aprendizaje en virtud de la etapa biológica por la que atraviesan, lo que "puede sugerir algunas razones del fracaso del aparato escolar". Everhart (1993: 384) por su parte, al referirse a la noción de adolescencia que impera en la escuela secundaria, señala que la conceptualización de adolescente, tal como se maneja en la actualidad, como "un estadio particular del desarrollo humano que requiere

En la escuela en general, pero particularmente en la secundaria, la norma aparece como un elemento regulador de la trama organizativa y de las relaciones personales. Si bien las normas existen para todos los actores de la vida escolar, en el caso de los estudiantes tienen el agregado de acarrear sanciones que son formalmente incuestionables.

De entrada, los estudiantes tienen conocimiento de la existencia de un reglamento escolar que deben firmar en el momento de su inscripción, al igual que su padre o tutor, y comprometerse a cumplirlo. Este reglamento está basado en uno general para todas las secundarias, pero cada escuela le hace las adaptaciones que considera necesarias. El reglamento es en realidad una larga relación de las obligaciones de los alumnos, que van desde los horarios que deben cumplir, la forma de proceder cuando faltan a clases, pasando por el arreglo personal ("corte de pelo casquete regular, peinado convencional" para los varones; y para las niñas la prohibición de "usar cosméticos o peinados estrafalarios") y las sanciones a las que se harán acreedores en caso de "mala conducta". Las palabras "correcta, ordenada, decorosa y respetuosa" aparecen para nombrar el comportamiento que se espera de los alumnos hacia los adultos de la escuela. Un pequeño apartado habla de los derechos que tienen, aunque en realidad parecieran más bien obligaciones con otra redacción.

Así, por ejemplo, son derechos de los alumnos "Elevar respetuosamente las peticiones ante maestros o autoridades, individualmente o por medio de representantes", o "conocer e informarse de las disposiciones superiores para su debido cumplimiento".¹⁷ Si bien los alumnos leen el reglamento al momento de ingresar a la escuela y lo vuelven a firmar cada año consecutivo, muy pocos lo conocen en realidad; son más bien la experiencia o la información de otros alumnos y el trato con los maestros y otras autoridades de la escuela, los que les hacen tener idea de las reglas que deben cumplir y cómo operar con ellas. Y es que en la vida diaria de la escuela, las reglas y las sanciones a su violación, no son constantes, varían dependiendo del sujeto que las aplique (no es la misma sanción la que otorga un prefecto que un subdirector o director), dependen también de la imagen que se tenga del alumno y de la reincidencia en la falta. En ocasiones la sanción por violación a la misma norma es diferente, se minimiza o amplifica según el criterio de quien la aplica o de a quién se le aplica.

atención especializada", es producto de un desarrollo histórico vinculado a situaciones políticas y económicas, donde los jóvenes se convirtieron en mano de obra excedente y seres dependientes y pasivos que, para hacerse adultos, tenían que mantenerse ligados al Estado por medio de una mayor escolarización. Es entonces más una construcción ideológica sustentada en un discurso psicológico y pedagógico que no es ya congruente con las necesidades actuales de la escuela. Lesko (1992) critica los estereotipos que se han contruido desde la biología y la psicología sobre los adolescentes, en tanto que su resultado ha sido negarlos como sujetos culturales.

¹⁷ Agradezco a la profesora Fuensanta Nava proporcionarme el reglamento de la secundaria donde actualmente realiza mi investigación.

Los casos de una misma escuela nos permitirán ilustrar lo anterior. El primero, de un alumno que fue encontrado por el prefecto viendo revistas pornográficas, situación que el prefecto consideró que ameritaba pasarlo directamente con la subdirectora. Esta se alarmó, recogió las revistas como prueba y suspendió de inmediato al alumno hasta que se presentaran sus padres. El alumno salió de la escuela y nunca regresó. Dos meses más tarde, la madre se presentó para saber "cómo iba su hijo en la escuela", pues desde ese momento algunas cosas raras en su comportamiento: llegaba muy temprano, no respondía a las preguntas y se mostraba evasivo. En la escuela se le informó que su hijo ya estaba dado de baja por falta. El segundo caso es de un alumno que fue encontrado destruyendo una banca, al ser advertido la orientadora, le dio una ligera reprimenda y lo envió a su salón.

En estos casos podemos ver que las reglas se aplican de manera diversa e inestable. Sus aplicaciones dependen del contexto en que se da la acción y de la persona a quien le corresponde tomar cada caso. El aprendizaje que los alumnos van construyendo ante estas situaciones es que "la norma no tiene norma". Por experiencias propias o de sus compañeros aprenden a manejarse de manera diferente frente a cada autoridad según perciban que es tolerante o exigente. La catalogación de los adultos en la escuela y sus reacciones son saberes que circulan entre los alumnos.

Para controlar la conducta de los adolescentes, la escuela crea mecanismos específicos como son los "cuadernos de reporte conductual" por grupo, en los que cada alumno tiene una hoja donde se van anotando las faltas que comete; conducta, en este contexto, es igual a mala conducta.¹³ Pero además, estos reportes son poco claros y están sujetos también por la inestabilidad o discrecionalidad para consignarlas. En ellos podemos leer aspectos tan generales como: "habla mucho en clase", "no trajo el cuaderno", "está molestando a sus compañeros", "constantemente no cumple", entre otros generalizados, que no permiten realmente saber en qué consiste la mala conducta del alumno y menos sus causas y motivaciones. Sin embargo, este cuaderno permite al maestro o autoridad que lo utiliza hacer juicios sobre el alumno: una hoja llena de reportes, aunque sean tan generales como los mencionados, lleva a catalogar a un alumno como "problema". La manera de proceder con estos alumnos es hablar con sus padres, aunque se reconoce que esto no da ningún resultado en la mayoría de los casos. Entendemos entonces que las normas escolares funcionan para exigir a los alumnos una buena conducta de acuerdo con los parámetros consignados en su reglamento, que los juicios sobre su transgresión no son claros y que en estos casos son los padres y no los alumnos los que deben poner una solución, pues ellos por su condición de adolescentes carecen de responsabilidad.

Otra variante del discurso de la adolescencia es el de justificar con él la falta de interés de los alumnos frente al trabajo académico. Así, la reprobación es producto

¹³ Los cuadernos de reporte conductual sólo consignar lo que en la escuela se considera mala conducta. No hay casos contrarios registrados.

de la flojera, la falta de material se equipara a descuido, y la mala conducta, a la desatención de los padres en la educación de sus hijos.

Los estudiantes frente a la escuela

Por todo lo señalado, la secundaria es de entrada un mundo hostil para los estudiantes, no obstante, ellos la consideran un espacio de superación personal y de encuentro con amistades. Ellos han llegado con esfuerzo a este nivel educativo y su permanencia significa un costo económico de sus padres. Los significados que han construido sobre su paso por la secundaria expresan las valoraciones culturales de su entorno: la escuela es la posibilidad de trascender el nivel de vida que actualmente tienen; estudiar la secundaria es el camino a la superación, el requisito para estudiar una carrera, conseguir un empleo o, como afirman muchos de ellos, "ser alguien en la vida". Esta última frase es recurrente en las entrevistas, expresa la valoración que tienen de la educación, constituye el discurso paterno apropiado que los insta a superarse para ser alguien diferente a sus padres. En ese sentido, la escuela secundaria es para ellos un valor en sí mismo, es el paso necesario para remontar su marginalidad y obtener el documento que les permita continuar su escolaridad para ser "alguien", no el sujeto anónimo, no el trabajador de segunda, no el obrero o el vendedor ambulante: "Alguien" es el profesionista, el que sabe, el que estudió la secundaria para continuar sus estudios, aunque éstos sean sólo los de una "carrera corta", el que por sus estudios puede conseguir un buen trabajo. Para los estudiantes la escuela es un espacio que les permitirá trascender su nivel actual de vida, y en consecuencia, es vista no como el presente sino como el paso necesario al futuro: es útil como el requisito para entrar a la preparatoria y llegar a ser profesionista, porque se requiere para estudiar una carrera técnica o para conseguir un trabajo mejor que el de sus padres.

Otro aspecto importante es el de las relaciones con sus pares. En una pregunta hecha en diversas entrevistas respecto a lo que les gustaba de la escuela, era constante la referencia a los amigos, aunque generalmente aclaraban que no deberían interferir con el estudio:

Por supuesto, lo que me gusta de la escuela es estar con los amigos, echar cotorreo, pero eso sí, cada quien cumpliendo con sus deberes en la escuela... Me gusta la convivencia entre compañeros y aprender cosas nuevas, que aunque en ocasiones se nos hace aburrido permanecer 50 minutos sentados, estamos conscientes que es por nuestro bien.

En realidad no me gusta nada, lo único es estar con mis compañeros.

Las relaciones no son siempre armónicas, muchas veces contienen un alto grado de agresividad, al que los alumnos deben adaptarse, ignorar o enfrentar; son, en todo caso, parte del "relajo", que se modera precisamente por las normas.

Por ello, no consideran las exigencias escolares como arbitrarias (aunque puedan estar en contra de algunas de ellas), las conciben más bien como parte de las reglas

indudibles con las que hay que convivir y como parte de la regulación necesaria para la convivencia. Frente a ellas construyen estrategias específicas. Así, los préstamos de materiales, libros y uniformes de educación física, es la salida que los estudiantes encuentran para cumplir formalmente con la exigencia de los maestros, frente a las limitaciones económicas de sus padres que les impiden comprar todos los materiales que se les piden. El préstamo de tareas o el hacerlas durante algunas clases cuya dinámica lo permite, es la forma para cumplir con todas las materias. Además de que saben que es necesario cubrir ciertas exigencias de forma para alcanzar una buena calificación, como la presentación, limpieza, ilustraciones o dar respuestas apegadas al texto. Es decir, los alumnos se apropian de un concepto de aprobación poco relacionado con el contenido.¹⁹

Esto se fortalece ante la carga de trabajos acumulados por cada materia, pues la mayoría de los maestros considera importante además de dejar tarea, la elaboración de trabajos individuales o por equipos. Es decir, la escuela, ignorando el contexto particular, considera que el alumno lo es de tiempo completo y que además cuenta con las condiciones económicas para cumplir con lo que se le pide. En nuestra escuela esto no es así; algunos alumnos trabajan por la tarde y la mayoría dedica su tiempo libre a sus amistades ("a la banda", dicen ellos). Como para estos alumnos es importante permanecer en la escuela, buscan por cualquier vía la manera de no reprobar. Así cumplen de manera discriminada, respondiendo en forma diferenciada a cada maestro según lo cataloguen de exigente o "barco".

Las calificaciones, expresión concreta de la evaluación, son manejadas por los alumnos no como producto de su aprendizaje, sino como el número que necesitan para aprobar. Suman las calificaciones que llevan y sacan la cuenta de lo mínimo que necesitan para pasar cada materia. Sobre esto es interesante mencionar que los maestros se muestran inconformes ante la nueva forma de evaluar que, para abatir la reprobación, la SEP implementó recientemente:

La nueva forma de evaluación, donde tenemos que poner 5 como calificación mínima, hace que muchos alumnos pasen aunque no sepan nada... la calificación es bimestral y el resultado final es a promedio simple... Los alumnos sacan bien sus cuentas y entonces con un diez que se saquen en el primer bimestre ya pasaron, porque súmele diez en un bimestre y cinco en los otros cuatro, dan 30... entre cinco da seis... ¡tenemos que ponerle seis de calificación!... yo tuve alumnos que sacaron diez en el primer bimestre y ya no quisieron hacer nada en todo el año, se la pasaban echando cotorreo y pasaron con seis, pero no saben nada de nada.

En cuanto a las normas para regular su conducta, he encontrado que los alumnos las consideran en su mayoría correctas porque "sirven para formarnos", incluso piensan

¹⁹ Quiroz (1991) ha denominado a esta forma de proceder en la evaluación que impera en la secundaria, "un obstáculo para la apropiación del conocimiento".

que en ocasiones deberían ser más estrictas —aunque se manifiestan en contra de algunas de ellas, sobre todo las que tienen que ver con su arreglo personal o con su aplicación arbitraria. Esta apreciación coincide con algunos autores; así Guzmán (1988), en un estudio sobre la disciplina escolar en secundaria, encontró que la mayoría de alumnos tiene una actitud de aceptación formal de las reglas disciplinarias al valorarlas como justas y cumplirlas; de algo similar habla Zubillaga (1996). No obstante, la manera de asumir la norma influye en las relaciones y valoraciones que se construyen entre los alumnos y sirve para catalogarlos: los que aceptan todas las reglas, los que se oponen a ellas y los que las aceptan o no, dependiendo de las circunstancias.

El sentido de identidad y las exigencias de los estudiantes

Los alumnos se apropian también de un sentido de pertenencia de su plantel, se identifican como parte de una escuela y asumen con ello su prestigio. De esta escuela dicen que les gustaría que se "acabara con la mala fama" y al mismo tiempo señalan cosas que quisieran que cambiaran; entre ellas, los aspectos materiales, como tener buenas bancas o mejorar la limpieza de salones y sanitarios.

Otro ámbito de identidad (en el sentido de identificación) es el grupo, en su construcción influye la organización escolar y las percepciones que se van formando los maestros de cada uno. En esta escuela los grupos que ingresan se integran con base en las calificaciones tanto de la primaria como del examen de admisión y se conservan como tales durante los tres años de la educación secundaria. Los grupos van adquiriendo una fama que los marca como colectivo y, dependiendo de la tendencia dominante (que no siempre es la mayoritaria), se catalogan como buenos o malos. Esta clasificación se relaciona con los grados de resistencia o acomodación que presenta el grupo frente a las reglas y que se traducen necesariamente en mejores o peores calificaciones. Si bien estos grupos no son homogéneos, los estudiantes encuentran en ellos un espacio donde pueden expresarse como sujetos colectivos frente a las cosas que les incomodan de la escuela.

Los alumnos tienen exigencias que dependen de sus expectativas frente a la escuela y las manifestaciones en el grupo. La primera de ellas es el trabajo del maestro, pues si ellos van a la escuela a aprender, consideran que el maestro debe enseñar. En contradicción con lo que piensan muchos maestros, los estudiantes afirman que no les gusta estar en clase sin "hacer nada". Califican el trabajo de sus maestros como: "algunos no enseñan porque les gusta, sino porque lo tienen que hacer"; e incluso sus actitudes: "entra tarde o falta muchas veces y le gusta perder el tiempo para no dar clase". Aceptan la actitud exigente de los maestros siempre y cuando lo consideren eficiente y se oponen a las exigencias que les hacen aquellos poco comprometidos con su trabajo. Es decir, se va creando una actitud de reciprocidad que depende de su percepción sobre el trabajo de cada maestro.

En una junta con padres de familia pude observar cómo los alumnos contradecían a un maestro que se quejaba de la falta de cumplimiento del grupo, poniendo de manifiesto que él tampoco cumplía:

La reunión era con los padres de familia, para informarles de las calificaciones de sus hijos. Los alumnos también están presentes, parados alrededor del salón. El maestro de geografía se queja de que todo el grupo salió reprobado en su materia, regaña de manera muy fuerte al mismo tiempo a los padres y a los alumnos; empieza a enumerar todas las cosas que les ha pedido y en las que no le han cumplido. Un alumno levanta entonces la mano y de manera un poco retadora, aunque al parecer no muy decidido, le dice: "Maestro, ¿por qué no nos calificó con cuaderno?" (se refiere a que el maestro sólo consideró el examen para poner la calificación sin incluir otros aspectos como había sido el acuerdo).

El maestro, descontrolado, dice que él nunca califica el cuaderno, y el mismo alumno pregunta: ¿Y por qué a los de (otro grupo) sí se los calificó? El maestro niega, todos los alumnos empiezan desde al anonimato a apoyar a su compañero, hay murmullos. Tiene que intervenir la asesora para decir que los alumnos buscan una justificación y que los maestros tienen mucho trabajo y en ocasiones no pueden revisar todos los trabajos.

Los alumnos no son sólo objeto de la reglamentación por parte de la escuela y los maestros, ellos también construyen reglas que aplican a los maestros. Los maestros expertos dicen que una de sus estrategias para controlar el grupo es "ponerles desde el principio reglas claras y cumplirlas". Lo anterior puede aplicarse también al grupo de estudiantes, que a principio del año ponen a prueba la resistencia de los maestros para controlarlos. Por regla general los novatos son el blanco propicio: les hacen bromas pesadas, se salen de la clase, hablan e ignoran sus órdenes. Esto dura hasta que perciben qué clase de maestro es y si cumple o no con sus expectativas de superación.

Para finalizar

De lo aquí expuesto podemos resumir algunas cuestiones acerca de los puntos que guiaron el análisis: el papel que los estudiantes confieren a la escuela y la manera en que se apropian de él y construyen formas de participación que influyen en la dinámica de la escuela. La escuela secundaria ha construido históricamente una serie de concepciones que tienden a regular la actividad de los estudiantes. Entre ellas podemos encontrar las normas institucionales, que tienen su base en el "discurso de la adolescencia" y la organización de los contenidos con sus formas específicas de transmisión, cuyas prácticas consideran todavía el nivel como espacio de especialización de conocimientos. Estas concepciones se expresan en la estructura organizativa de la secundaria, donde los estudiantes son relegados del "mundo de los adultos" que intenta regular y decidir sobre esta estructura. No obstante, los alumnos como sujetos se apropian en diversos grados de la normatividad e influyen sobre ella, construyen así un conocimiento sobre lo escolar donde están presentes sus saberes culturales y sus expectativas educativas. Existe entonces una influencia entre los intereses de la escuela y los de los alumnos, que se negocia día a día.

Referencias bibliográficas

- Cornejo, Alejandro (1988), *Estudiantes de una secundaria pública en Xoco, Ciudad de México: género, condiciones sociales y éxito escolar*, tesis de licenciatura en sociología, México, UNAM/FCPys.
- (1992), "Estrategias de los estudiantes en el salón de clases", en Mario Rueda y Miguel Ángel Campos (coords.), *Investigación etnográfica en educación*, México, UNAM.
- Everhart, Robert B. (1993), "Leer, escribir y resistir", en Honorio M. Velazco, Javier García y Ángel Díaz (eds.), *Lecturas de antropología para educadores*, Madrid, Trotta.
- Guzmán Gómez, Carlota (1988), "Los alumnos ante la disciplina escolar: ¿Aceptación o rechazo? Estudio de caso", tesis de maestría, México, FLACSO.
- Heller, Agnes (1977), *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península.
- Lesko, Nancy (1992), "Sujetos de la ciencia: el concepto de los adolescentes como (el otro) en la investigación etnográfica", en Mario Rueda y Miguel Ángel Campos (coords.), *Investigación etnográfica en educación*, México, UNAM.
- Levinson, Bradley A. (1992), "Conflicto y colectividad: Un reporte desde la secundaria", en Justa Ezpeleta y Alfredo Furlán (coords.), *La gestión pedagógica de la escuela*, Santiago de Chile, UNESCO/GREALC.
- McLaren, Peter (1984), *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación, Siglo XXI*, México.
- Prontuario Estadístico 1995-1996, SEP.
- Quiroz, Rafael (1991), "Obstáculos para la apropiación de los contenidos académicos en la escuela secundaria", en *Informática y aprendizaje*, núm. 55, Madrid.
- Rockwell, Elsie (1992), "La dinámica cultural en la escuela: la reflexión actual en México", en Elba Gigante (coord.), *Cultura en la escuela*, México, Conaculta, (Serie Pensar la cultura), en prensa.
- Sandoval, Etefvina (1996), "Directores de escuela secundaria y gestión escolar", tesis doctoral en proceso.
- SEP (1996), *Prontuario estadístico. Inicio de cursos 1995-1996. Educación secundaria*, México, Dirección General de Planeación y Programación en el D.F.
- (1993), *Educación básica. Secundaria. Plan y Programas de Estudio 1993*, México.
- Willis, Paul (1977), *Aprendiendo a trabajar: Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Madrid, Akal.
- Zubillaga Rodríguez, Ana Cristina (1988), "Los alumnos de secundaria ante la disciplina escolar", en Gabriela Yncán (comp.), *Todo por hacer. Algunos problemas de la escuela secundaria*, México, Patronato SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, pp. 150-182.

Recordando al maestro Antonio Carrillo*

José Sarukhán

Era una mañana muy fría. La época de lluvias se había iniciado y a pesar de que normalmente lloviera, con puntualidad inglesa, a las cuatro de la tarde, hacia días que el cielo amanecía encapotado y llovía desde muy temprano, en la mañana.

Cuando entramos al salón de clases, los casi cincuenta alumnos teníamos una sensación de estímulo, por la baja temperatura, y a la vez de potencial apoltronamiento por la tibia atmósfera del salón de clases, repleto de estudiantes. Los vidrios de la gran ventana del salón, cubiertos de vaho, atestiguaban que afuera hacía frío. Era una de esas ocasiones en que lo mismo puede uno estar sumamente activo que caer en una envolvente somnolencia.

Biología era la primera clase de la mañana. El maestro Antonio Carrillo, titular de nuestro grupo de tercero de secundaria (el "3° C"), había llegado, como de costumbre, antes que nosotros y estaba al fondo del salón, sentado ante su gran escritorio, pues usaba ese espacio no sólo para impartir la clase, sino también como su cubículo y su oficina para trabajar en sus proyectos de biología. Era de estatura mediana —alguien podría calificarlo incluso de ligeramente bajo—, delgado, de complexión realmente fibrosa y de carácter nervioso. Tomó sus notas del escritorio sobre el que dibujaba la anatomía floral de las orquídeas, que era su especialidad, se acercó con el paso vigoroso que acostumbraba, de un salto depositó su ágil cuerpo en la tarima, que lo ponía unos treinta o cuarenta centímetros por arriba del nivel del piso y empezó a introducirnos a la clase de reproducción sexual. De inmediato se hizo un silencio que algunos comentarios y risas al fondo del salón trataron de perturbar. Pero la mirada firme y serena del maestro Carrillo paró en seco cualquier intento de burla. Era 1955.

Hablar de reproducción sexual en las escuelas de nivel inferior al del bachillerato de ninguna forma era usual; si aun ahora existen tabúes al respecto, es fácil imaginar cuál era la situación hace casi treinta y cinco años. Recuerdo vívidamente que usó el ejemplo de las gallinas para explicar la reproducción sexual en los vertebrados. Sus explicaciones fueron en extremo claras y al grano. Los términos utilizados por el maestro Carrillo eran los precisos para cada órgano y para cada función, y se ayudaba con su prodigiosa capacidad para el dibujo: tengo aún grabados en la memoria los esquemas que con gises de colores dibujó en el negro pizarrón de tela ahulada, y que produjeron ante nuestros ojos prácticamente una película de la estructura de los órganos de re-

* En *Básica*, núm. cero, noviembre-diciembre, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, 1991, pp. 53-54.

producción en las gallinas y en los gallos. Era un audiovisual de tiza que se desarrollaba frente a nosotros con precisión, con claridad y con llaneza excepcionales.

La clase no duró más que los sesenta minutos reglamentarios. Pero en ese lapso tuvimos frente a nosotros un escenario claro, inequívoco y maravilloso del sistema reproductivo de los vertebrados. Esta era una clase más de las muchas en las que Antonio Carrillo nos llevaba al fascinante mundo de los fenómenos biológicos.

Junto a su enorme capacidad de transmisión de conocimientos, adquiridos tanto por la bibliografía como por su trabajo práctico con los modelos de los que nos hablaba, el profesor Carrillo tenía una pasión por el estudio de las plantas. En compañía de varios de sus colegas maestros de la escuela, excursionaba con regularidad a diversas partes de la República, particularmente a las montañas de Morelos y a diversas áreas de Durango y Coahuila para recolectar especímenes de plantas mexicanas que iban conformando un valioso herbario en la escuela, que no se usaba para enseñar a los alumnos, sino para satisfacer el interés del grupo de maestros por conocer la flora mexicana.

No obstante, a través de Antonio Carrillo y particularmente de su genio artístico y su interés por la morfología, yo tuve un primer asomo a la flora mexicana, justo por medio de uno de los grupos más exóticos y fascinantes del reino vegetal: las orquídeas. Permanentemente, el maestro Carrillo tenía organizada, en la esquina derecha del fondo de nuestro salón de clases, su pequeña área de trabajo, que consistía, como dije, en un estirador enorme —o así me lo parecía entonces— sobre el cual se ordenaban perfectamente pequeños frascos con formol que contenían preservadas flores de diversas orquídeas, así como pequeños recipientes que mantenían vivos algunos ejemplares que estaban en floración y que el maestro Carrillo reproducía en bellísimas láminas a color. Verlo dibujar entre una clase y otra, unos minutos antes de empezar la sesión matutina o vespertina de clases, era realmente una delicia, no sólo por ver desarrollarse los trazos y mezclarse los colores que generaban en forma fidedigna las formas y las tonalidades de las flores, sino también por escuchar el mágico relato de sus aventuras para coleccionar algún espécimen de orquídea colgado de un risco impensable en alguna de las barrancas del estado de Morelos. El encanto y la fascinación de esos pequeños lapsos eran como ventanas que nos permitían asomarnos a un mundo descrito con un enorme cariño y con una enorme pasión. A ello también se añadía la admiración, que un muchacho de 15 años puede prodigar muy bien, por alguien que transmite honestamente el gusto con que realiza sus tareas.

Antonio Carrillo nos enseñaba biología apoyado en el gusto y el conocimiento de su disciplina. En forma natural y sin proponérselo, depositaba en varios de nosotros semillas que más tarde germinarían en vocaciones profesionales bien definidas. A más de treinta años de distancia, no tengo duda de que él fue mi mejor orientador profesional y de que dejó en mí una vocación que ni siquiera el efecto posterior de maestros mediocres pudo desviar.

A años luz de distancia*

Alejandro Estévez

Estoy en segundo de preparatoria y quisiera escribirles sobre algo que me ocurrió hace poco. Nunca me había gustado la ciencia. Me parecía totalmente ajena a mí, aburrida, muy difícil de entender y a años luz de distancia. Quería que me gustara sobre todo porque las matemáticas, la biología y la física eran mis "cocos" más grandes y aunque no me interesaban para nada, tenía que pasarlas (yo las hubiera quitado de los programas de bachillerato). Quizá me ocurría en forma diferente con la tecnología. La tecnología siempre me ha parecido más real, más inmediata, más útil. Sabía que para hacer tecnología se necesita a la ciencia, pero en todo caso prefería lo que podemos usar, y aquello que nos hace más fácil la vida.

Pero un día, hace poco, vi un programa de televisión (en el Discovery Channel) que me cambió la percepción que yo tenía sobre la ciencia. No sólo entrevistaban a científicos jóvenes y muy simpáticos, sino que iban mostrando su fascinación por lo que hacían. Aunque hubo cosas que no entendí, la forma de tratar los temas y, sobre todo, la forma en que iban explicándolos me provocó algo que nunca había sentido.

Quizá si antes, por lo menos en la secundaria, hubiera tenido enfrente —o en la pantalla de la televisión— a alguien que me presentara el porqué de muchas cosas que ocurren en el mundo en la forma en que lo hicieron en ese programa, mi percepción de la ciencia habría sido diferente. ¿Por qué los maestros —por lo menos los que yo he tenido y tengo— no le echan más ganas, más entusiasmo a las materias de ciencia?

¿Por qué he tenido inolvidables maestros de música, de historia y hasta de geografía, pero nunca uno de ciencias naturales, de biología o de matemáticas?

* En *¿Cómo ves?*, año 1, núm. 8, México, UNAM, 1999, p. 18.

Cuando toda la adolescencia ha de caber en la escuela*

Jaume Funes Artiaga**

Cae la tarde del viernes en un barrio cualquiera de la periferia de las grandes ciudades, en el rincón de alguna plaza un grupo de adolescentes habla, grita, ríe desproporcionadamente; algunos metros más allá, tres o cuatro más hacen quizá lo mismo, pero con una litrona entre las manos. No lejos, bastantes *bollicaos* comienzan su aprendizaje discotequero en la sesión de tarde, mientras hacen valer sus 16 años, reales o ficticios, para poder darle a la *birra*. Muchos otros pasean sus incipientes amores con el entusiasmo de quien descubre cada día la vida. Entre chupas de cuero, pantalones pitillo, minifaldas y rímel de reclamo, todavía hay quien arrastra la carpeta o la cartera. Hace pocas horas que muchos de ellos estaban en un aula. El lunes, si la Escuela Secundaria Obligatoria (ESO) ya está implantada en su territorio, todos habrán de encontrarse con algún profe; toda su pluriforme y atractiva existencia estará en una escuela.

Situado ante un panorama así, el profesorado, el colectivo de educadores y educadoras, parece reaccionar con desconcierto, preocupación —a veces casi miedo—, creatividad y propuestas de cambio, redefinición de su papel y de sus relaciones... Hay de todo. Algunos piensan que tendrán que aguantar alumnos problemáticos que mejor estarían en la calle. Otros, simplemente, que se les va pedir que asuman demasiados problemas. También hay quien tan sólo ve nuevos retos para su planteamiento educativo a partir de la diversidad. ¿Qué pasa cuando toda la adolescencia de un territorio ha de caber en la escuela? Aunque con brevedad, vayamos por partes.

Un producto en continua renovación

Comencemos por considerar, como educadores de la secundaria obligatoria, qué tendremos en las manos, no sin recordar antes que tan sólo abordando adecuada y flexiblemente la normalidad podemos atender la dificultad. Y, también, que no es desde el planteamiento de cómo atender al alumno diferente o atípico, sino desde el grupo-clase como diversidad compleja de la que partir, como podemos pensar una actuación educativa coherente.

* En *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 238, julio-agosto, España, Fontalba, 1995, pp. 32-34.

** Psicólogo, docente, consultor y supervisor en temas de adolescencia y dificultades sociales.

En primer lugar, vamos a tener entre manos unos personajes definidos por dos grandes tipos de variables. Por un lado, son un producto social e histórico concreto. Por otro, son sujetos que viven en una etapa diferente y diferenciable de su vida. Son de aquí y de ahora. Se explican, se entienden, por el barrio en el que están, por sus calles, por los rincones o los bares donde los acogen. Siempre hay una película, una canción, un lenguaje o un atuendo nuevo. Para comprenderlos hay que conocer las culturas que recrean y ponen de moda, los estilos de vida, las reacciones de sus vecinos adultos, los grupos (las tribus) de jóvenes en los que aspiran a incorporarse.

La consideración de lo que son como sujetos evolutivos ya se hace en otros artículos de este número. Recordaré tan sólo que la lógica de un sistema educativo organizado por ciclos responde al principio de que un ciclo educativo se estructura teniendo en cuenta las características del periodo evolutivo. Además, quisiera recordar que sólo vamos a conseguir entendernos con los alumnos y alumnas adolescentes si previamente partimos de una lectura acogedora en clave evolutiva. Como norma general, podemos afirmar que lo que hacen y cómo lo hacen tiene siempre una lectura, una explicación primera, en función de su condición evolutiva. Todos y todas son primero que todo adolescentes. Después, en todo caso, entran en juego problemas y dificultades sociales y personales.

Estudiantes a contrapelo, encantados de estar en la escuela

En segundo lugar, resulta que estos personajes adolescentes son diversos. Hay muchas adolescencias y no una sola. Algunas, incluso enfrentadas, opuestas. La diversidad adolescente, además, se ha construido sobre diferencias acumuladas. Diferencias personales, familiares, sociales, escolares, acumuladas a lo largo de las etapas infantiles y, a menudo, transformadas en dificultad y conflicto. No comienzan ahora ni la escuela ni la vida. Leen su presente y su futuro con lastres personales que han de ser arrojados. Como etapa de grandes transformaciones, acompañadas de inestabilidad, provisionalidad y desequilibrio permanentes, es en los personajes con una historia personal de dificultades donde presenta su mayor aparatosidad. Con facilidad nos hace creer que tenemos delante sujetos hiperproblemáticos por los que nada podemos hacer.

Como tercera gran característica condicionadora del colectivo ha de señalarse que estarán obligados a estar en la escuela, pero no obligados a estudiar. Mejor dicho: no estarán obligados a ser todos como el modelo de estudiante aplicado y formal, centrado en la escuela, que conservamos en nuestro inconsciente de profesores. El decreto social de la escolarización obligatoria hasta los 16 años no elimina que una buena parte de ellos y ellas sean estudiantes a contrapelo de sus deseos y vivencias. Pero, también, esas contradicciones no los convierten por definición en enemigos de la escuela y de sus profesores y profesoras. Una investigación sobre el éxito y el fracaso escolar que

acaba de publicarse¹ señala, al analizar las diferentes tipologías de estudiantes al final de BUP, que un 41% puede ser considerado como "estudiantes resignados o poco estudiantes". Pero el mismo trabajo señala que algunas cualidades de determinados centros escolares son las que permiten —a unos más que a otros— gestionar adecuadamente esa disintonía.

Complementariamente, hemos de señalar un cuarto factor descriptivo: están en casa y en la escuela, pero son afamiliares y aescolares. Sin poder entrar ahora en su profundización, resumiré esta característica señalando que, aunque estén la mayor parte de su tiempo entre nosotros, la mayoría de los estímulos y de las informaciones significativas les vienen de fuera. Su vida en tiempo está en la escuela, su vida en intensidad está fuera.

Finalmente, faltaría por recordar que esa pluriformidad de adolescentes que volverán el lunes a las aulas son poco tolerados, son vividos como conflicto por la sociedad adulta. Como reiteradamente he señalado en otros textos, hay que hablar de los adolescentes como "socialmente problemáticos", antes de hablar de aquellos que tienen problemas sociales. Junto a la necesidad ineludible de oposición y conflicto con los mayores que tienen los adolescentes, se da hoy una tendencia entre muchos adultos —incluidos los profesores y profesoras— a considerar conflicto y problema casi todo lo que hacen los adolescentes, a mirarlos siempre bajo prismas problematizadores. Desde la perspectiva de la escuela, es importante no comenzar por buscar y etiquetar a los que suponemos que son conflictivos sociales. El orden para la lectura de los alumnos ha de ser, primero, por su condición de adolescente; después, por la consideración de su posible historia de dificultades; finalmente, por la expresión de conflicto social, si es que existe. Incluso el adolescente marginal es adolescente y gran parte de su conducta es explicable por esa condición. Luego, en todo caso, vendrá el pensar cómo hace la escuela para reducir su mayor proporción de desequilibrios, cómo se lo gana para no acrecentar su proceso de marginación, en gran parte construido en interrelación con la institución escolar en la que ya lleva al menos seis años.

A pesar de todo, educadores

Esta somera descripción podría, sin embargo, dejarnos en la perplejidad. Quisiera evitarlo —a pesar del corsé de la brevedad—, dedicando las líneas que quedan a resumir algunos elementos más de las relaciones de la escuela con los y las adolescentes. Aparte de saber cómo son, hemos de contar, en primer lugar, con que ellos y ellas nos necesitan (probablemente también a la inversa...). En esta etapa de su vida en la que están, necesitan adultos cercanos y positivos. Su vida es ahora un proceso de transición, un caminar hacia la condición juvenil y adulta que necesita a su lado mentores.

¹ CIREM (1995), *Èxit i fracàs escolar a Catalunya*, Barcelona, Fundació "Jaume Bofill", Colección Polítiques.

Como cualquier adulto que se acerca a un adolescente, los profesores son educadores. Es decir: estimulan, frenan, complican o facilitan su proceso de maduración. Sirven de contraste, representan propuestas de vida, implican modelos, traspasan maneras de ser y de interesarse por el mundo en el que viven. En la interacción con los adultos que les rodean, se socializan, se incorporan progresivamente al entramado de la sociedad que los envuelve.

Por otra parte, esa escuela, en la que declamos que están con frecuencia a su pesar, ha pasado a ser claramente un territorio adolescente. A pesar de todo y de todos, es muy probable que se sientan mejor en la escuela que en la calle, que no tengan ningún interés en desaparecer de las aulas, de los pasillos y del patio. Han asumido ya que el instituto es un lugar en el que, a su edad, toca estar. De la interacción con los adultos que también están y de la organización y el funcionamiento de la institución, depende que ese territorio sea vivido como propio (apropiado por los adolescentes), en todo o en parte, o considerado incómodo y ajeno, simplemente como lugar para no estar en la intemperie, como espacio para practicar los conflictos con el mundo adulto. El hecho de que el núcleo de sus preocupaciones vitales no sea escolar, no quiere decir que no puedan considerar el territorio escolar como un espacio agradable de vida.

Un encargo compartido

También es cierto que tutores, profesores y profesoras no son los únicos adultos, ni las únicas personas, que están influyendo ahora en su vida. Al margen de toda la cuestión de la socialización entre iguales que no abordamos aquí, la ESO debe plantearse cómo definir, cómo tener en cuenta y, si es el caso, cómo coordinar o integrar otras influencias adultas. Entre otras, habrá que definir y trabajar las relaciones con el círculo familiar, la interrelación con otros educadores en ámbitos no formales (desde los entrenadores a los animadores culturales), la relación con los educadores en medio abierto y los servicios sociales de atención primaria, etcétera.

Señalaré, para acabar, que nadie debe pretender que la nueva secundaria obligatoria y sus agentes educativos resuelvan el conjunto de necesidades y dificultades de sus alumnos. Pero también es cierto que nadie les da derecho a estropear de una manera importante su vida. Dejemos para otra ocasión el discutir si hemos de ser tutores, colegas, policías, padrinos o ángeles de la guarda. De momento digamos que no se puede pasar de ellos, que no estamos sólo para poner límites, que no es con nosotros con quienes han de aprender lo dura que es la vida.

BLOQUE III

La organización del trabajo en la escuela secundaria

El tiempo cotidiano en la escuela secundaria*

Rafael Quiroz

En la escuela los usos y efectos del tiempo son diversos, sobre todo en relación con sus significados para los diferentes sujetos que en ella participan. Autoridades, maestros y estudiantes viven y piensan los tiempos escolares de diferente manera, a veces con sentidos contrapuestos, de acuerdo con sus particulares intereses.

En varias investigaciones¹ se ha descrito la importancia de los usos del tiempo en la configuración de la situación escolar. La mayor parte de estos estudios han tenido como referente la escuela primaria; al menos tratándose del caso de México, es notable la ausencia de investigaciones sobre el tema para la escuela secundaria. Este trabajo intenta contribuir a llenar ese vacío, en lo que se refiere al tiempo cotidiano de los sujetos particulares presentes en la escuela secundaria: maestros, estudiantes y autoridades escolares.

Este trabajo es el producto parcial de una investigación en proceso en el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav-IPN, cuyo objeto de estudio es la práctica escolar cotidiana en las secundarias de la ciudad de México. Tiene como sus-

* En *Nueva Antropología*, vol. XII, núm. 42, México, 1992, pp. 89-100.

¹ Algunos trabajos que abordan este tema son: G. Gálvez, E. Rockwell, R. Paradise y S. Sobrecasas, "El uso del tiempo y de los libros de texto de primaria", México, DIE-Cinvestav-IPN, 1981; y P. Jackson, *La vida en las aulas*, Madrid, Ed. Marova, 1975.

tento empírico la realización de trabajo de campo en dos secundarias del D.F., mediante una aproximación etnográfica consistente principalmente en observación y registro de salón de clases y entrevistas abiertas con maestros y estudiantes. En términos de análisis comparativo se incluyen observaciones en asignaturas de ciencias sociales (educación cívica, historia, etcétera) y en química y biología. Se cuenta con registros de aproximadamente 100 clases y transcripción de 40 entrevistas a maestros y estudiantes.

En la escuela secundaria los usos del tiempo determinan las orientaciones y posibilidades de diversos procesos escolares en tanto están cargados de sentido para los sujetos que en ellos participan. Influyen, por ejemplo, en las posibilidades de los maestros para implementar diferentes estrategias de enseñanza, evaluación, manejo del grupo, etcétera. También definen las formas en que los estudiantes se relacionan con los contenidos escolares, con los maestros y con sus compañeros. La intención de este trabajo es explorar cómo los usos y significados del tiempo contribuyen a configurar esos procesos escolares.

El concepto de tiempo manejado remite a un sentido restringido y preciso: el tiempo de la vida cotidiana. Siguiendo a Heller, se puede decir que "el tiempo de la vida cotidiana, al igual que el espacio, es antropocéntrico. Así como el espacio se refiere al aquí del particular, el tiempo se refiere a su ahora. El sistema de referencia del tiempo es el presente...".²

Para estructurar conceptualmente el texto se recurrió a algunas de las categorías que Heller³ ha desarrollado para el concepto de tiempo cotidiano. Por lo mismo el análisis y la descripción del tiempo cotidiano en la escuela secundaria se articula en tres apartados: la distribución del tiempo, el ritmo del tiempo y el momento.

La distribución del tiempo

Para Heller la importancia de la división del tiempo "está en continuo aumento en la vida social (y por lo tanto cotidiana) de los hombres. La distribución del tiempo es una consecuencia necesaria de la finitud de la vida y de la economía en la cotidianidad de la que ya hemos hablado. Cuantas más cosas deben ser hechas cada día y cuanto más rápidamente (por exigencias internas y externas), tanto más es necesario aprender a distribuir el tiempo. La puntualidad es un importante atributo temporal de la vida cotidiana. Distribuir bien el tiempo significa también organizarlo".⁴

En este apartado, la distribución del tiempo en la escuela secundaria hace referencia a la división temporal entre "las cosas que deben ser hechas cada día" desde la perspectiva de los sujetos particulares, es decir, desde cómo las autoridades, los maestros y los estudiantes organizan el tiempo cotidiano de la escuela y el suyo propio.

² A. Heller, *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península, 1977, p. 385.

³ A. Heller, *op. cit.*, pp. 388-392.

⁴ A. Heller, *op. cit.*, p. 389.

Las autoridades escolares definen las pautas globales de la distribución del tiempo cotidiano en la escuela secundaria. Al hablar de las autoridades escolares se hace referencia a las instancias que ejercen funciones de control y vigilancia de manera directa en la vida diaria de cada escuela, quedando excluidas otras esferas de autoridad, desde la Inspección hacia arriba.

Para las autoridades escolares la distribución del tiempo representa principalmente el cumplimiento de la normatividad oficial en cuanto a calendario escolar y horarios. Son tareas frecuentes revisar las tarjetas en que los maestros checan sus asistencias, no permitir el ingreso de los estudiantes después de algunos minutos de tolerancia respecto al horario oficial o la labor casi siempre cumplida con precisión por los prefectos de tocar la chicharra a la hora exacta de inicio o terminación de cada clase. Para un director de secundaria, también son rutinas frecuentes negociar acuerdos implícitos o explícitos con maestros y estudiantes en relación con el tiempo: otorgar permisos a los maestros para faltar o llegar tarde, conceder prerrogativas permanentes en el horario para casos particulares, etcétera.

Las autoridades, con base en la normatividad, también definen algunas pautas para la distribución del tiempo de los maestros entre actividades de enseñanza y otras: administrativas, sindicales, atención a padres, cooperativa escolar, etcétera.

Para los maestros de secundaria la distribución del tiempo tiene efectos y significaciones en varios planos. En el plano salarial origina la consecución de más horas de clase, para tratar de compensar el insuficiente salario magisterial de la época de crisis, pero también significa conservar la plaza de maestro de primaria, que representa un salario equivalente por hora, pero quizá menos desgaste: no hay necesidad de desplazarse de un escuela a otra, no se requiere atender tantos grupos, calificar tantos exámenes o repetir la misma lección en varias ocasiones.

Una entrevista realizada a una maestra de secundaria, egresada de la Normal Superior hace siete años, que actualmente tiene diez grupos de secundaria de dos horas por semana distribuidos en dos escuelas, y que conserva su plaza de profesora de primaria en la tarde realizando funciones de asesora pedagógica, ilustra con claridad esta situación.

Entrevistador: ¿Y por qué conserva su plaza de primaria? ¿No le gustaría más, tener una sola de secundaria?

Maestra: Es un poco más descansado, o sea en primaria, aun regresando a grupos, yo trabajo cuatro horas con un grupo de 40 o menos niños, que es actualmente verdad que casi están en 20 los grupos vespertinos, y al llegar a secundaria tendría que trabajar mínimo otros 8 grupos [se entiende que para igualar el sueldo actual de su plaza de primaria], lo cual es mucho, mucho trabajo; estamos más mal pagados en secundaria, son demasiados trámites administrativos, de listas, revisar cuadernos, y aunque no quiera uno, muchas veces no lo hace uno en la forma tan precisa como debiera hacerlo, por la cantidad de alumnos y los trabajos que se les dejan, pues si los multiplicamos, ahorita actualmente tengo

que calificar 800 trabajos en un promedio si lo dejo individual; y si yo tomara otro turno en la tarde, serían otros 8 grupos, serían otros 500 alumnos más a evaluar, lo cual yo creo va en detrimento, tanto de nosotros en salud, como de los mismos alumnos, que no se les da la misma... o sea sería la evaluación al vapor, verdad (881017).⁵

En esta dimensión los tiempos escolares también representan el decidir entre conservar esas horas mal pagadas, ejerciendo la vocación y la especialidad profesional, o dedicarse a otras actividades más remunerativas, que realiza gente con menos escolaridad.

En la dimensión del esfuerzo físico y mental, para los maestros de secundaria la distribución del tiempo se plasma como la capacidad para sobrevivir todos los días: levantarse a temprana hora, correr de una escuela a otra siempre de prisa, solicitar permisos para arreglar múltiples trámites administrativos y burocráticos (SEP, SNTE, cooperativas, etcétera), asistir a reuniones de academia, atender a los padres de familia, conseguir bibliografía y material didáctico; ya en la noche, preparar las lecciones del día siguiente o, en no pocas ocasiones, desvelarse en la revisión o calificación de alteros de cuadernos o exámenes.

Entrevistador: Maestra, me gustaría que me describiera un día típico de su vida, ¿qué es lo que hace?

Maestra: Me baño, preparo algún alimento para mis hijos; yo tengo dos hijos... Bueno llego a la secundaria 7:30, en este caso que es lunes entro al 1° A, que tenemos dos horas de clase, la primera es de teoría y la segunda es de prácticas de laboratorio, esto, entonces se da la teoría, se da la práctica y pasamos entre 7:30 y 9:10 de la mañana. Luego se da clase en 1° F, que toma su clase de 9:10 a 10:05, en esta ocasión les tocó laboratorio, con la práctica de mezclas, elementos y compuestos, es mi hora de salida a las 10:05... Llegamos a casa, posteriormente preparamos la comida. Vuelvo a salir a la 1:15 para llegar por mi hijo el de 6° y llevarlo a casa para darle de comer, claro todo esto entre carreras supersónicas, y después llego a la primaria a las 14:00, 14:10 de la tarde, soy..., no tengo grupo, estoy en una comisión de asesoría pedagógica y consiste en dar, este, una especie de ayuda pedagógica, de ayuda a los maestros que están en grupo... El horario que cubro aquí es de 14:00 a 18:30... A las 18:30 salgo, como ahora que es lunes me presento en la secundaria núm. X, cubro dos grupos de 1° año, o sea de las 18:30 a las 20:10, con la materia de química también, nada más tienen una hora cada uno de los grupos, los lunes tenemos teoría y los viernes laboratorio. A las 20:10 que me desocupo, llego a la casa de ustedes, a la casa y empezamos a revisar; llega la segunda parte de mamá, verdad, empiezo a revisar tareas de mis dos hijos, tanto el de

⁵ Este código corresponde al registro de observación del archivo de investigación del que fue sacada la cita. Los códigos similares que aparecen a lo largo del trabajo corresponden al mismo archivo.

primaria como el de secundaria, corregimos errores, vemos qué falta, esto se lleva aproximadamente hasta las 22:00 de la noche. Hay que preparar las cosas del otro día, revisar uniformes, revisar que los útiles del otro día estén en su orden y pues ahora sí que de 22:00 a 23:00 revisamos un poquito lo que tenemos que dar para el otro día en la secundaria y volver a programar otra vez las mismas actividades, es lo que es un día normal de trabajo... (881017).

En este plano el tiempo significa también la habilidad para manejar la tensión y no "reventar" cuando al dictar la misma lección por sexta ocasión en el día, el alumno que pasó al pizarrón no puede responder correctamente a una cuestión trabajada en clase "hasta el cansancio".

En este caso, el tiempo también implica apropiarse de las mañan adecuadas para hacer que la voz desgastada en la última de las siete u ocho clases de 50 minutos de cada día, sea clara y entusiasta para un auditorio de 50 adolescentes, casi nunca silenciosos y pocas veces atentos a las palabras del maestro y al mismo tiempo conservar las cuerdas vocales para la misma rutina al día siguiente.

Los usos del tiempo que los maestros de secundaria hacen al interior del aula es, tal vez, uno de los elementos más fuertemente determinantes del trabajo académico y más significativos en la vida profesional de los mismos. En mayor o menor medida cada maestro, en la configuración de su estilo personal de hacer docencia, prioriza ciertas actividades a la vez que relega otras. Comparando los tiempos de unos maestros con los de otros, lo que resulta es una gran heterogeneidad en los usos del tiempo, pero si consideramos a cada maestro aisladamente (aun con diferentes grupos) nos encontramos cierta tendencia: algunos priorizan la organización grupal, otros la revisión de tareas y la evaluación, algunos más la explicación, la lectura en voz alta o el dictado. Lo anterior no significa que cada maestro no realice casi todas las actividades enumeradas, sino más bien, que en cada uno de ellos podemos encontrar diferente énfasis en cada tarea. El estilo particular de uso del tiempo marca la clase en cuanto al tipo de relación que los alumnos pueden establecer con los contenidos escolares.

Tomando como muestra de nuestro archivo de investigación los registros de 14 clases con tres diferentes maestros, se constató que las actividades más frecuentes y también más centrales en el desarrollo de la clase son las explicaciones por parte del maestro (apareció en 10 clases y en los tres primeros lugares de importancia en ocho de ellas), la revisión de cuadernos, libros o exámenes (apareció en nueve clases, en cinco la tarea la realizó el maestro y en las otras cuatro los alumnos), el interrogatorio breve a los alumnos individualmente (apareció en ocho clases, casi siempre como complemento a la explicación del maestro) y el dictado de apuntes (apareció en siete de las clases observadas, casi siempre intercalado con las explicaciones del maestro).

Para los estudiantes de secundaria la distribución del tiempo significa decidir entre diferentes alternativas para su vida personal. En este plano las tareas de las 12 asignaturas o de las ocho áreas (según sea el caso) compiten no sólo entre ellas, sino también

con los intereses extra-escolares de los adolescentes: la televisión, los amigos, los deportes, etcétera. Son frecuentes los comentarios de los maestros en relación a cómo en la actualidad (no sé si el supuesto es que antes no era así) los estudiantes de secundaria son incumplidos con las tareas por culpa de la televisión.

Maestra: Siento que tienen más factores de distracción y esto está en algún momento repercutiendo en la educación o en su aprendizaje, si los niños ahora tienen, si observamos, que la televisión, no conforme con eso, ahora tenemos videocaseteras en casa y muchos de ellos tienen sus películas o se consiguen sus películas. La televisión está tendiendo a darles todo hecho y casi lo poquito que yo les he preguntado a ellos cuando nos presentamos, se pasan la mayoría de la tarde viendo la televisión... y pues creo que esos medios de distracción han hecho que pierdan el interés, en cierto modo, por estudiar en las tardes o repasar... hay grupos en que se encuentra usted con 20, 30 personas que no trajeron tarea, y los que la trajeron, trajeron o una parte equivocada, o trajeron la mitad o no cumplieron con lo que exactamente se les estaba solicitando... (1881017).

Los estudiantes se quejan frecuentemente de que tienen mucha tarea y de que varios maestros se la encargan como si fuera la única materia. Ante esta situación las opciones que toman son múltiples: van desde el alumno que cumple con prácticamente todos los trabajos como "debe ser", hasta los que casi nunca hacen la tarea, pasando por los que se inventan estrategias para dar la apariencia de haber cumplido: se reparten la tarea y después se copian, resuelven los ejercicios llenando el libro o cuaderno sin cuidar la corrección de las respuestas, al fin saben que la revisión del maestro se centra más en las páginas llenas que en la resolución correcta (a veces los maestros descubren la trampa).

Al interior de la escuela el tiempo significa una negociación permanente con el propósito de ganar minutos para la relación entre pares. Implica, por ejemplo, hacerle notar al maestro que ya sonó la chicharra para el descanso y que no se dé el caso de que apenas terminando la clase ya venga entrando el maestro de la siguiente o de que el descanso largo (de 15 minutos) quede reducido y no haya tiempo para compartir las golosinas con los "cuates", platicar del programa de la televisión o jugar frontón. Aun al interior del aula esta negociación es frecuente; cuando, por ejemplo, el maestro revisa los cuadernos de uno por uno, y mientras tanto los pone a resolver ejercicios o leer el libro, tiempo utilizado para animadas pláticas entre ellos, mientras el maestro no les llame la atención y haga mucha presión para que guarden silencio.

Las negociaciones por la distribución del tiempo entre maestros, estudiantes, autoridades y normatividad oficial son permanentes en la escuela; en las mismas se mezclan desde cuestiones académicas, políticas y sindicales, hasta relaciones de compañerismo, amistad o simpatía personal. Estas negociaciones a su vez originan la heterogeneidad en la distribución del tiempo en la escuela; es posible, sin embargo, rastrear algunas tendencias.

La elevada fragmentación de la jornada escolar es una de las características más visibles de esta distribución del tiempo. En buena medida está definida por la normatividad oficial, por el *curriculum* y por las condiciones de trabajo de los maestros. Esta fragmentación representa para maestros y estudiantes diferentes cosas. Para los estudiantes significa principalmente una experiencia escolar no integrada, ya que la división del tiempo institucional se plasma en su vida escolar como un rompecabezas de materias, maestros y actividades que no es fácil armar. Para los maestros la fragmentación de la jornada escolar representa la imposibilidad de conocer en profundidad a sus grupos y alumnos en virtud de la dispersión de su tiempo entre muchos grupos y estudiantes.

Otra tendencia es la estabilidad en la distribución de los tiempos globales de la escuela. Al interior de los salones de clase los tiempos son usados de maneras diversas, pero es muy raro ver algún grupo en el patio en hora de clase, aun cuando el maestro haya faltado (cosa excepcional en las escuelas en que hice mi observación). Esta organización del tiempo, rutinaria y con reglas claras, se constituye en una condición para "hacer las cosas que deben ser hechas cada día" independientemente del sentido que les confiera cada uno de los sujetos participantes.

El ritmo del tiempo

La distribución del tiempo tiene íntima relación con el ritmo del tiempo. "El tiempo no camina ni veloz ni lento: todo hecho es igualmente irreversible. Por el contrario, el ritmo del tiempo cambia notablemente según los periodos históricos."⁶ Según Heller, la aceleración del ritmo histórico influye sobre el ritmo de vida de los sujetos particulares, aunque de manera desigual. Aunque ella no lo desarrolla, queda claro que esta desigualdad en el ritmo del tiempo cotidiano de los particulares tiene que ver en buena medida con el ritmo de los mundos particulares en que a cada quien le toca vivir.

En este apartado se considera a la escuela secundaria como un "mundo particular" que construye sus ritmos de tiempo en la confluencia de la normatividad y los ritmos de vida de maestros y estudiantes.

Aun cuando cada maestro maneja el tiempo de acuerdo con su estilo, existen ciertas preocupaciones generalizadas del magisterio de secundaria. Tal vez la más importante sea la intención de terminar con su programa (lo que pocas veces se consigue), o al menos lograr el mayor avance posible del mismo. Esto, aunado a los tiempos reales para cada clase (normativamente de 50 minutos cada una, imposibles de cumplir en tanto algunas son una detrás de otra y el simple traslado de salón a salón lleva mínimo 5 minutos) y al número de alumnos por maestro, origina que en las aulas de la secundaria uno sienta que la mayoría de los maestros siempre tiene prisa (esto pueda ser evidente para un extraño, para los maestros más bien parece "lo común"). No es raro encontrar sesiones que se inician con revisión de cuadernos, continúan con la aplicación y calificación de exámenes

⁶ A. Heller, *op. cit.*, p. 220.

(por los alumnos), siguen con la explicación y dictado de un tema por la maestra y concluyen con el encargo de la tarea para la siguiente clase. Se dan casos en que la aplicación de un examen de 10 preguntas no lleva más de 5 minutos desde la instrucción inicial hasta su ubicación en otra fila para calificarse, o rutinas en las que el maestro revisa los cuadernos de los 50 alumnos, pasando 13 hojas en cada uno, paromeando y anotando la calificación en su lista con una velocidad de 15 segundos por alumno y dejando la tarea concluida en menos de 15 minutos, para después continuar con el tema del día.

Por las limitaciones del tiempo los maestros utilizan variadas estrategias para ahorrar minutos: exámenes o ejercicios en que los alumnos sólo anotan las respuestas a las preguntas que el maestro va haciendo oralmente; calificación o revisión de exámenes o cuadernos por parte de los alumnos, donde el maestro va indicando las claves de la respuesta correcta después de haber intercambiado los trabajos entre los alumnos y aun entre diferentes grupos; auxilio de los jefes de fila para revisión de tareas; presiones al grupo para evitar tiempos muertos ("el que no entregue examen ahorita, ya no lo recibo"); subrayado del libro para que después los alumnos hagan de tarea el resumen en sus cuadernos.

En la vida cotidiana escolar de los estudiantes el ritmo del tiempo significa, antes de nada, la necesidad de cambiar las actividades, las actitudes, las estrategias de sobrevivencia escolar en lapsos muy breves. En la primaria se pasaban toda la jornada con un solo maestro, ahora tienen que estar atentos cada 50 minutos a diferentes estilos de los maestros (muchas veces no sólo diferentes, sino francamente contradictorios unos con otros en cuanto a ideas, valores, "carácter", formas de trabajo, exigencia con la disciplina o la calificación, etcétera) y a lo que cada uno trae planeado para realizar en esa sesión: se brinca en menos de cinco minutos de la literatura china a los símbolos de los elementos químicos, o de las formas de gobierno al trinomio cuadrado perfecto, por ejemplo, de cinco a siete veces por día. El ritmo de los cambios es acelerado en una medida desconocida para los estudiantes hasta antes de su ingreso a la secundaria.

Ya en el trabajo con cada maestro en el aula, implica seguirle el ritmo a cada uno para copiar del pizarrón, tomar el dictado, resolver el ejercicio o calificar el examen del compañero, etcétera, en un ambiente de prisa permanente. Una hipótesis de trabajo, por profundizar con mayor investigación empírica, es que los estudiantes que mejor logran acompasarse a estos ritmos obtienen mejores notas que los otros.

El momento oportuno

Otra de las categorías hellerianas pertinentes a este trabajo es "el momento". "La importancia del momento emerge ya en la vida cotidiana tomando en consideración el trabajo. El éxito del trabajo depende en parte (a menudo en gran parte) de haber juntado los animales en el momento justo, de haber sembrado y recogido el grano en el momento oportuno".⁷

⁷ A. Heller *op. cit.*, p. 391.

En este plano se puede pensar la oportunidad del momento en un doble sentido: positivamente, como la ineludible realización de tareas precisas en momentos clave, y negativamente, como la imposibilidad de algunas acciones en ciertos momentos.

Se tratará de mostrar cómo la conceptualización del momento oportuno en su positividad-negatividad, es un referente útil para pensar la vida cotidiana escolar de los estudiantes. En su sentido general indica que los estudiantes no pueden ejercitar cualquier acción en cualquier momento y al mismo tiempo señala la ineludible realización de tareas precisas en momentos específicos. A manera de ejemplificación empírica de lo anterior tenemos la situación de examen, en la que los alumnos no pueden hacer lo que hacen en otras situaciones (comunicarse entre ellos, por ejemplo), pero al mismo tiempo tienen la ineludible tarea de contestar el examen en ese momento y no en otro.

Es evidente que no todos los momentos tienen el mismo nivel de importancia para el grupo. También es claro que cada momento puede revestir diferentes pesos para cada uno de los alumnos. Para facilitar la comprensión, se llamará "momento clave" aquel en que el sujeto tiene que realizar de manera ineludible tareas precisas, si no quiere poner en juego su sobrevivencia en la escuela. Con esta idea como núcleo, a continuación se intenta una clasificación de los momentos en las aulas de la secundaria.

1. *Momentos no clave para los alumnos.* Generalmente se remiten a actividades en las que el maestro es actor exclusivo de la clase, por ejemplo, la exposición de un tema. También incluye actividades comunes a todos, pero por realizar individualmente, de las que no hay que rendir cuentas inmediatamente, por ejemplo la resolución de un ejercicio del libro. En este caso la selección de alternativas que hacen los alumnos se caracteriza por su heterogeneidad; va desde los que están atentos a la explicación del maestro hasta los que hacen la tarea de la siguiente clase, o en el otro caso, desde los que resuelven el ejercicio hasta los que platican animadamente de las "chavas" del otro grupo.

2. *Momentos clave para algunos.* Corresponden a las actividades en que participan los alumnos, pero no todos a la vez, sino individualmente o por equipos. Es frecuente el interrogatorio público a un alumno o la exposición de un tema por un equipo de alumnos. En este caso el momento es clave para los involucrados, pero no para todo el grupo; para los primeros representa la ineludible realización de una acción precisa, para el resto del grupo la heterogeneidad de alternativas es similar a la del inciso 1.

3. *Momentos clave para todo el grupo.* Se refieren generalmente a actividades evaluativas en las que todos los alumnos tienen que cumplir con acciones rigurosamente definidas; no cumplir con las mismas implicaría serios problemas para su sobrevivencia en la escuela. Además la realización de la tarea tiene que ser en ese momento, no puede ser en otro: hay que estudiar antes del examen, después ya no tiene sentido, hay que resolver el examen en el momento de su aplicación, hay que presentar la tarea el día solicitado, sobre todo si cuenta para la evaluación. En este caso la tendencia es hacia la homogeneidad en lo central, aunque puede haber estrategias variadas, por ejemplo, en la aplicación de un examen algunos lo resuelven con lo que estudiaron previamente, otros copiando, pero todos contestan la prueba.

Todo lo dicho sobre el momento parece demasiado obvio, sin embargo, proporciona algunas ideas sugerentes para la comprensión de algunos procesos escolares.

La idea de que el éxito escolar de los alumnos se basa esencialmente en una intuición acertada de los momentos clave en su positividad y negatividad, más que en una actuación sostenida de acuerdo con la normatividad escolar, tiene buena base de sustento en todos los ejemplos que hemos manejado en este apartado. Son frecuentes los comentarios de los alumnos, de "que reprobaron porque se les olvidó que ese día habría examen", o de que la noche anterior se desvelaron para preparar el tema que sabían les tocaba exponer en clase, justo ese día.

Es probable que un análisis del rendimiento escolar con la noción de "momentos clave" como referente conceptual, encuentre alguna comprensión alternativa para este problema.

Es posible también, que temas como la participación de los alumnos, la disciplina o la heterogeneidad de dinámicas grupales, encuentren algunas explicaciones mediante un análisis de qué tan clave y para cuántos, es cada momento de la vida cotidiana de los grupos en la escuela secundaria.

Conclusiones

La validez de una construcción conceptual puede calibrarse por su potencial para explicar realidades concretas. La conceptualización de Heller sobre la vida cotidiana se presenta como alternativa pertinente para abordar los procesos escolares a esta escala analítica de lo social. Es justo a partir de conceptos como sujeto particular, mundo particular o tiempo cotidiano, que es posible comprender los procesos escolares en su concreción singular y sus significados para los sujetos, en confrontación con otras conceptualizaciones que suponen la escuela definida por la norma o por la lógica del sistema educativo que corresponde a otra escala analítica.

En esta lógica conceptual se puede afirmar que el tiempo cotidiano de cada mundo particular se especifica en la confluencia de la normatividad, las condiciones institucionales particulares y las prácticas de los sujetos. En el caso de la escuela secundaria el tiempo cotidiano está definido, en gran medida, por tres elementos de la normatividad escolar que preexisten a las prácticas de los sujetos.

1. *Los planes y programas de estudio.* Ya se ha descrito cómo la extensión de los programas condiciona ritmos de actividad al interior de la clase; también se ha mencionado la manera en que el plan de estudios condiciona la fragmentación de la jornada escolar y de la experiencia educativa de los estudiantes.

2. *Normas de evaluación.* Éste es un elemento central de la vida cotidiana de la secundaria. En el caso del tiempo cotidiano, basta recordar cómo la normatividad oficial sobre evaluación obliga al maestro a la aplicación frecuente de exámenes restándole tiempo para la enseñanza; asimismo, la evaluación guarda una estrecha relación con los "momentos clave" de los estudiantes.

ran los materiales para el arreglo del salón, para el periódico mural o para la presentación de una clase. Las fotografías y los artículos recortados de revistas y periódicos, las láminas o gráficas proporcionadas sin costo por empresas y otro tipo de organizaciones, constituyen la fuente principal de esta clase de material, pero es común también que los maestros compren los materiales de este tipo o aporten los que ya poseen. Los libros constituyen otra herramienta que a menudo proporciona el docente. Estos pueden ser libros pedidos en calidad de préstamo a la biblioteca, comprados por el maestro o aportados de su propia casa... La tercera y última clase de útiles frecuentemente proporcionados por el docente es el material necesario para los eventos o celebraciones especiales. Entre estas contribuciones se incluyen los regalos baratos de Navidad, las decoraciones con motivo de alguna fiesta, dulces y otras cosas de este tipo, mismos que el maestro paga de su bolsillo...

Aunque los bienes materiales obtenidos por esta vía de abastecimiento informal son importantes, nada es más significativo que el libro improvisado. Aunque no se usan ni se destinan únicamente a este propósito, el rotafolio de la escuela primaria y el mimeógrafo se utilizan ampliamente por estos maestros para elaborar sustitutos de los libros de texto...

El aula cerrada

MARTYN DESCOMBE²²
(INGLATERRA)

El aula cerrada es una característica de la enseñanza convencional. Es el escenario físico en el que se imparte la mayor parte de la enseñanza escolar y consiste típicamente en unidades independientes, de forma rectangular, separadas unas de otras por paredes y corredores, y conteniendo un maestro y un cierto número de alumnos. Es un escenario con el que la mayoría de maestros y alumnos están familiarizados.

Esta familiaridad, sin embargo, puede hacer que pasen desapercibidos los efectos particulares de dichas unidades y el aula puede considerarse algo tan común y natural que se tome como una característica inevitable de la organización escolar. A pesar de que esta creencia puede ser razonable para el personal escolar, y para los alumnos, para quienes los prospectos de cambiar la situación son muy remotos, se debe reconocer que las aulas cerradas no han

²² En: Martyn Descombe, "Keeping'em Quiet: The Significance of Noise for the Practical Activity of Teaching", en: *Teacher Strategies: Explorations in the Sociology of the School*, Peter Woods, (ed.), Londres, Croom Helm 1980, pp. 62-70.

sido siempre la norma y que implican supuestos específicos aprobados socialmente, sobre aspectos pedagógicos y prácticas escolares...

El grado en el que el aula cerrada refleja y refuerza la responsabilidad *individual* del maestro ha sido tema de considerable investigación. El aula cerrada ha sido considerada un "santuario" del maestro, contra la interferencia de administradores, padres y colegas en los asuntos propios del salón de clase, y como un "margen estructural" en la organización burocrática de la escuela que intensifica las aspiraciones del maestro a una autonomía profesional. El aula cerrada, bajo esta visión, protege al maestro de incursiones a su autonomía y proporciona un mayor grado de libertad, de lo que sería posible con otros arreglos, permitiendo mayor elección y discreción profesional dentro del proceso de la enseñanza...

Sin embargo, debido a la naturaleza "discreta" y "social" del escenario, naturaleza que ha sido enfatizada bajo estos enfoques, existe la tendencia de concebir el aula cerrada como una unidad totalmente separada del medio ambiente y libre de las presiones externas. Esta sobresimplificación se debe evitar. Mientras que el aula cerrada ciertamente proporciona cierta protección frente a las demandas externas, no proporciona un aislamiento completo: las presiones de los padres, de la comunidad, de los administradores y colegas se filtran hacia dentro del "santuario".

Las formas en que las presiones externas interfieren en el aula cerrada son de dos tipos. La primera se refiere a lo que esperan los miembros del grupo, la otra se refiere a las

fuentes de información que trascienden el aislamiento del escenario. Así, mientras el aula cerrada es una unidad social que está sujeta a expectativas particulares de comportamiento, no está completamente aislada de las circunstancias sociales en las que se encuentra situada; influyen en el orden del salón también las actitudes de los participantes, provenientes de sus experiencias en otras esferas de la vida social. Como los participantes de la situación social no separan totalmente su experiencia en el aula de todas las demás influencias de su vida, el aula cerrada no puede ser, en este sentido, un sistema social completamente separado...

En segundo lugar, la naturaleza "discreta" del aula cerrada se ve puesta constantemente a prueba por factores que proporcionan información, aunque sea vaga o imprecisa, sobre lo que sucede dentro del salón, a aquéllos que no están involucrados directamente en las actividades a su interior. Estas fuentes de "información al público" existen a pesar del aislamiento visual de los eventos que suceden dentro de la clase y no están basadas en la observación directa. Son fuentes indirectas de información, claves que le permiten a las personas ajenas deducir lo que sucede detrás de la puerta cerrada. Ejemplos de esta información al público pueden ser los resultados de los exámenes, los chismes, los comentarios de los alumnos; pero, el ruido que proviene del salón de clases constituye la fuente de información más inmediata y, bajo ciertas circunstancias, la más importante.

El ruido es un medio a través del cual los maestros se dan cuenta de lo que sucede en otros salones a pesar del

hecho de que no pueden observar (visualmente) los eventos y es precisamente debido a que el ruido trasciende el aislamiento del aula cerrada que se convierte en un factor altamente significativo en la práctica docente...

El problema del ruido

Decir que el ruido es un problema para el maestro no es, de ninguna manera, un punto de vista nuevo o debatido. Muy al contrario, la vasta mayoría de maestros recibirá esta afirmación más como una obviedad que como un descubrimiento sorprendente de la naturaleza de la enseñanza. Los maestros hábiles ya saben que el ruido plantea un problema para su actividad rutinaria y adoptan medidas para mantener el ruido dentro de lo que ellos consideran un límite aceptable...

Sin embargo, al observar esta situación, es necesario preguntarse por qué el ruido debe considerarse bajo una luz tan adversa y por qué "mantenerlos callados" es algo tan crucial en la actividad rutinaria del maestro. La respuesta podría parecer simple. El ruido entorpece la enseñanza por parte del maestro y la concentración del alumno y, por lo tanto, obstaculiza el proceso de aprendizaje. Esta explicación ofrece definitivamente una razón del problema en la cual coinciden la mayoría de los maestros, y debe algo a la creencia de que un trabajo metódico y silencioso en clase es un requisito para aprender, y que una característica fundamental de la tarea rutinaria del maestro es procurar las condiciones adecuadas para el aprendizaje. Esta es, no obstante, una razón parcial del problema del ruido y no nos proporciona la respuesta completa...

Existe, de hecho, un número de formas en que el ruido plantea un problema para el maestro, cada una de las cuales tiene una importancia muy particular. Los maestros podrían intentar reducir al mínimo los niveles de ruido en la clase simplemente, por ejemplo, porque el ruido les es desagradable. En una sociedad en la que el ruido es fácilmente asociado con la agresión, no nos debe sorprender que se valore en alto grado que el grupo trabaje en silencio, como un escenario agradable para el trabajo docente, más que como un requisito necesario para el proceso de aprendizaje. Los intentos de controlar el ruido podrían derivarse también del deseo de evitar el efecto fatigante de trabajar con un constante nivel alto de ruido. Los maestros, después de todo, son empleados que, así como los trabajadores industriales, sufren los mismos efectos nocivos de estar sujetos al ruido por un periodo de tiempo prolongado; al establecer activamente un ambiente de silencio, pueden reducir uno de los muchos aspectos fatigantes de su trabajo...

Sin embargo, una característica crucial del problema del ruido es precisamente que tiene implicaciones dentro de una comunidad de maestros (que se generan dentro de la situación escolar) porque proporciona una fuente analíticamente distinta de la predisposición del maestro a controlar el ruido dentro de su aula. Muy aparte de los niveles individuales de tolerancia o de sentimientos personales del maestro respecto al ruido, la situación social de la escuela y las presiones sociales percibidas como resultado directo de trabajar en el ambiente escolar influyen en la actitud de los maestros respecto al ruido en su grupo...

