

132
26



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

El barco sin timón. Reportaje de una escuela primaria pública

T E S I S

Que presenta para obtener la Licenciatura en
Ciencias de la Comunicación

Martha Patricia Prieto García

Asesor: Mtra. Guadalupe Ibarra Rosales



265890

Agosto 1998.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTO

En medio de un bosque, en donde no se escuchaba nada más que el viento, como si acariciara las hojas de los árboles acompañada de una aroma a pino, se llevó a cabo una carrera, en la cual todos los participantes sabíamos que no era nada fácil; lo que sí teníamos claro era que se iba a necesitar de mucha dedicación y decisión para concluir, pero eso no resultó ser un obstáculo, ya que tengo el ejemplo de mi madre. También tenía que ser muy necia y persistente, tampoco me fue imposible pues contaba con el amor y el brazo de Antonio que me detenía cuando yo quería caer; he sido afortunada, por que cuento también con el amor y la confianza incondicional de Daniel.

Al llegar a la meta, veo del lado derecho muchas caras conocidas: Marcos, Ricardo, Raymundo, Héctor y Julio, con mucho entusiasmo y confianza, preparándose cada uno de ellos para comenzar su propia carrera; del lado izquierdo veo a Guadalupe Ibarra a la cual le agradezco todos y cada uno de sus comentarios para poder terminar la tesis. Cuando dirijo la mirada al frente me siento feliz al ver que Antonio se acerca hacía a mi y puedo decirle gracias porque sin tí no lo hubiera logrado.

Índice	págs
Introducción	5
Capítulo I. La Colonia Obrera: las ilusiones perdidas	11
Los chicos temidos de la primaria	12
El sismo de 1985	13
Pobre juventud	16
La colonia y la vida cotidiana	17
Vida nocturna	19
El edificio	31
" El barco " o " La nave "	32
Capítulo II. La escuela: los días inolvidables	39
A. La dirección y los directores	40
El poder de los fundadores	41
Un cambio necesario	44
El relevo en la dirección: días de incertidumbre	46
El director y sus malos manejos	53
Motivos para cambiar	54
Se repiten las malas costumbres	56
El mural: un caso inconcluso	57
Y al final ... otro cambio	61
B. Los maestros	62
A desayunar a la casa	71
Los nuevos maestros: una actitud diferente	73
El grupo del director a la baja	74
La apatía ante el cambio de dirección	75
Un caso de maltrato: el fin del teatro	76
La escuela está en ruinas: una opinión pesimista	83
C. La maestra Lourdes y los alumnos	84
Un recuento de los años	86
El grupo de sexto año	88
Lazos de amistad en el salón	90
La vestimenta de los chicos	92
El lenguaje	92

Los amigos y el fútbol	94
Una elección sin opinión	97
Capítulo III. La interacción en el aula	100
Un personaje importante	101
“ ¡ Huele a pura mugre! ... ¿ qué no se bañan ? ”	102
Los tiempos para trabajar	104
Algunas opiniones sobre el miedo y la presión que viven los alumnos	105
La presión del trabajo extra para el maestro	107
La maestra “juez, policía y verdugo”	108
Autoridad mal entendida	109
“Por el bien de los niños”	110
“Los años felices”, la opinión de los padres	110
La imagen perdida	113
“Cuando los niños aprenden con miedo”	114
Mantener el orden	115
Etiquetados y “apodados”	118
La “profecía” de la maestra	119
Un ejemplo de solidaridad entre los chicos	122
Desafíos (momentáneos) al poder	124
“La fachada personal”	126
Forma de trabajo	127
Opiniones del corazón	128
Conclusiones	136
Consideraciones teóricas del reportaje	154
Bibliografía y hemerografía	160

Introducción

Introducción

El propósito central de este reportaje es dar cuenta de la violencia que se vive en el aula, a través de la interacción maestro-alumno, alumno-alumno, en un grupo de sexto año, en la escuela primaria pública: Francisco Giner de los Ríos de la colonia Obrera, ubicada en la delegación Cuauhtémoc.

La elección de la escuela obedece a dos experiencias en investigación sobre educación básica: la primera se refiere a "Los derechos humanos en la escuela primaria, 1992-93", coordinada por el Mtro. Gilberto Guevara Niebla, en ese entonces subsecretario de Educación Básica de la SEP, y la segunda con el tema "El destino de los niños desertores, 1994-96", patrocinada por el Instituto Mexicano de Investigaciones Educativas, S.C. En ambas investigaciones la escuela se consideró como punto de referencia por el trabajo desarrollado desde 1992, que facilitaba tanto el acceso como el conocimiento de trayectorias e historias de los directores, maestros y alumnos. Si bien las investigaciones mencionadas no se referían al tema de la violencia en específico, a lo largo de mi estancia presencié varias acciones y situaciones que eran dignas de reflexionarse desde una perspectiva periodística.

La columna vertebral de la tesis es el problema de la violencia en la escuela. En el marco de este trabajo vamos a entender a la violencia como "... una acción voluntaria que contraría la voluntad expresa o tácita de la víctima. Se puede suponer que hay violencia cuando la integridad física o moral de una persona están en cuestión de manera significativa" ¹

El género periodístico más ad hoc, para realizar la tesis es el reportaje, entre las razones que se pueden mencionar son las siguientes:

El reportaje es el género periodístico más completo, ya que da la posibilidad de profundizar, investigar y ampliar sobre un tema de interés, entre las razones que se pueden mencionar están las siguientes:

a) Es el género mayor del periodismo y el más completo, pues en él caben: "las revelaciones noticiosas, la vivacidad de una o más entrevistas, las noticias cortas de la columna y el relato secuencial de la crónica, lo mismo que la interpretación de los hechos...El reportaje permite al periodista la práctica del ensayo, recurrir a la archivonomía, a la investigación hemerográfica y a la historia."²

b) En el reportaje confluyen otros géneros. El reportaje es una exposición detallada y documentada de un suceso, estructurada con estilo, precisión y amenidad pues va más allá de la noticia: "profundiza en la causa de los hechos, explica los pormenores, analiza caracteres, reproduce ambientes sin distorcionar la información, porque el periodista es un intermediario, un espectador que responde a las preguntas clásicas ¿qué?, ¿quién o quiénes? ¿cuándo?, ¿cómo? y ¿dónde?".³

c) El reportaje se caracteriza por sus amplios márgenes con las fuentes: "... un reportaje se le hace a un hombre, una ciudad, una institución, un personaje histórico... Existen varias técnicas entre ellas: el de narración con refuerzo de preguntas y respuestas claves, el de relato sustancial del repertorio de datos sin mencionar preguntas y respuestas fijas; relación con transcripciones textuales de algunas respuestas, etc."⁴

Este trabajo no es un análisis a profundidad de pedagogía, ni de sociología, ni tampoco pretende dar un juicio sumario a partir de una opinión amarillista de la situación de las escuelas del D.F., sino que atiende a un esfuerzo más modesto, se refiere a un caso concreto, una escuela primaria pública, Francisco Giner de los Ríos, en un tiempo aproximado de cuatro años^a, referido a un enorme problema social que ha cobrado cada día más relevancia como el de la violencia en las escuelas.

Es importante mencionar que durante mi estancia en la escuela sólo fui un testigo presencial de los hechos que acontecían a lo largo de seis meses,^b en

^a. Fue el tiempo en el que se desarrollaron las investigaciones

^b. El tiempo en que se hicieron las observaciones en el aula para el reportaje.

ningún momento participé o influí en ninguna decisión, en la interacción supervisora-directores, director-maestro, maestro-maestro, maestro-alumno, alumno-alumno, en la escuela. Asistí a cuanta reunión de Consejo Técnico o de trabajo se presentó para poder contar en voz de los mismos, con el mayor número de elementos lo que sucedía en la escuela.

Se utilizaron dos tipos de fuentes informativas: en las directas ubicamos las declaraciones de los directores, maestros, alumnos y padres de familia, a través de entrevistas individuales y colectivas, así como la asistencia en distintas reuniones formales e informales de la escuela: Consejo Técnico, recreo, observaciones en el aula, pasatiempos, etc. En las indirectas ubicamos a todo el trabajo de archivo referido al historial académico de los chicos y maestros, datos sobre la escuela, etcétera. Se realizaron alrededor de 26 entrevistas en la escuela a los chicos de un grupo de sexto año, el grupo de la maestra Lourdes, en el cual se nos permitió llevar a cabo las observaciones, así como también entrevistas a distintos maestros, directores y supervisora de la zona. Fuera de la escuela también se hicieron varias entrevistas con vecinos de la colonia Obrera y padres de familia de los alumnos.

La tesis se divide en los siguientes capítulos:

El primero hace referencia al contexto en donde se ubica la escuela, el nivel socioeconómico de la colonia, los establecimientos que predominan, la intensa vida nocturna, etc., con la finalidad de informar sobre el lugar en que habitan los chicos; se parte de una premisa fundamental, que la colonia influye determinadamente en los directores, maestros y alumnos, pero a su vez, el contexto se determina por las acciones que manifiestan los sujetos.

El capítulo dos hace referencia a la escuela y a sus integrantes, en este apartado se hace un seguimiento pormenorizado de las relaciones y situaciones que vivió la escuela como el cambio de directores, de maestros y la incertidumbre que vivió la escuela en la voz y versión de cada uno de los protagonistas.

El último capítulo se enfoca a registrar las distintas interacciones que se presentaron entre maestra-alumnos, alumnos-alumnos y maestra-supervisora en el grupo de sexto año visitado.

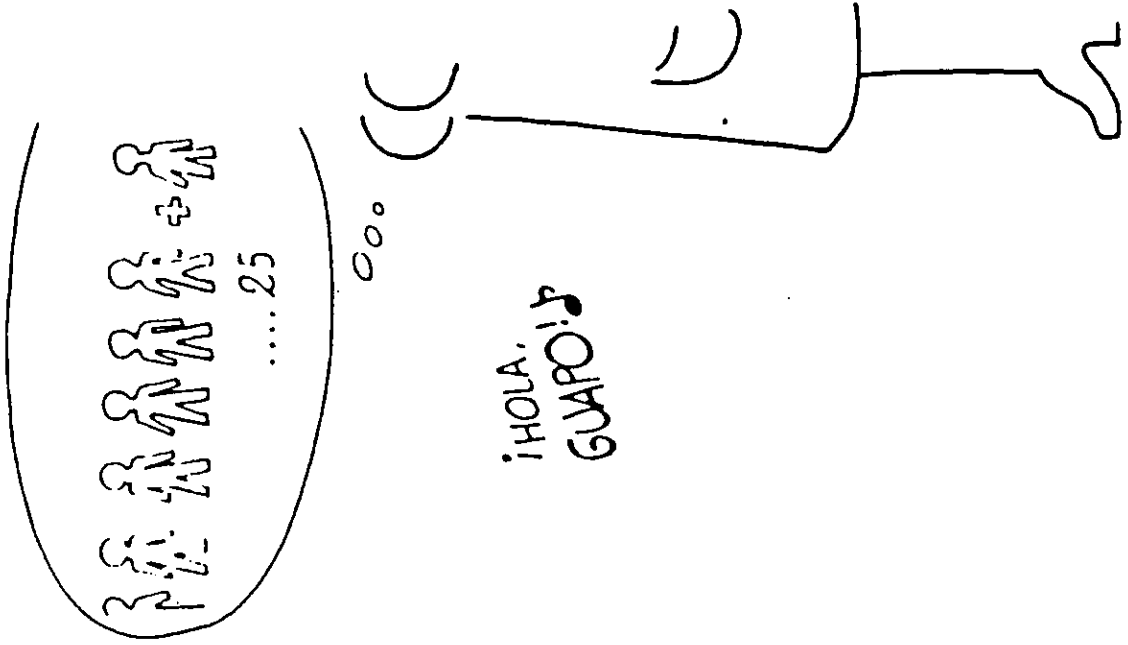
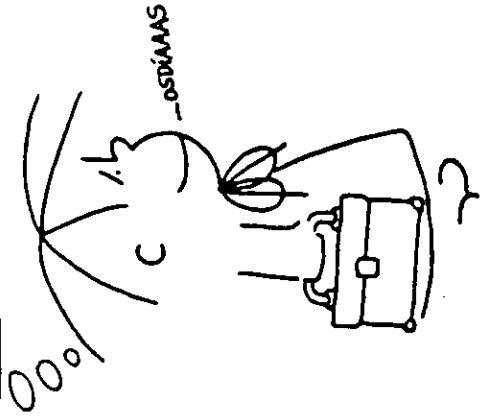
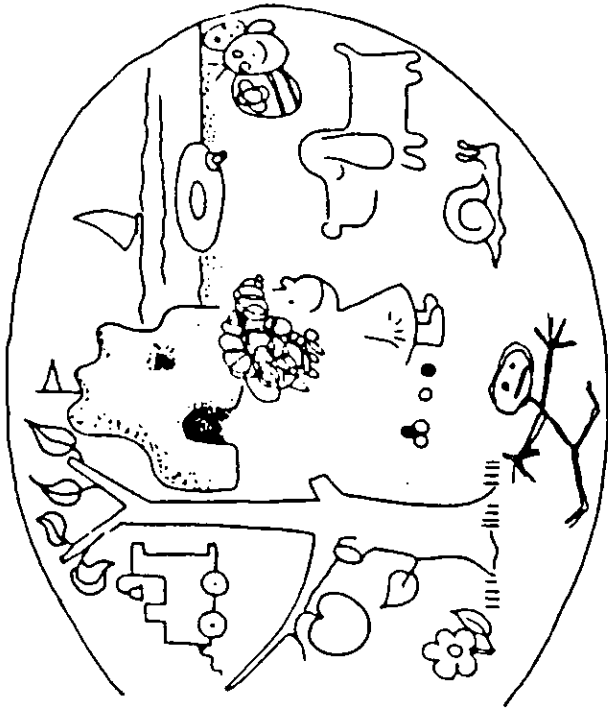
La tesis finaliza con un recuento de las principales situaciones que se registraron a lo largo de el reportaje.

Notas al capítulo I

- ¹ . Joseph, Pestieau. "Violencia, Impotencia e Individualismo," en **Pensar la violencia. Perspectivas filosóficas, históricas, psicológicas y sociológicas** revista internacional de ciencias sociales, no, 132, ene-mar, 1982.
- ² .Federico Campbell. **Periodismo escrito**, México, Planeta, 1995, pp. 54-57.
- ³ . Salvador E. Borrego. **Periodismo trascendente**, México, Planeta, 1986.
- ⁴ . Raúl Rivadeneira. **Periodismo**, México, Trillas, 1977, pp. 90-92.

Capítulo I. La Colonia Obrera: las ilusiones perdidas

educación
y cultura



Capítulo I. La Colonia Obrera: las ilusiones perdidas

Los chicos temidos de la primaria

La Colonia Obrera es un asentamiento urbano popular, ubicado en el centro del Distrito Federal, en la Delegación Cuauhtémoc. Los límites vecinales de la colonia son: al norte con Fray Servando, al sur con Peón Contreras, al oriente con la Calzada de Tlalpan y a poniente con el Eje Central.

La zona está en medio de importantes avenidas que desembocan o atraviesan al centro de la ciudad; las más significativas son: Eje Central, Calzada de Tlalpan, Av. Cinco de Febrero, Eje dos y Av. Bolívar; por estas razones, el tráfico vehicular es intenso las 24 horas.

La Colonia muestra un grave deterioro, tanto en las fachadas de las casas como en las calles, incluso los ejes viales: Central y número 2 el pavimento está en muy mal estado, hay muchos baches, pedazos de banquetas rotos, grandes cuarteaduras en las aceras y bardas con grandes fisuras. Otro detalle característico es que en las calles hay muchas bolsas de basura, llantas viejas, botellas vacías, etcétera. El lo que respecta a las fachadas de los edificios y casas también el deterioro es evidente, hay pintas de todo tipo realizadas por las pandillas de la colonia, por ejemplo: "somos los culeros y ¿qué madres?"; "los chicos temidos de la primaria"; propaganda política, principalmente del PRI, por ejemplo de la pasada elección de consejeros ciudadanos cuyas leyendas eran: "Ya está bueno, decídete por Jiménez y Cantú para consejeros".

La distribución de calles y callejones pertenece al viejo trazo de la ciudad de México: calles angostas, banquetas muy reducidas y divididas en cuadras pequeñas. A pesar de lo reducido de las aceras existen pequeños altares: de la Virgen María, de la Virgen de Guadalupe, entre otros, que cuentan con luz propia y al calce una alcancía, de acuerdo con los vecinos de la colonia Obrera, donde

se encuentra la escuela Francisco Giner de los Ríos una primaria pública, estas imágenes sirven para dos cosas:

--Indicar el lugar donde cayó el finado y,

--Lo mandamos poner como algo de gratitud a la virgen y también para imponer respeto y evitar que tiren cochinas aquí cerca.

Los altares son prismas de vidrio, adornados con luces de colores empotrados en la pared o sobre un pequeño nicho. La religiosidad de los habitantes es evidente también por la fiesta que celebran en el mes de marzo, el día de San José, que es el nombre de la iglesia de la colonia: San José de los Obreros. La festividad dura una semana y el frente de la iglesia se instala una feria y varios puestos de comida o de juegos, en esas fechas, la gente de la cuadra realiza varias colectas para adornar con focos, papel picado o listones de colores las fachadas de sus viviendas y de la calle.

El sismo de 1985

Las construcciones que prevalecen en la Colonia Obrera son muy semejantes, pues en su mayoría son casas prefabricadas, con el mismo estilo y acabados. Las viviendas de esta delegación sufrieron tres cambios significativos a partir de la década de los ochenta, el primero se presentó a raíz de los sismos de 1985 con el derrumbe de varias viviendas y edificación de nuevas; el segundo, se dió con la aprobación de la ley de descongelamiento de rentas en 1994, y la tercera, con la construcción en 1993 de la línea B del metro, que parcialmente corre de las estaciones Constitución de 1917 a Garibaldi; esta obra afectó en su mayoría a las personas que vivían en los límites de la Colonia Obrera, pues dos estaciones pasan por esta zona: "Obrera" y "Doctores".

Estas situaciones provocaron, entre otras cosas, flujos migratorios hacia otras delegaciones, principalmente, a Iztapalapa, según entrevistas con vecinos de la Colonia Obrera reubicados a otras delegaciones o en la misma jurisdicción.

Algunos datos revelados por la Delegación Cuauhtémoc a la que pertenece la Colonia Obrera, son los siguientes: del XI Censo el total de viviendas, en la delegación, es de 159,712, cuyas características son las siguientes:

	Nº.	%
Casa sola	20,203	13.00
Depto, edificio, casa en vecindad o cuarto de azotea	134,643	84.00
Vivienda móvil	18	.01
Refugio	472	.29
No especificado	4,074	2.55
Vivienda colectiva	302	.18 ¹

Como se puede ver, el tipo de vivienda que predomina en la delegación es el de departamento en edificio, vecindad o cuarto de azotea. En lo que se refiere a la propiedad de la vivienda en la Colonia Obrera, también se registraron cambios significativos, un ejemplo claro son los siguientes datos:

	Colonia Obrera			
	1980	1990	1993	
	%	%		%
Vivienda propia	17.9	46.7	5,153	48
Vivienda no propia	82.1	53.3	5,542	52 ²

En diez años, casi la mitad de las viviendas pertenecen a sus ocupantes, esto debido a la adjudicación de los predios vía el Programa de Renovación Habitacional implementado en 1985.

Dicho programa realizó varias acciones con los predios afectados por el sismo y que fueron expropiados por el gobierno que encabezaba el Presidente de la República, Miguel de la Madrid: peritaje de las viviendas, censo de los afectados, asignación de predios disponibles, vivienda provisional a damnificados, agilización de créditos y planes financieros para la liquidación de viviendas.

El tipo de viviendas que se edificaron a raíz de este programa son muy similares, pues son casas con baño y cocina muy pequeños, recámaras de tres por dos metros y una larga estancia sin divisiones. Los materiales utilizados para la edificación son de los más económicos en el mercado de la construcción: tabique ligero, varilla de pocas pulgadas, ventanas de aluminio delgado, interiores sin aplanado ni acabados. Las viviendas de renovación son el tipo de vivienda que predomina en la Colonia Obrera, ya que fue una de las más afectadas por los sismos. Las casas de renovación son conjuntos habitacionales que albergan a varias familias -de acuerdo al tamaño del predio-, distribuidas en departamentos con tres niveles de altura.

El promedio de habitantes, según la delegación³, es de cuatro por departamento, aunque durante las visitas realizadas a los hogares de los niños para hacer las entrevistas a los padres que estaban en el grupo de sexto año, en la escuela primaria pública Francisco Giner de los Ríos, se constató que el tamaño de las familias era de más de seis miembros, y en varias familias la presencia del primo, nietos e hijos casados es frecuente. En lo que respecta a otros tipos de vivienda que existen en la colonia predominan aún algunas

vecindades, edificios y casas en mal estado, edificadas alrededor de los años 40 y 50, según datos del registro de la propiedad. ⁴

Las edificaciones nuevas con que cuenta la colonia están destinadas en su mayoría al uso comercial: hoteles, bares y tiendas de distinto tipo.

Población joven

La población de la Colonia Obrera es de 45,483 personas: 24, 081 son mujeres y 21,402 son hombres, predomina una población joven, principalmente en las edades que van de los 5 a los 18 años, y que en la siguiente tabla ilustra la distribución de la población:

Edades	Habs.	%
5 años y más	40,987	18
6 años y más	40,206	17
12 años y más	35,595	15
15 años y más	33,161	14
16 años y más	32,253	14
18 años y más	30,299	13
35 años y más	15,593	7
65 años y más	3,443	2 ⁵

En lo que se refiere al nivel educativo de los habitantes de la Colonia predominan las personas con educación primaria y, en algunos casos, de secundaria incompleta:

15 y más sin instrucción	1,395	1
15 y más con primaria completa	1,499	1
15 y más con postprimaria	21,734	21
Sin educación media básica	11,170	11
Secundaria completa	5,336	5
Educación postmedia básica	13,039	13
Sin educación media superior	17,840	18
Con instrucción superior	5,065	5
Sin instrucción superior	24,985	25 ⁶

De acuerdo con la clasificación establecida por el XI Censo Nacional para las actividades de la población, los habitantes de la Colonia Obrera se ubican preferentemente en el sector terciario, es decir, personas que se dedican al comercio, ya sea formal o informal, la catalogación -desde luego-, no especifica el tipo de comercio, así como tampoco la titularidad de dichos comercios.

COLONIA OBRERA

Sector secundario	3970
Sector Terciario	12,693
Pob. que trabaja X cuenta propia	2,896 ⁷

El sector terciario es aquel que a últimas fechas se le ha denominado como el sector de la crisis, porque la gente que se le asigna este lugar, son personas que buscan por su cuenta o crea, en ocasiones, su fuente de trabajo.

A partir de los años 40 nuestro país inició un proceso de urbanización de grandes magnitudes, algunas colonias como ésta tuvieron su origen en esta ola de expansión urbanizadora.

La colonia y la vida cotidiana

Las colonias, 34 en total, que comprende la delegación Cuauhtémoc son muy heterogéneas, en el sentido de, por ejemplo, distribución del ingreso, equipo e infraestructura, actividad a la que se dedica la población y problemática social que se registra:

Esta delegación es una de las zonas más visitadas y tiene una población diaria de varios millones de personas que asisten al Centro Histórico, museos y a las oficinas del DDF, entre otros, alberga la Plaza de la Constitución, donde diariamente se registran en promedio ocho manifestaciones ⁸

La Colonia Obrera, lugar donde se ubica la escuela visitada, tiene como colonias vecinas a la Doctores, Tránsito, Algarín y Centro; zonas urbanizadas en su totalidad, que cuentan con todos los servicios públicos: mercado, papelerías, lecherías, farmacias, tiendas de abarrotes, etétera, sin embargo, predominan gran cantidad de talleres: mecánicos, tornos y de imprenta; vinaterías, hoteles de todas las categorías y, cabarets y cervecerías. Por muchos años, esta colonia se ha distinguido por ser centro de referencia del entretenimiento nocturno.⁹

En la colonia existen lugares específicos de reunión de mucho tránsito, algunos de ellos son el mercado que se ubica en Bolívar y Fernando Ramírez, los alrededores de las escuelas primarias y la secundaria, la panadería o la lechería, espacios que han sido ocupados por varios vendedores ambulantes, lo que le dan al lugar una vitalidad y punto de referencia y de reunión.

Los lugares que tiene mayor afluencia de personas son los que se dedican a vender comida: sopes, quesadillas, tortas, pollos rostizados, tamales, etcétera.

Entre semana no es habitual ver en las calles jugar a niños o adultos, sólo es posible apreciar algunos vecinos a las afueras de las entradas de los edificios de renovación platicando por las noches. Los fines de semana, principalmente sábados y domingos, la colonia sufre un cambio repentino, pues niños, jóvenes y adultos salen a las calles, el número de personas es difícil de calcularlo, ya que en cada cuadra los vecinos de la misma, organizan una actividad específica: partidos de fútbol americano, fútbol soccer, voleibol, juegan rayuela, canicas, etcétera.

La colonia no cuenta con parques o centros recreativos; los parques más cercanos están en la colonia Doctores El cinco Fuentes y el parque Álamos, por lo que las calles sustituyen esta carencia. La actividad en los fines de semana no

cesa, porque después de jugar, los jóvenes y adultos se reúnen a tomar cerveza o alcohol y también a consumir drogas hasta altas horas de la noche.

La actividad comercial es muy intensa en esta colonia: tiendas, mercados, puestos y talleres permanecen abiertos gran parte del día, inclusive sábados y domingos. Tres son los mercados a los que más recurren personas de la colonia, el primero está ubicado entre las calles de Bolívar y Fernando Ramírez, es una especie de mercado ambulante por la estructura y distribución de los puestos que quitan y arman a diario los comerciantes.

El segundo, es un mercado sobre ruedas que sólo se pone los lunes a lo largo de las calles de Rafael Delgado. El tercer mercado ya no corresponde a la colonia, pero es uno de los más visitados por los vecinos de este lugar, principalmente los fines de semana: el mercado Hidalgo, que es un amplio establecimiento dividido en dos grandes naves; la primera es de verduras, frutas, carnicerías, pollerías, carnes frías y comida preparada: comida corrida, sopes, quesadillas, panza, pozole, mariscos y pescados, etcétera; en la segunda nave se encuentran toda clase de artículos de ferretería, plomería y albañilería; dentro de la misma nave hay pequeños establecimientos de ropa y calzado, puestos de cassettes, videocassetes, ropa para niños y juguetes, entre otros.

La zona comercial establecida alrededor del mercado es muy amplia, pues está llena de comercios de todo tipo: papelerías, mueblerías, tiendas de aparatos eléctricos, restaurantes, refaccionarias, tlapalerías, ferreterías, plomerías, etcétera.

Vida nocturna

Una característica de la Delegación Cuauhtémoc y de la Colonia Obrera es la gran cantidad de bares, cantinas, centros nocturnos y hoteles; fama que no es reciente, sino que tiene un largo historial que comienza en los años 40's, junto con la

urbanización acelerada de la Ciudad de México. Distintas crónicas, relatos y novelas se han referido a la Obrera como un lugar difícil, por ejemplo, en La vida no vale nada de Agustín Ramos ambientada en la década de los 60's se encuentra un pasaje memorable:

Una actriz fallida, una prostituta, homosexuales y tronados son parte de ese círculo que sobrevive en la Colonia Obrera, con sus siete manzanas del bien y del mal, de bares Veracruz, Covadonga, Salón Victoria, Bouturini, El Moro y Valdepeñas, de pulquerías El Gran Huracán, la Reunión de los Amigos, El Fuerte de Florencia, Venturoso Esfuerzo, de centros nocturnos Barba Azul, Quinto Patio, Balalaika, El ratón, Mocambo, Club Habana, Saboy, La Burbuja, El Príncipe Tohonys y El Caballo Loco, de hoteles Maya, Titán, Balmis, Tánger, Maracaibo.

...
No es moda, por lo menos para mí. Estoy familiarizada con esos antros y con su música porque nací en la Obrera y mi mamá fichaba.⁹

Centros de gran actividad y de reunión nocturna son los cabarets, los hay de todo tipo y categorías: El Ratón, El Caballo Loco, El Balalaika que se encuentran ubicados en la colonia Obrera, que pertenece a la delegación Cuauhtémoc, la cual, agrupa al mayor número de hoteles y centros nocturnos en relación con las demás delegaciones del DF¹⁰:

	Distrito Federal	Delegación Cuauhtémoc	%
Hoteles	203	150	74
Bares	187	110	58
Centros nocturnos	34	21	61

En torno a los cabarets existe toda una industria nocturna y una gran cantidad de personas que deambulan gran parte de las noches, por lo regular, en un horario de 7 de la noche a 5 de la madrugada y de lunes a sábado. Algunas de las personas que trabajan alrededor de los centros nocturnos son:

Los guías, personas contratadas por los centros nocturnos que se encargan de entregar volantes de propaganda con la lista de precios y promociones del cabaret, y tratan de convencer e invitar a los transeúntes, o a personas en sus coches, a ir al lugar, de acuerdo con las reglas establecidas entre guías y encargados del lugar, los primeros reciben un porcentaje por el número de personas que logren llevar:

Alfonso, guía del Barba Azul:

"Mira, hay que joderle, a veces, más en quincena, si hay harta gente, pero eso hay que corretear a los coches y llevarlos al antro."

--¿Cuánto te pagan?

"Eso depende, el número de clientes que encandiles, empecé por de a 10 pesos por galán, y cinco por nena y hora subió la tarifa a 15 varos por morro."

Los "Valets", que se encargan de recibir los coches de los clientes y estacionarlos.

Los porteros, son las personas que inspeccionan visualmente a los clientes que ingresan al cabaret, pero en realidad su trabajo es el de conservar el orden al interior y arreglar cualquier problema con los clientes: dificultades con clientes que no quieren pagar, peleas entre clientes o con el personal, etcétera.

Las prostitutas, que se reúnen cerca o frente al cabaret; existen dos tipos de prostitutas muy bien definidas, de acuerdo con la cercanía o lejanía con que se paran en torno al lugar, por una parte, están las que se paran en las esquinas cercanas, en la mayoría de los casos están de acuerdo con el encargado del centro nocturno y diariamente acuden por las noches, por otra, están las prostitutas que trabajan por su cuenta, en lugares más alejados; una forma de diferenciarlas es que las prostitutas que no tienen arreglo con el lugar no están todos los días e inclusive son alejadas por los porteros y valets.

Los nombres de los cabarets, son extraños y es difícil saber cuál es el origen de cada uno de estos. De acuerdo con la información proporcionada por el encargado del Balalaika, cabaret que se encuentra en Manuel Gutiérrez Nájera y Bolívar, el convenio que se establece entre las muchachas y el lugar es de la siguientes manera:

"Se tiene que arreglar por el bien del lugar, porque seguridad es que tú sepas quién está afuera... luego hay veces en que han asaltado a los clientes y dicen que es onda de aquí... y nel, por eso si se tienen chavas de planta, cualquier bronca pus ya sabemos quiénes son ¿no?"

--¿Se llevan comisión?

Tu que crees... pus sí, les damos algo a las chavas y así cada quien cumple con su trabajo y te repito... todo nomás por seguridad heee... y a sí este para ayudar a las chamacas ¿no?."

Derivado de los centros nocturnos se presentan gran cantidad de personas en estado de ebriedad y que provocan disturbios, el reclamo de los vecinos al respecto es generalizado:

Vecina del Caballo Loco:

" Es una lata, nomás están los borrachos gritando en la calle... hay de todo, salen borrachos o mariguanos y ya salen listos al relajo, hasta balazos luego hay... la patrulla pase y pase y escándalo y escándalo... eso es del diario."

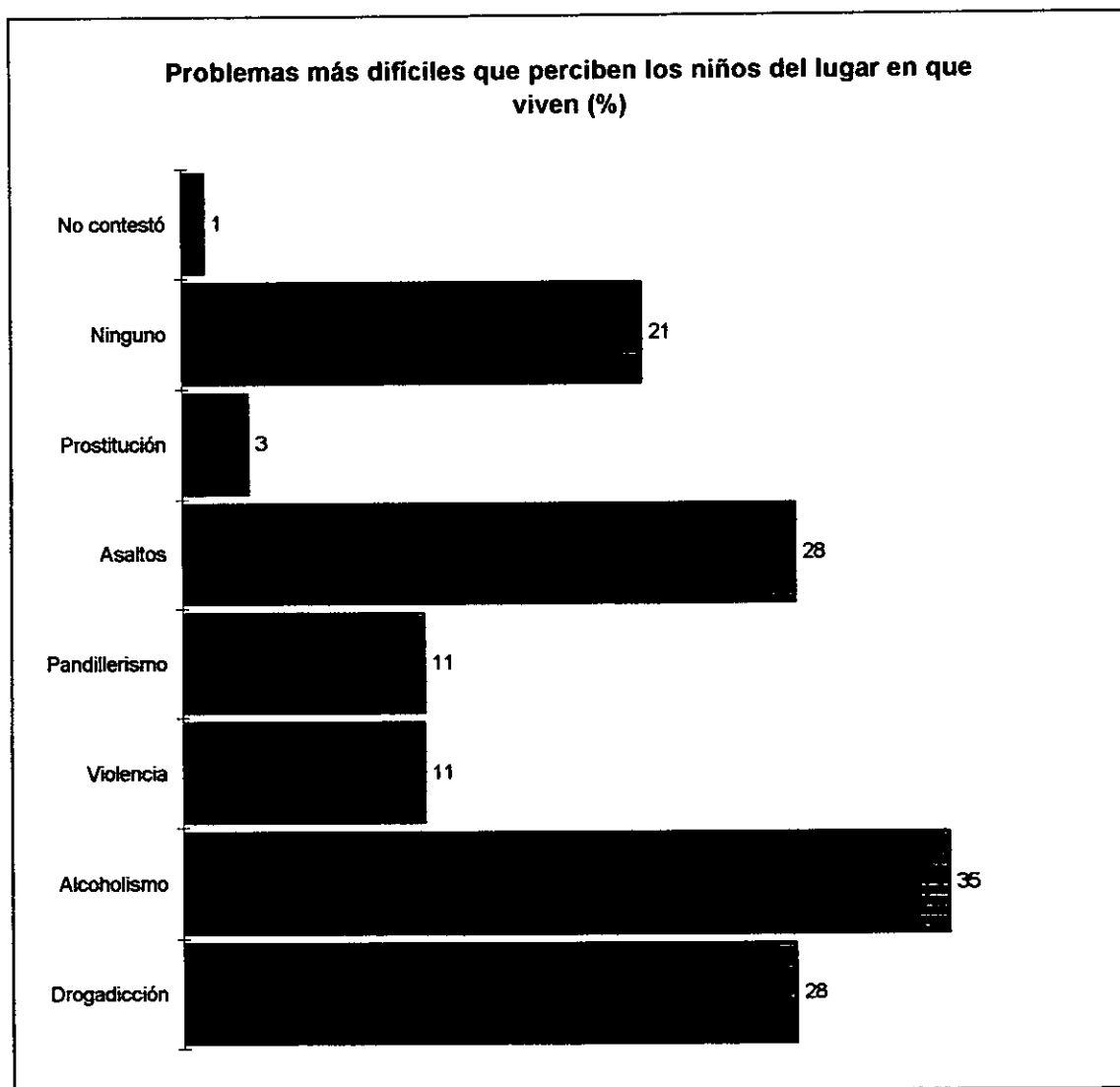
Vecina del Barba Azul

"Ya no se puede salir en la noche hay montones de rateros y de gentes de los congales esos, ahí en plena calle hacen sus cosas... ni se miden, con todo mundo arrasan, y dejan las calles, vea usted nomás parece basurero en lugar de otra cosa... ya hicimos demandas a la delegación y ni nos hace caso."

Vecino

"Yo a mis hijas ya no las dejo salir de noche, los porteros (de los cabarets) y los borrachos ya no respetan ni a las de aquí, eso si ya se pasa de lanza... les dicen de chingaderas y media."

Otro dato significativo es el que se obtuvo en la encuesta coordinada por el Mtro. Gilberto Guevara Niebla "El destino de los niños desertores"¹¹, se les hacía la siguiente pregunta ¿Cuál es el problema más difícil que existe en tu colonia?, los resultados son significativos al respecto.



Fuente: Encuesta de Actitudes y Valores Educativos, en El destino de los niños desertores, IMIE, 1996.

Otra de las quejas recurrentes entre los vecinos de la colonia Obrera es la insalubridad que existe de las calles:

" Es un cochinerero, toda la basura la avientan en la calle, los cochinos son los de los centros esos, mire, mire, botellas, refresco, porquería y media que dejan viejas y viejos y el camión (de la basura) pasa de aquí a las quinientas."

La actividad nocturna ha traído consigo, además de los problemas referidos líneas arriba, un fenómeno que crece día a día en la delegación y en la colonia: la delincuencia:

En el renglón de delitos violentos hay 194 diarios, con mayor incidencia en las delegaciones Cuauhtémoc --que tiene una gran población flotante-- Iztapalapa, Gustavo A. Madero y Miguel Hidalgo.¹²

En lo que se refiere al renglón de asesinatos la delegación también ocupa un lugar importante:

Las estadísticas confirman que la delegación con más asesinatos es Iztapala, con un total de 165 de diciembre a junio. La jurisdicción que más se le acerca es Gustavo A. Madero, con 110 y luego Cuauhtémoc, con 62.¹³

En los límites de la colonia Obrera hacia el sur está la zona de prostitución, ésta se ubica entre los metros San Antonio Abad y Chabacano sobre la calzada de Tlalpan. La prostitución masculina y femenina comienza a establecerse a las 8 de la noche. Pese a diferentes enfrentamientos con la policía, personal de la delegación y demandas de vecinos no se ha logrado eliminar, de igual forma, la actividad de las prostitutas y de los problemas registrados: robos, violencia callejera, escándalos a media noche etcétera, son fenómenos de los que los vecinos se quejan acremente:

Vecino del lugar

"Qué ejemplo de estas viejas para estos niños, ya ni la hacen, casi salen encueradas las viejas cochinas... pero eso sí ni qué más que los gritos y

borracheras que se dan como a la una o dos, todo esto es, ... es ... una porquería."

"Mire señorita viejas estas... están de acuerdo con los rateros, ya nadie de la cuadra se ha salvado de ser asaltado, ... a mí ya van como tres veces que me asaltan, y eso sí la delegación nada de nada, nomás hasta también están de acuerdo porque pasan las patrullas y como si nada, hasta han de recibir su buena comisión los muy rateros."

Las cantinas y las pulquerías de la colonia Obrera, a diferencia de los bares están abiertas todo el día y también era lo que decían cuando se realizaron las entrevistas a los padres de los niños de la escuela, Francisco Giner de los Ríos," que no estaban de acuerdo, ya que los niños eran testigos de los desfiguros que hacían los borrachos."

En realidad, la distribución de este tipo de centros no obedeció nunca a una planeación urbana, nunca se pensó en una zona tolerada o zona roja, sino que se establecieron espontáneamente, de acuerdo con la oportunidad con que los predios se fueron desocupando, es decir, casa o edificios que al ser derrumbados dieron paso a la edificación cabarets, cervecerías, etc., en otros casos, la situación es más crítica, pues en la planta baja del edificio o casa se encuentran o la cervecería o la pulquería, lo que significa que las personas tienen mucha interacción con borrachos a todas horas del día y desde luego de la noche.

La Delegación Cuauhtémoc, que es en donde se encuentra la colonia Obrera, presenta problemas de seguridad pública que según el reporte de la Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal (PGJDF) ¹⁴ ahí se registra el mayor índice delictivo, pues en el mes de marzo de 1995 reportó 2 mil 641 delitos. El dispositivo de seguridad implementado en la zona es uno de los más grandes y, según el informe, se distribuye de la siguiente manera:

Esta delegación tiene una población de 595 mil 960 personas y dispone de 2 mil 759 elementos y 273 patrullas para garantizar su seguridad, lo que

significa que por cada 216 habitantes de la Cuauhtémoc hay un policía, y una patrulla por cada 2 mil 183 vecinos.¹⁵

Esto nos permite entender, que al existir una gran cantidad de centros nocturnos, pulquerías y cervecerías en la colonia Obrera se vive un ambiente tenso, en donde es, hasta cierto punto natural, ver a muchachos drogados y borrachos robando.

De acuerdo con la fuente citada, es la delegación que tiene asignado el mayor número de policías preventivos en virtud de que concentra en su territorio al 20% de la actividad económica manufacturera de la ciudad:

Cuenta con 26 mil 32 establecimientos comerciales y 18 mil 46 establecimientos de servicios. Además ahí se ubican 193 sucursales bancarias de los 19 bancos comerciales y dos de la banca de desarrollo, 17 arrendadoras financieras, 16 empresas de factoraje, siete uniones de crédito y tres entidades de fomento económico... En ella se concentran el 28% de las sucursales bancarias.¹⁶

Con respecto a las otras delegaciones, la Cuauhtémoc no ocupa el primer lugar en lo que a delitos se refiere, sin embargo, sí está presente entre las delegaciones con mayores problemas de este tipo:

Las colonias como la Roma, Condesa, San Rafael, Buenos Aires, Morelos en el área de Tepito, La Doctores, Obrera, Guerrero, San Simón, Santa María la Rivera, Juárez,¹⁷ Cuauhtémoc y Centro son donde mayormente se cometen los delitos....,

La procuraduría General de Justicia del DF (PGJDF) indica en su información estadística correspondiente a 1994 que, durante este año se cometieron mil 99 homicidios, de éstos 615 fueron por disparo de armas de fuego, 244 por golpes y 240 por arma blanca, y precisa que la zona de la delegación Iztapalapa es donde se produce el mayor número de esas muertes, seguida de Gustavo A. Madero y Cuauhtémoc.

Uno de los delitos más característicos de esta demarcación es el robo: a transeúntes, vehículos, comercios y a casa habitación, con base en el balance del

mes de enero a abril de 1995, en la Cuauhtémoc se cometieron 32 homicidios intencionales, donde los asesinos, en su mayoría asaltantes, utilizaron armas blancas y de fuego para quitar la vida a las personas que no se dejaron robar.

Los negocios en la Cuauhtémoc también sufrieron los embates de la ola delictiva, al llevarse a cabo 872 robos sin violencia a comercios y 346 en horas laborales y mediante el asalto con armas de fuego.¹⁸

Para los habitantes de la Colonia Obrera no es raro a estas alturas presenciar un asalto o tener algún familiar que haya sido asaltado, así lo comentan personas de la colonia:

"Ya ni se puede salir, y... chale... no creas que nomás de noche, sino que también de día, está regrueso ya, neta, se pone de a peso irá, si no eres de por aquí te chis..pan en, días de la pagadera, ahí sí, neta que... irá vente y verás, irá como les bajan o la cartera o la bolsa a la ñoras o a los chavos... ya ni la hacen hasta en el Hidalgo andan robando a las ñoras el mandado."

"Es... esto ya no se puede, del trabajo nos dejan salir a las seis, no es nada noche y a varias compañeras las han asaltado en el paso y hasta les han querido hacer cosas ¿tú ya sabes no?, a quién le gritas si luego la policía es peor."

Las vinaterías, farmacias, tiendas de abarrotes, tintorerías tienen -sin excepción- protecciones como barrotes, enrejado o pequeñas ventanas por donde despachan sus mercancías, medidas instrumentadas a raíz de los continuos asaltos:

Dueño de la vinatería de Bolívar y Fernando Ramírez:

"Yo mandé poner la reja porque a cada rato atraco y atraco, de a tiro por viaje, así nos exponemos menos y ya este los rateros son chamacos sí... retechamacos con pistolas o navajas."

El ambiente del que dan cuenta los testimonios recopilados es de malestar hacia el lugar que habitan en la colonia Obrera; planteado en términos de sobrevivencia por los habitantes, destaca el hecho de no se manifiestan juicios

positivos de la colonia, en este entorno sólo la escuela se identifica como lugar de salvación en el cuál sus hijos van a aprender cosas buenas.

La ilusión de muchos, la realización de pocos

La ubicación de la escuela, en el entro de la colonia Obrera, permite identificar algunas cuestiones de la situación escolar y el papel que juega en un contexto específico. Además, no pueden ser consideradas independientes de su entorno; segundo, que no es posible explicarla sencillamente en términos de su adaptación a ese entorno.

La escuela visitada es la más antigua de la zona y, por ende, es el referente de lo qué es una escuela educativa para varios padres de familia entrevistados¹⁹, además, muchos de los actuales jefes de familia cursaron --de manera parcial o completamente-- en la escuela primaria Giner de los Ríos; la escuela es punto de referencia para la gran mayoría de los habitantes.

El recuerdo de los años de primaria para algunos padres de familia en "la Giner de los Ríos" es en el siguiente tenor:

M. Cuando usted estudió la primaria ¿qué recuerda de sus años en la Giner de los Ríos?

"Mis papás me trajeron ya para segundo año, de Veracruz hombre... y si este... me metieron a la Giner, antes vivía aquí atrás (...) allá en el callejón donde hora es de la lechería (...) era una escuela muy buena, mire hasta la maestra Carmelita me tocó una vez de maestra... por ahí de quinto o sexto... ya ni me acuerdo... antes sí eran maestros ahora ya nomás saben de su materia (sic), antes era más bonito porque de todo lo dominaban bien... ahora ya no."

Madre de familia

"A mí me tocó cuando la maestra Carmen le tocó la dirección, ... antes era mucho orden, unas maestras bien preparadas, un equipo de los mejor que nos enseñaban..."

Otro elemento importante es la valoración que tiene la población de la colonia en cuanto a la oportunidad que ofrece la escuela, en este caso educativa pues, de acuerdo con datos de la Encuesta de Actitudes y Valores Educativos.²⁰

Los habitantes de la colonia concuerdan en que la educación es un medio privilegiado de mejoramiento individual y palanca para el desarrollo de los hijos, al menos tres preguntas de la encuesta son muy representativas al respecto:

¿Hasta qué grado escolar quisiera que estudiaran sus hijos?:

	Prim.	Sec.	Prep.	Univ.	No. cont.
Hijos	-	-	48	48	4
Hijas	-	2	2	42	54

En su opinión ¿quién gana más dinero, una persona que estudió hasta primaria o una que estudió hasta la universidad?

	%
a) Primaria	-
b) Universidad	82
c) Igual	12
d) No sabe	4

¿Un país puede mejorar su desarrollo económico si mejora la educación de sus habitantes?

a) Si	90
b) No	10

Otras opiniones recopiladas en las entrevistas con padres de familia apuntan en el mismo sentido:

Madre de sexto:

"Nosotros la única herencia que tenemos es la preparación y los estudios que les demos a los hijos porque dinero no tenemos... la verdad no somos ricos."

Padre de la Giner de los Ríos:

"Ya ve, pus yo sí quiero que mis hijos estudien para que de grandes no anden como uno de acá para allá y ganando una miseria... que vayan a la escuela para que tengan educación que su mamá y yo no tuvimos."

Los datos anteriores permiten señalar que la escuela es depositaria de la esperanza popular, acceder a tener educación, permite ubicar a la escuela como un lugar de sobrevivencia ante el clima social conflictivo descrito en los "chicos temidos de la colonia". El ambiente escolar compite activamente con el entorno, pues la escuela marca su propio "clima característico" en donde los alumnos, repiten lo que ven y escuchan en sus casas y la calle a diario adentro de la escuela.

La posibilidad con que se mira el acceder a la educación, al estudio, es aspirar a nuevas y mejores posibilidades de vida, aquí la educación:

... suministra equivalentes con los que se pueden acceder a otros tipos de intercambios sucesivos que juegan en favor del aventajamiento del individuo. La cadena más importante de intercambios es, por supuesto, la del conocimiento para obtener títulos, actividad calificada para conseguir salarios altos, y el pago de bienes y servicios. Lo educacional es por lo tanto la llave para otros intercambios. ²¹

La valoración por la educación, que le dan los padres, y alumnos cuando se hicieron las entrevista, es el lugar donde se imparte, es decir, la escuela. El edificio escolar es un importante referente para los habitantes de la colonia Obrera; un lugar que representa cultura e impartición de la educación, por ello,

más que una vieja pieza arquitectónica es un espacio no sólo para los niños sino también para padres y maestros.

El edificio

El edificio escolar es un punto de referencia en el perímetro de la colonia pues, a pesar de haber cambiado la arquitectura de la zona, debido en gran parte por los sismos de 1985, el plantel permaneció incólume; a su alrededor se edificaron nuevas viviendas, pero la escuela no se modificó en nada. La importancia de la escuela se ha reiterado de diversas maneras, pues es un espacio que se ha utilizado y se utiliza de diversas formas, algunos ejemplos son los siguientes: en campañas de vacunación, instalación de urnas durante épocas de elecciones, centros de acopio de víveres, realización de kermesses, entre otras.

De acuerdo con las veinte entrevistas a padres y habitantes de la colonia que fueron quince y de datos recabados en la EAVE (Encuesta de Actitudes y Valores Educativos) ²², a la escuela se le identifica como un lugar bueno per se, lugar donde se educan a los hijos, y referente de cuestiones educativas para los padres, sin embargo, la opinión es contraria para maestros, directores y supervisores de la zona, pues la escuela vista como centro de trabajo y no como depositaria de aspiraciones sociales, es catalogada como de muy bajo nivel y con graves problemas de organización interna (para mayor detalle véase el capítulo 2), aquí reúne las dos posiciones con que se ve a la escuela.

Si bien es importante conocer la opinión que tienen los habitantes en relación a la escuela, es necesario considerar también la de los maestros y el lugar que ocupa la escuela primaria en el contexto del sistema educativo mexicano.

Es importante aclarar que cada escuela primaria pública forma parte del sistema educativo, la escuela tiene una intencionalidad específica del Estado, que se materializa, entre otras cosas, en la definición de normas y contenidos educativos, organización de actividades escolares, reglamentos, estrategias, asignación presupuestal, planes y programas, libros de texto, etcétera.²³

Sin embargo, al interior de las escuelas se dan otro tipo de dimensiones: sociales económicas, políticas y culturales, propias de cada una de ellas. Cada escuela cuenta con particularidades específicas, ya que a pesar de la intencionalidad del Estado no en todos los casos determina en su totalidad las relaciones de cada escuela. Las escuela tienen una historia configurada a través de un largo y lento proceso, toda vez que simultáneamente en su seno se han venido constituyendo y cambiando sistemas de reglas, costumbres, símbolos, produciendo estilos de vida particulares en cada espacio escolar.²⁴

"El barco" o "la nave"

La Colonia Obrera cuenta con dos escuelas primarias públicas: Francisco Giner de los Ríos, ubicada en Isabel la Católica número 371, esquina con José María Roa Bárcena y la escuela Ramón López Velarde, se encuentra ubicada en Guadalupe Peñafiel y Alfredo Chavero, y una secundaria diurna, Abraham Lincoln número 82, ubicada en Fernando de Alva Ixtlixóchitl.

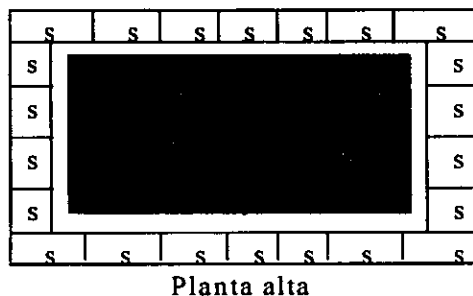
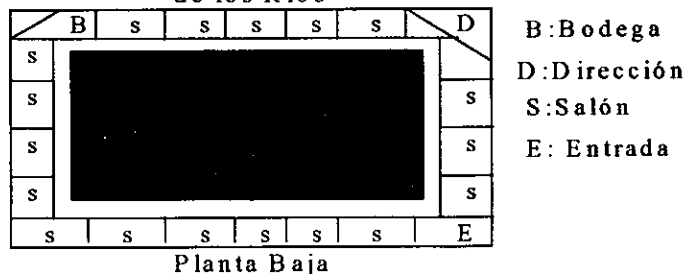
Los trabajos para este reportaje se realizaron en la Escuela Francisco Giner de los Ríos. La escuela fue edificada en 1938, es un edificio construido con tabique rojo de dos niveles, ocupa toda una manzana en forma de un gran rectángulo, llamada por los habitantes del lugar como "el barco" o "la nave", por las ventanas en forma circular que dan hacia la avenida de Isabel la Católica,

cuenta con 24 aulas, de las cuales se usan como salones de clase 20, pues dos aulas están destinadas como viviendas para los conserjes de la escuela, una acondicionada como biblioteca y la restante es para uso de los docentes. Tiene una dirección que comparten los tres turnos, dos bodegas, una en cada nivel, dos accesos a la planta alta de escaleras, seis baños en la planta baja y un amplio patio.

Es la escuela más antigua de la colonia, el edificio no ha recibido modificaciones importantes en su arquitectura original.

Plano de la Escuela Francisco Giner de los Ríos

Plano de la Escuela Francisco Giner de los Ríos



Las únicas adecuaciones fueron realizadas en 1992, cuando se pusieron tres grandes pilares de cemento en cada unidad para reforzar la construcción, sin embargo, como veremos más adelante, el deterioro del edificio no se solucionó con esta medida.

La escuela cuenta con murales de la época en que se edificó, son tres murales de Gabriel García Maroto ²⁵, artista catalogado de "izquierdista" en los 30's; los murales son una muestra muy representativa del periodo cardenista, pues son obras cargadas de una tendencia fácilmente identificable, por ejemplo, los murales que se encuentran en uno de los accesos a la planta alta, Clases sociales, muestra en una pared al a burguesía, al ejército y al clero oprimiendo y pisoteando al pueblo, y en la pared de enfrente se muestra a varios obreros en asambleas, otros marchando por las calles con las banderas de huelga y pancartas con la efigie de Lenin y mantas alusivas a ¡Viva el proletariado!, ¡Educación!, ¡Ciencia!, en lucha con la burguesía, y en el cielo gris del mural una gran estrella roja que parece guiar el destino del proletario. Los murales restantes están en la entrada principal, los temas son Educadores y científicos y Escenas de la vida cotidiana.

Es importante mencionar que los murales están muy descuidados, presentan señales de deterioro evidente y de maltrato: aplanado de cemento sobre los frescos, brochazos de pintura, rayones y leyendas, etcétera. Según una evaluación realizada en 1995 por el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) y el Centro de Conservación y Registro del Patrimonio Artístico Mueble (CCRPAM), el costo de restaurar los murales de la escuela ascendía a la cantidad de cien mil nuevos pesos, mismos que la escuela, obviamente, nunca pagó.

El edificio requiere de varias reparaciones urgentes que, en palabras de la directora Carmen Oñate, "ponen en riesgo a los niños y al personal docente". A

pesar de que el programa de mantenimiento implementado por la delegación Cuauhtémoc terminó de "pintar y remodelar" la escuela en el mes de noviembre de 1995, los problemas de "fondo" no se han resuelto, por ejemplo, existen graves cuarteaduras en tres salones de clase (que se utilizan normalmente), uno de los conjuntos se encuentra "vencido", inclinado, y una reja lateral sostiene la loza de todo el conjunto, debido a esto, ventanas y puertas abren y cierran con dificultad; los barandales son de solera muy delgadas que ya no tiene apoyo en el piso; a las escaleras les faltan pedazos, el mobiliario como los pupitres "se ha venido cambiando, dice la directora, pero no se ha podido cambiarlo todo"; sin embargo, en los salones de los primeros años todavía es posible encontrar bancas de dos plazas y en la paleta el espacio para poner el tintero para la pluma de manguillo que antes se usaba.

El tema de los baños es uno de los más citados en la problemática de la escuela por la insalubridad y las cuarteaduras que presenta, para los padres de familia la situación es ya evidente:

Madre de una niña que va en la Giner de los Ríos

"No hombre, si la escuela ya se está cayendo a pedazos... Eso de los baños están asquerosos pero eso me dice la niña y yo le creo."

Nataly le aconseja a su madre durante la entrevista el asunto de los baños, "dile de los baños":

La mamá responde:

"Sí están muy sucios, sí los baños... están muy sucios o que... están muy sucios no tienen puerta no los asean como deben asearlos, ora ya lo último es con lo que ha pasado con los temblores ya uno de los salones, se está cayendo... ahí en la esquina... la puerta donde está Nataly ya se venció, ya no cierra, que salón en buenas condiciones se puede decir que sí, no se ve ninguna cuarteadura, pero ya está vencido porque las ventanas están abiertas y ya no se pueden cerrar, la puerta se abre con dificultad y a veces, hay momentos en que sí se abre bien y momentos en que no se abre bien."

A tal grado ha llegado esta situación que en las entrevistas a los profesores realizada para este reportaje, en la sección de propuestas y sugerencias, hay tres profesores que se declaran abiertamente por la demolición del inmueble en su totalidad. La escuela, a pesar de ser una edificación vieja y de las deficiencias señaladas, es la primaria pública más importante de la zona escolar, los datos estadísticos realizados por la escuela, los cuales cada inicio de curso los elaboran; estos dan cuenta de la importancia en cuanto a servicio y atención que la escuela da a los habitantes de la colonia Obrera:

	Hombres	Mujeres	Total	Grupos
Primero Nuevo ingreso	21	23	44	3
Repetidores	4	5	9	
Segundo Nuevo ingreso	34	32	66	3
Repetidores	6	1	7	
Tercero Nuevo ingreso	28	35	63	3
Repetidores	1	3	4	
Cuarto Nuevo ingreso	42	59	101	4
Repetidores	-	2	2	
Quinto Nuevo ingreso	29	39	68	3
Repetidores	-	3	3	
Sexto Nuevo ingreso	50	53	103	4
Repetidores	-	3	3	
Total Nuevo ingreso	230	215	445	20
Repetidores	11	17	28	²⁶

El personal de la escuela es el siguiente:

Director .	1
Administrativos	4
Maestros de educación física	2
Intendente	1
Auxiliar de intendente	3
Docentes	20
Total	31²⁷

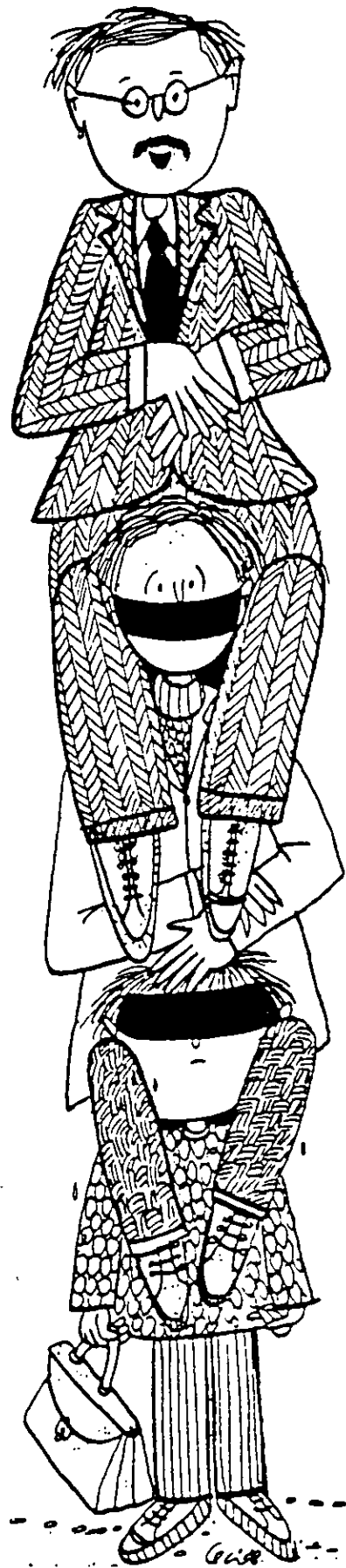
Dentro de la clasificación que establece la SEP, las escuelas se denominan, entre otros criterios: completas e incompletas, federales o estatales, chicas o grandes. De acuerdo con el número de alumnos y de grupos con que cuenta la Giner de los Ríos es una escuela grande, pues como se aprecia tan sólo en el turno matutino atiende a más de 300 alumnos y cuenta con 20 grupos.

¿Qué relación mantienen los 300 alumnos con sus profesores? ¿Cómo es la vida en esta escuela? ¿Qué realidades se generan entre los sujetos de este plantel? El siguiente capítulo se preocupa de las relaciones entre los sujetos de la escuela. "De los maestros y alumnos que, a través de sus acciones cotidianas, se apropian diferencialmente de saberes y valores educativos, así como que, al ponerlos en juego --de manera consciente o no--, en relación con el capital socio-histórico que posee cada individuo genera procesos educativos distintos que pueden reproducir, reelaborar, resistirse u oponerse a los mismos contenidos educativos, e incluso, a los fines de la escuela misma. Además, es importante señalar que los sujetos sociales conforman su realidad, pero a su vez son conformados por ella, ya que se construyen y son formados en y por relaciones sociales particulares y por diferentes historias que integran y se condensan, en este caso, en el espacio de la escuela."²⁸

Notas al capítulo II

1. XI Censo Nacional de Población y Vivienda, 1990 y Delegación Cuauhtémoc, Cuaderno estadístico delegacional, 1994.
2. XI Censo Nacional de Población y Vivienda, 1990 y Delegación Cuauhtémoc, cuaderno estadístico delegacional, 1994.
3. *Ibidem*
4. Archivos de registro de la propiedad, Delegación Cuauhtémoc, 1994.
5. Sistema para la Consulta de Información Censal Scince, México, INEGI, 1993.
6. Cuaderno estadístico delegacional, op. cit., pp. 26.
7. Clasificación establecida por el Censo.
8. Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal, Informe de labores.
9. Informe de labores, 1995.
10. Agustín Ramos. *La vida no vale nada*, Martín Casillas, 1982.
11. Asociación de Hoteles y Moteles de la Ciudad de México, 31 de diciembre de 1993.
12. Guevara Niebla Gilberto, *El destino de los niños desertores*, Instituto Mexicano de Investigaciones Educativas, s.c., 1996
13. *La Jornada*, 22 de febrero de 1995.
14. *La Jornada*, 4 de agosto de 1995.
15. Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal, 1995.
16. *Ibidem*
17. *El Sol de México*, 12 de junio de 1995.
18. *Ibidem*.
19. *Uno más uno*, 3 de abril de 1995.
20. La mayoría de las entrevistas con padres se realizaron fuera de la escuela.
21. Guevara Niebla Gilberto, Coordinador, *Reporte de investigación, El destino de los niños desertores*, México, IMIE, 1996.
22. Paul, Willis. *Aprendiendo a trabajar*, Madrid, Akal- Universitaria, 1988, p. 80
23. *Los niños desertores*, op cit.
24. Ezpeleta Justa y Elsie, Rockwell, "Escuela y clases subalternas", en *Cuadernos Políticos*, nº. 37, jul-sep, 1983.
25. *Ibidem*
26. Evaluación a los murales para posible restauración realizada por el INBA, Centro Nacional de Conservación y Registro del Patrimonio Artístico Mueble, 3 de octubre de 1995.
27. *Estadística de educación primaria, inicio de cursos, zona escolar 37*, identificación del centro de trabajo, 1995.
28. *Ibidem*
29. Anthony, Guiddens. *La Constitución de la Sociedad, Bases para la teoría de la estructuración*, Buenos Aires, Amorrortu, 1995.

Capítulo II. La escuela: los días inolvidables



Capítulo II. la escuela: los días inolvidables

A. La dirección y los directores

La gestión de la primera directora encierra una serie de características especiales; una maestra que los padres aún recuerdan pues, en muchos casos, fue maestra de ellos. En las entrevistas a padres de familia y exalumnos la opinión fue siempre favorable. Tras una gestión de más de 25 años de servicio la imagen de la maestra Oñate al frente de la Giner de los Ríos aparece como si siempre hubiera estado ahí, podemos identificarla como el mito fundador de la escuela.

De acuerdo con las opiniones recopiladas de antiguos alumnos, la escuela era otra muy diferente, vale la pena decir que el dato que se brinda proviene del recuerdo correspondiente a la época "mítica" de la primera etapa registrada de la escuela:

Señora Luz Coronel:

"Antes era más duro... me recuerdo que antes en cuarto o quinto uno ya salía dividiendo bien... ora ya ni eso, hasta sexto lo dizque sa... bueno eso más o menos..."

Sr. Ricardo Narváez:

"Mi hijo tiene una letra de patas de mosca, muy mala caligrafía (...) cuando yo era chamaco nos ponía la maestra a duro y duro ejercicios y ¿qué crees? si salíamos haciendo buena letra, hora ya ni les enseñan a escribir (risas)."

La encuesta también aportó datos en este sentido, cuando se les preguntó a los habitantes de la colonia lo siguiente:¹

En su opinión, los maestros de hace 20 años eran:

	%
a) Mejores	54
b) Iguales	14
c) Peores	16
d) No sabe	16

En la escuela que nos ocupa, el fenómeno de la estabilidad al interior de la organización siempre se manifestó como una de las preocupaciones de primer orden para los distintos directores, y esto es así, por las condiciones de presión ejercida por los docentes (la presión a favor de una mayor autonomía profesional de los profesores), que obligaban al director, en cada gestión, más a definirse como un administrador o un líder. Las opiniones en este sentido por parte de la supervisión son muy elocuentes:

Supervisora:

La maestra Oñate ya había perdido el control de la escuela... el mando se le fue de las manos, por eso lo de Beto y sus cosas ¿ve?, pus... tantos años no de valde...^a

Otro dato significativo lo ofrecen los reportes consignados en la supervisión de la gestión de la maestra Oñate:

- Falta de control administrativo por parte de la maestra directora para con los maestros, algunos maestros evaden tareas de apoyo.
- Falta motivación por parte de la directora para impulsar acciones y el trabajo de los compañeros maestros.

El poder de los fundadores

Hasta el año de 1992 la escuela no registró ningún cambio en el puesto de director, la maestra Carmen Oñate, "Carmelita" para los maestros y la "pasita" para los alumnos, ocupó el cargo por más de 25 años. A pesar de que la directora contaba con la oportunidad de jubilarse desde hacía varios años atrás, se mantenía al frente de la escuela porque, según ella, decía:

"Todavía tengo fuerzas y la experiencia... que los años me han... me han dado, me ayudan, además tengo muy buen equipo atrás de mí."

Al momento de retirarse la directora tenía 78 años; en realidad, la escuela presentaba ya graves problemas de liderazgo y control, términos que los

^a Entrevista realizada a la supervisora, María de los Angeles Ríos Bautista, en la escuela, Francisco Giner de los Ríos, 1992.

docentes utilizaban de manera indiscriminada para explicar cualquier hecho que se presentaba en el plantel.

El factor experiencia al que alude la cita de la directora como aspecto ventajoso en realidad no era tal, pues, en sus dos últimos años para buena parte de los maestros entrevistados éstos veían más como un problema la antigüedad de la maestra que como una virtud, ya que no podía enfrentar los problemas que la escuela demandaba. La situación llegó a ser tal que, quien tenía gran influencia en las decisiones en la escuela durante los últimos años de gestión de la maestra Oñate era el representante sindical en la escuela, a quien nos referimos líneas más adelante.

La expresión de autoridad (muy deteriorada por cierto, pues los maestros no le hacían caso a la directora) se materializó en varias acciones que se manifestaban en la escuela en un ambiente sin reglas: los maestros no cumplían con los acuerdos emanados del Consejo Técnico, ni tampoco con las tareas que la directora les encomendaba personalmente pues, de las múltiples comisiones que se les encargaba a los docentes: aseo, puntualidad, elaboración del periódico mural, preparación de la ceremonia de los lunes, se llevaban a cabo de manera parcial, por ejemplo, la comisión de vigilancia (a cargo de dos profesores durante un mes) tenía como función principal vigilar la entrada y la salida **ordenada** de los niños, sin embargo, los maestros encargados no llegaban puntualmente y, en muchas ocasiones, tampoco asistían a la escuela en los días en que les tocaba la guardia. Los conserjes eran quienes cubrían esas tareas más puntualmente.

Para estas alturas, la directora había perdido el control de la escuela, entendido éste como un problema de dominio en la toma de decisiones² (el representante sindical como consejero principal y en la práctica quien tomaba las decisiones) y a la vez pérdida de apoyos en la escuela manifestándose en la evasión al cumplimiento de las tareas asignadas, por ejemplo, las siguientes: para las ceremonias cívicas de los lunes; la directora planeaba en el Consejo Técnico los temas a tocar y designaba a los maestros responsables para cada ceremonia, sin embargo, los maestros no preparaban los temas y lo más frecuente era que

los docentes improvisaran con cualquier tema en el día de la ceremonia con ayuda de uno o dos alumnos.

La actitud manifestada por los docentes de "plena rebeldía" ante los acuerdos que ellos mismos establecían puede explicarse por la mala impresión que tenían del papel adoptado por la dirección y la falta de liderazgo mostrada.

En efecto de los docentes que no cumplían con las disposiciones en sus compañeros fue determinante; un efecto en cascada, por que todos se sentían con el derecho ("si al compañero no le dicen nada por qué a mi sí") de no cumplir también con sus responsabilidades que le dictaba la dirección.

La situación de lo que acontecía en la escuela era ya tema de conversación en otras escuelas de la zona y, principalmente, en la Dirección General No. 1.^b A raíz de una situación anárquica en el plantel y conocida por las autoridades del sector, los efectos al interior de la escuela fueron múltiples.

Otro hecho común entre los maestros era faltar una vez a la semana, en el tiempo en que se realizó el reportaje en la escuela, era frecuente que los docentes faltaran, incluso parecía que tenían su día preestablecido para no ir a clases, situación que la directora no pudo controlar pues --de acuerdo con los archivos escolares del plantel--, nunca se presentó en los tres años anteriores a la jubilación de la directora Oñate ningún reporte que involucrara a otras instancias que no fueran las de la escuela, por ejemplo la supervisión.

Conforme se avanzó en la observación se detectaron varios problemas al interior de la escuela y que, con mucho, tenían que ver con la actitud que asumía la directora ante los maestros, por ejemplo: la maestra Lourdes, de sexto año, tenía la fama de nunca llegar a la hora de entrada, los alumnos sabían que la profesora llegaba a las 8:15 u 8:20 y en su expediente hasta la gestión de la maestra Oñate no tenía ningún reporte, situación que cambió radicalmente con la llegada del nuevo director, en donde repentinamente aparecieron casi a diario

^b La dirección General 1, es a la zona que pertenece la escuela pública Francisco Giner de los Ríos, encargada de todos los asuntos o quejas que existan por parte de directores, maestros o padres de familia de la escuela.

reportes enviados a la supervisión y a la Dirección General número 1 de retardo y faltas administrativas.

Otra referencia de la pérdida de control en la escuela es la opinión de la supervisora de la zona que, en tono sarcástico, decía lo siguiente:

'En la Giner de los Ríos no había uno ni dos directores, había muchos (risas). No. En serio, había dos (risas) el maestro Beto (el representante sindical) y la maestra Carmen.'

Un cambio necesario

La supervisora fue un elemento decisivo en el cambio de director, las acciones se caracterizaron por un estricto seguimiento de todo lo que realizaba la directora, las visitas llegaron a ser de dos a tres veces por semana y en distintos horarios, y esto era así, porque decía la supervisora que en la Dirección 1 los rumores del desorden y la anarquía imperante eran ya muchos. Las escuelas que se hacen de una publicidad adversa son malas y son objeto de malos informes de inspección, además de ser las más visitadas por las autoridades."^o

La relaciones entre la directora y la supervisora nunca fueron buenas, más bien eran tensas, así las calificaron los profesores entrevistados al respecto:

Maestro Beto:

--Es que la supervisora era especial sí, bien latosa pues con la maestra Oñate, siempre... cómo se dice... sí hasta por lo poquito, por lo que no tenía importancia les estaba diciendo que todo mal y mal, no se vale ¿no?

--Martha: ¿Qué problemas maestro?

'Por ejemplo, vamos a hablar de una cosita mire... los baños de los alumnos, pus eso... pus eso es una cochinada, los niños son muy cochinos y no se puede tener aseado ¿ya entró?'

--Martha: No

'Pus entre para que... a este quién limpia esos baños y siempre los tiene impecables como quiere la maestra María de los Angeles (supervisora).'

^o Entrevista a la Supervisora, op.cit.

Maestra Elena:

“Eran problemas de señoras grandes de edad, como ya cada quien tenía su criterio bien rígido pus imagínese quien quería hacer caso o obedecer. Sí, se llevaban mal siempre que venía la maestra María de los Angeles y la directora acababa de malas o se sentía mal, pus como le digo ya la edad de las dos.”

Maestra Lourdes:

“... luego venía la supervisora y se metía a los salones y empezaba a preguntar niños qué hicieron en la mañana, qué han hecho y pus la verdad luego nos encontraba sin actividad o en tantito descanso, y empezaba ahí frente a los niños y la directora que: maestra a planear la clase, que maestra a hacer actividades, que el salón estaba sucio, que esto y lo otro y no se qué más...”

La maestra señala como una acción negativa el hecho de que la supervisora entrara a los salones, cuando en realidad, dentro de las atribuciones de un supervisor está la visita a las aulas, con la finalidad de hacer recomendaciones técnico-pedagógicas a los docentes.

La función de supervisión causó, a la luz de las opiniones expuestas, un doble efecto en la organización interna de la escuela, pues cambió de facto las relaciones entre los docentes ante la especulación de la próxima remoción de la directora.

El listado de las recomendaciones de la maestra María de los Angeles, según consta en los archivos de la supervisión, son enormes y se registran hechos como los siguientes:

- Algunas situaciones no se sancionan adecuadamente: faltan consignar retardos, actas administrativas, etc., del personal que falta o llega tarde, no hay expediente de comprobantes o licencias.
- El personal de apoyo no cumple con sus deberes adecuadamente.
- Los padres de familia se quejan constantemente de que los niños no tienen clase.

- La cooperativa de la escuela no tiene actualizados los estados financieros.
- Los baños de la escuela no han recibido el mantenimiento adecuado.
- La directora no cuenta con todos los planes de trabajo de los maestros.

En 1992, y con un emotivo festival de por medio, organizado por maestros y la sociedad de padres de familia, la directora se jubiló; jubilación pactada en realidad, de acuerdo con los comentarios de la supervisora:

'Si miré yo le tuve que exponer a la maestra Carmen la situación, el jefe de sector también le comunicó el balance de lo que yo veía en la Giner, ... era... un problema de dirección y otra cosa la queja a cada rato de los padres de que los niños no tenían clase, casi a diario alguien se quejaba.'

...

'Por eso, fíjese, invitamos a la maestra a jubilarse y a dejar la escuela lo más pronto posible. La maestra Oñate comprendió, ... llegó a ser en sus tiempos un elemento muy valioso pero los años de servicio eran ya muchos, pesan los años de servicio al frente de las escuelas.'

Una semana después de la salida de la maestra Oñate llegó el nuevo director.

El relevo en la dirección: días de incertidumbre

La llegada a mediados de 1992 del nuevo director, el maestro Andrés, marcó un cambio significativo en las actividades y organización de la escuela, pues cuatro maestros dejaron también la escuela, dos por jubilación y dos pidieron su cambio --mismo que se les concedió meses después-- a otras zonas escolares.

El nuevo director estaba comisionado en el puesto, es decir, que no iba a ser definitivo, sino temporal, situación a la que recurre la SEP como alternativa ante una baja o jubilación repentina.

Los principales antecedentes del nuevo director era el trabajo realizado al interior del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), destacaba el hecho de que nunca había ocupado el puesto de director y tenía muchos años de no trabajar frente a un grupo, sino realizando labores de tipo sindical.

El director duró en la escuela alrededor de año y medio, y desde un principio tuvo enfrentamientos tanto con los maestros como con la supervisora.

Como era de esperarse, con la llegada del nuevo director se pusieron en juego varias de las reglas establecidas al interior de la escuela, varios maestros redefinieron su posición ante la incertidumbre de acción del nuevo director. Como una consecuencia directa, los maestros adoptaron una actitud de rivalidad, principalmente, el representante sindical, el maestro Heriberto, mejor conocido como "Beto" y que tenía un amplio radio de acción política interior de la escuela. En cierto sentido, era un enfrentamiento entre poderes, uno designado por la SEP, ante otro proveniente de la escuela y legitimado por los docentes.

Las constantes fricciones y enfrentamientos entre el director y los maestros se tradujeron en dificultades cada vez mayores, algunas de las situaciones registradas son las siguientes:

Maestra Imelda:

--El maestro Andrés es bien cerrado, yo le digo que tenemos que cambiar el mobiliario de los niños, con este que tenemos pus nomás no se puede trabajar... llevo más de tres meses pidiéndole nuevo mobiliario, de eso sí hay dinero se autorizó en SEP y... este me dice, me dice, siempre que sí, que ya hasta la última en que me dijo que para qué, mejor había que gastar el dinero en otras cosas mejores y más urgentes.

El poder que manifiesta el director en este registro es el de imponer su decisión a pesar de otras opiniones y órdenes dictadas por instancias superiores como la misma Secretaría de Educación Pública.

Maestra Inés

--A mí me quería agarrar de encargo, me ponía que a preparar la ceremonias que a acompañarlo a la dirección, que a llamar a no sé quién, si eso era cosa de la maestra comisionada de secretaria ... esta, ¿quién estaba?, déjeme acordar, ha sí, esta Lucrecia.

La maestra señala que el director no respetaba las funciones asignadas a los maestros, situación que consideraban como una imposición pues, según la maestra, había una persona designada para cada cosa.

Maestro José:

Yo la verdá no me metí con él pero este... este tengo un cuate en las oficinas de Venezuela (oficinas del SNTE), y lo conocen como un cuate bien grillo, fijate ira, trabajaba en los conflictos laborales de los compañeros de no sé qué sección, creo que hasta era cuate de los asesores de Elba Esther.

El maestro entrevistado, considera que en torno al director existe un apoyo extra, pues hace alusión a su relación con personas cercanas a Elba Esther Gordillo, secretaria del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación durante el periodo en que se realizó el reportaje.

Como se puede apreciar en las anteriores entrevistas los maestros excluidos del círculo del director manifestaron siempre una abierta oposición y una negativa a colaborar con las nuevas ideas. Desde el inicio de sus trabajos, el nuevo director reorientó muchas de las relaciones internas en la escuela, principalmente en los siguientes aspectos:

a) al nombrar al nuevo equipo de la dirección (secretario y adjuntos), los maestros salientes se sienten desplazados y adoptan una actitud crítica y delatora en todas las acciones que emprende el nuevo equipo al frente de la escuela;

b) el representante sindical, quien poseía gran influencia en la anterior administración, adopta una posición de enfrentamiento y en torno a él intenta agrupar al mayor número de simpatizantes, ante todo evita salir de la "jugada" y pretende reasumir el papel de interlocutor privilegiado por parte de los maestros;

c) el director en pos de romper con la imagen de la directora y las actitudes adoptadas por los docentes en ese momento, adopta entre otras medidas: enfrentamiento con los maestros, reportes a los docentes, discusiones públicas, intenta asumir el liderazgo apoyado en la idea de que: "sino se cambia todo no es posible cambiar nada".

El maestro Andrés, por su parte, siempre insistió en que la explicación de los problemas con los maestros se debía a la "mala costumbre" y al antecedente que había dejado de la directora:

Martha:

--Maestro Andrés, en tres meses al frente de la Giner ¿qué opinión tiene de la escuela?

Maestro director Andrés:

"Hay problemas, toda escuela los tiene, un chorro de broncas"

--Martha: ¿De qué tipo?

Maestro director Andrés:

"Son problemas de este, cómo le di... si hombre de la dirección y no del director, aquí lo que pasa es que los alumnos y los maestros quedaron mal acostumbrados, todos hacen su santa voluntad... la ... compañera de antes ya estaba en las últimas de servicio y la verdad pus nadie le hacía caso... ya tenían este... ya tenían perdón (interrupción llega una maestra a pedirle información de las altas y bajas de los alumnos)"

Lo que vale la pena resaltar de esta entrevista es que los problemas de la escuela no los asume como suyos sino como **de la dirección**, refiriéndose a la herencia de la directora anterior y la forma de trabajo establecida, más aún, parece que el director no quisiera involucrarse en la dinámica y los problemas del plantel:

"Si le digo, en qué estábamos, si... ya tenían una forma de hacer las cosas, mal hechas hombre, cada quien hacía lo que le parecía, fíjese hasta ya... hasta le decían qué tenía que hacer, eso es el colmo."

¿Pidió su nombramiento?

‘A mi me cayó el nombramiento de repente, no me gustó pero pus me tocó y ni modo de decir no, la zona y la escuela tienen mala fama... iré, si no cree pregunte allá en el sector y... verá lo que le digo.’

Martha:

¿Los maestros colaboran con usted?

‘Unos sí, otros ya ve, es como todo, no somos moneditas de oro... hay problemas pero se les da por su lado.’

¿Por su lado?

‘Si este... (me dice) esto no quiero que lo graba (se apaga la grabadora).’

Lo que no quiso el director que se grabara fueron dos asuntos, por un lado, los problemas con la maestra que necesitaba material de la dirección, principalmente pedía mobiliario nuevo y que, según el director, lo hacía para hacerse más importante y por otro, con los maestros de la escuela que se creían los ‘directores incomprensidos’ y que le hacían ‘la vida de cuadritos’. Es importante mencionar también lo que decía el director, que no sólo es el cambio de las anteriores reglas establecidas ‘todos hacían su santa voluntad’, sino los efectos de inestabilidad y el clima que crea la oposición representada por los maestros al manejar nuevas alternativas para la escuela opuestas a las que él había dispuesto. La oposición magisterial, para el director, era la maestra que quería cambiar las bancas y el maestro Beto. Los juicios que emite el director para referirse a la oposición y las razones para descalificarla, las argumenta: ‘se quería hacer la importante’ y ‘los directores incomprensidos’.

Sin duda, esta situación es uno de los mejores ejemplos de lo polémico que es el puesto de director, y de cómo es interpretado por los maestros. Como se recordará, los docentes hacían énfasis en la falta de dirección’ y con el nuevo maestro se quejaban de la excesiva mano dura.

Las fricciones eran cada vez más frecuentes y de mayor intensidad, la situación llegó al límite cuando el director reportó al maestro Beto ante la supervisión, el motivo de acuerdo con el informe fechado el 4 de julio de 1994, fue el siguiente:

‘Los maestros Prof. Heriberto Hernández Saynes y la Profra. Gabina Imelda Martínez Vera, por atender asuntos sentimentales no atienden su labor’.

Curiosamente, los maestros reportados son los mismos que desde un principio tuvieron enfrentamientos con el director, por el tipo de reporte: ‘atender asuntos sentimentales’ parece ser lo menos importante y que la denuncia, más bien, esconde una serie de problemas internos y de rivalidades que buscaban definición, por parte del director, vía otras instancias fuera de la escuela.

Este reporte dio origen a una investigación más profunda que puso de manifiesto los problemas que ya se venían generando desde que el director inició su gestión, entre los detalles que se revelaron en el oficio de la supervisión, destacan los siguientes:

De acuerdo con la versión del director Andrés se tiene que:

Con toda atención informo a Ud. que el Sr. Director Profr. Andrés Vázquez Ortiz de la Esc. 11-322 ‘Francisco Giner de los Ríos’ informa que los maestros mencionados han tenido fuertes fricciones con él por inconformidad con el trabajo. El Prof. Heriberto Hernández Saynes, Clave: 80/093167, Filiación: HESH430316463, tiene 15 años de laborar en la escuela y participó en el Comité Delegacional del sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, con diferentes cargos, fue sustituido por otro compañero de la misma escuela, esto de acuerdo con la información creó en el Prof. Hernández, resentimiento y hostilidad hacia sus compañeros.

La versión de la maestra reportada apunta que:

‘La Profra. Gabina Imelda Martínez Vera, Clave 80/018562, Filiación: MAVG630514DCL, afirma que las fricciones tuvieron como origen las decisiones equivocadas del Director al no autorizar la adquisición de mobiliario adecuado al 1er año.’

La solución al conflicto tuvo dos secuelas, una oficial y otra extraoficial, la primera se refería a la **conclusión** que marca el oficio, en donde la supervisora apunta lo siguiente:

- 1.- La Profra, Martínez declara haberse acercado al Prof. Hernández para solicitarle asesoría y apoyo ante los problemas.
- 2.- El Director afirma que el Prof. Hernández falta y llega tarde frecuentemente, pero no presenta los reportes.
- 3.- Un inadecuado manejo de relaciones interpersonales del Director con maestros, alumnos, padres de familia y trabajadores de Apoyo a la Educación dio lugar a la problemática que prevalece.

Tal vez, uno de los mayores impactos registrados en este conflicto es que ante una situación en la que se desafía al director, tanto aliados como adversarios están obligados a manifestarse y a tomar posición de rechazo o apoyo.

La otra secuela se dio cuando el maestro Beto, que en ese entonces gozaba de gran apoyo por parte de las profesoras, organizó un movimiento en la escuela, la estrategia utilizada fue, principalmente, acusar "de malos tratos, calumnias y malos manejos administrativos" por parte del director, e invitaba a sus compañeros a manifestarse en este sentido ante la supervisión y la Dirección no. 1.

La actitud de los docentes simpatizantes con Beto no fue manifestarse directamente, sino que utilizaron otra estrategia: el problema, vía los maestros, llegó a ser del conocimiento de los padres de familia, quienes decididamente apoyaron a los maestros en contra del director. Los padres actuaron de inmediato acusando al director ante la Dirección 1. Esta situación duró tres semanas, y al final de cuentas la supervisora recomendó ante el jefe de sector la reubicación del maestro director a otras funciones. A pesar de las recomendaciones de la supervisora, la presión de los padres y la actitud de los maestros, manifestaciones importantes de descontento, no eran suficientes ni definitivas para la Dirección 1.

El director y sus malos manejos

La participación de los padres de familia en este conflicto es importante destacarla, en tanto que juegan un papel decisivo en contra del director. La comunicación de los maestros con los padres en este asunto vía encuentros a la salida del plantel, a través de recados enviados con los niños o juntas de información, dan cuenta de los variados recursos que poseen los docentes en una escuela para organizarse en contra de una disposición que no les parece. En este conflicto, es de llamar la atención el apoyo que dan los padres a los maestros de sus hijos, una razón del por qué de la actitud de los padres puede explicarse porque quien les solicita el apoyo son los maestros de sus hijos y con quien mantienen esporádicamente comunicación, en tanto que con el director nunca tienen contacto directo.

Desde otra perspectiva, el conflicto con el maestro Beto fue el pretexto para dar salida a una serie de fricciones que existían entre los maestros y el director. Los docentes involucrados en la dinámica de enfrentamiento argumentaron tres razones específicas en contra del director: a) la falta de experiencia en el puesto y el cuestionamiento a sus antecedentes profesionales, b) el trato despótico que recibían del director y c) la falta de control administrativo por el asunto de la cooperativa. Algunos testimonios dan cuenta de esta situación:

- Maestra de 1er año:

‘Hasta donde yo sé el maestro director venía de otros trabajos, creo que sindicales o algo así y no tenía experiencia de director ¿cómo iba a ser director si no sabía como hacerle ¿no?’

- Maestra de 4º año:

‘Era muy autoritario, no oía consejo, luego el personal que escogió cerca de él era bien malo... ya ha de saber ¿no? este... sí lo de la cooperativa.’

- Martha:

¿Qué pasó con la cooperativa?

'Pus hubo malos manejos, la maestra Lucrecia se "agenció" el dinero, hasta hay denuncia y todo de eso."

En opinión de la supervisora la problemática suscitada, así como el origen del problema debe buscarse en otra parte:

... del maestro Andrés había muchas cosas negativas... pero no es el maestro Andrés sinceramente... ¡No! Es el maestro Sánchez (jefe de sector y encargado de designar al nuevo director), las fallas de él, ... de arriba... Sí, están en contubernio para designar a los directores que tendrá la Giner... a pesar de los criterios de la preparación que la verdad no es posible entender cómo fueron designados más que, que... por la amistad de cantina... una de las cosas es que... la situación de que se da de la reproducción de los maestros es que ocupan puestos claves en otros lados... y eso les ayuda a ser directores o algo así, porque por méritos académicos ni de chiste.

Los comentarios que aporta la supervisora son importantes para entender la designación de directores en esta escuela:

1. De acuerdo con la cita, la designación de directores obedece más a favores personales, o negociaciones entre ciertos grupos, que a una trayectoria académica destacada.
2. No existen instancias de capacitación y de inducción al puesto de director, el maestro de grupo o funcionario que se convierte en director tiene que aprender sobre la marcha y, en la mayoría de los casos, se apoya en la figura del supervisor para asesorarse.

Motivos para cambiar

Como epílogo a estos problemas en la última entrega de certificados se suscitó un hecho que corrió como reguero de pólvora a todas las autoridades educativas del sector (jefe de sector, director general, directores de la zona), padres de familia, alumnos y, desde luego, al mismo director. En el último día de clases del periodo 1991-92, día de entrega de boletas y de certificados a los alumnos de sexto año, fecha significativa por el término de la primaria y en que por lo regular asisten los padres de familia a la escuela, los alumnos no pudieron recibir sus certificados, el

motivo fue que el director echó a perder alrededor de 55 certificados. Los hechos según maestros, supervisora y algunos padres entrevistados el mismo día apuntan que, el director firmó un día antes los documentos y los selló momento antes de retirarse de la escuela, extendiendo los documentos en los escritorios de la dirección y encargándole a la conserje que a la 1:30 pm, es decir, una hora más tarde, los recogiera y los guardara. Al otro día, todos los certificados estaban manchados pues la tinta del sello que va sobre las fotografías no se había secado.

El asunto de los certificados adquirió relevancia por varios factores que confluieron en la escuela ese día:

a) Los hechos ocurrieron en el marco de una ceremonia **entrega de certificados**, día que marca el fin de cursos y la salida de los alumnos de sexto año de la escuela primaria. Por lo regular, los padres de familia acompañan a sus hijos a recibir el certificado de estudios. La importancia de una **ceremonia de fin de curso**.

b) Autoridades educativas (jefes de zona, representantes del sector, supervisores, etc.), visitan los planteles para supervisar y clausurar los cursos.

c) Tanto padres de familia, maestros y autoridades identifican al director como único responsable.

Las reacciones no se hicieron esperar, los padres de los chicos de sexto rápidamente presionaron al director, otros se trasladaron a la dirección general, a la supervisión, y hubo incluso varios padres que lo reportaron en el buzón escolar de la SEP. Los maestros, por su parte, lo comunicaron a otras escuelas, más allá del hecho, grave en sí mismo, lo que es interesante es la capacidad de respuesta de los padres de familia y la espontánea y rápida organización para manifestarse y denunciar los hechos.

El caso de los **certificados** se supo en toda la zona escolar 37. El problema de la Giner pasó a dominio público y con ello obligó a la Dirección 1 a reubicar al maestro.

El maestro Andrés se resistió a dejar la escuela, pese a contar con la notificación oficial de cambio, esta situación se prolongó por dos semanas, hasta que por fin salió de la escuela.

De los varios problemas que dejó el maestro Andrés al salir de la escuela destaca uno relacionado con los malos manejos de la cooperativa, hechos que abordaremos en el apartado que se refiere a los maestros.

Se repiten las malas costumbres

La escuela para estas alturas ya había tenido dos directores: la maestra Carmen Oñate y el maestro Andrés y el que estaba en turno el maestro Albertino en un tiempo récord, un ciclo escolar.

Los maestros asociaban la idea de los cambios en la dirección con problemas más allá de la figura del director, es este estado de aniquilamiento y de amenaza al centro de trabajo: "es un problema más general", como lo manifestaron algunas maestras, quienes aseguraban que la escuela estaba por demolerse y de ahí la razón para el constante cambio en la dirección, "buscaban pretextos de allá arriba".

De manera similar a su antecesor, el maestro Albertino Santos llegó comisionado, este director duró menos, ya que sólo permaneció al frente de la escuela un año y tres meses.

El efecto que causó el "problema de los certificados" en los docentes de la escuela fue de agravio grupal y un daño a la escuela:

Maestra Imelda:

"¿Cómo es posible de que esto pase esto, y deje de eso, luego se supo por todos lados, se imagina lo que dijeron de los maestros de aquí?"

Martha:

Maestra ¿por qué pidió su cambio?

Maestra Inés:

“Ya lo había pedido pero hasta hora me lo dieron y que bueno porque ya no aguanto tanta mediocridad de maestros directores que van y vienen.”

Martha:

¿Pidió su cambio maestro?

Maestro Beto:

“No. La verdad es que hay que aguantar esto. Sí he estas son quemadas pa’ la escuela, ¿qué le vamos a hacer? si todos se van de la escuela se va a quedar sola.”

Los maestros le dieron al nuevo director un recibimiento poco afortunado pues, varios docentes que con anterioridad habían solicitado su cambio lo recibieron por esas fechas, así de manera repentina, tres maestros se cambiaron y una más se jubiló, situación que puso al nuevo director en problemas porque faltaban maestros que cubrieran los grupos, finalmente se logró solucionar la falta de maestros tres semanas después.

El director es quien realmente posee gran influencia en la forma en que se construyen las negociaciones, los entendimientos y los tratos entre los maestros pues, en torno a la figura el director se crean grupos, en busca de mayor margen de acción. Ante una situación de cambio o de relevo en la dirección, los grupos de docentes en la escuela entran en un proceso de incertidumbre en tanto se presenta el nuevo director, por lo regular, la asignación de directores, a diferencia de maestros, se cubre con mayo rapidez, en el caso que nos ocupa sólo pasó una semana para realizar el cambio.

El mural, un caso inconcluso

El director Albertino optó, desde su llegada, por evitar, en lo posible, enfrentamientos con los maestros, padres de familia y conserjes. La actitud de

timidez o "poco liderazgo" se notó desde un principio, algunas acciones dan muestra de ello:

a) La supervisora influyó de manera importante en la designación del equipo que iba a trabajar con el director, seleccionando a los docentes que habían ocupado los sextos años en el ciclo escolar anterior.

Este es un aspecto importante y punto de comparación entre directores: saliente y entrante, porque el director que dejó el cargo a pesar de no conocer a los maestros él tomó la decisión de designar a su equipo, en tanto que el nuevo director aceptó la imposición del equipo.

b) El director, en la primera reunión que tuvo, con motivo de su presentación oficial declaró ante los maestros que:

'Sólo voy a... sólo voy a continuar maestros con lo que el maestro Andrés dejó pendiente (sic)... sin terminar y con lo que ustedes me digan... que es una cosa necesaria... para la escuela...'

La declaración creó un malestar y desconfianza, pues la primera impresión apuntaba, según los inmediatos comentarios de los docentes, en el sentido de recibir un trato similar al del antiguo director.

La presentación del nuevo director puso de manifiesto dos cosas, la primera, es la poca o nula información con que recibió el plantel y segunda, en la versión de la supervisora de una reubicación o un cese, siempre se argumentan razones como de salud, o familiares, para ocultar el verdadero motivo de la salida, en este caso, la supervisora tal vez no le dio la información de lo que aconteció al nuevo director y por ello la declaración de "seguir" con lo que dejó pendiente el maestro Andrés.

Los primeros detalles en que los docentes hicieron hincapié, algunos comentarios fueron los siguientes:

Maestra Martha:

'Se ve ¿no? tiene mucha experiencia... yo no sé por qué pero aquí siempre vienen directores grandes, en la otra escuela que voy la maestra si está rete joven... por qué aquí no. Eso si está chistoso ¿no?'

Maestra de 1er año:

'Es un maestro ya viejo... le falta como que algo de lo que he visto en otras escuelas heeeee... una cosa como fuerza sí es muy buena gente, es débil para el puesto, horita le dijo a la maestra Inés no se qué y yo vi... iré hasta parece que tiene como miedo o no se qué cosa.'

Es importante señalar que, en ciertas situaciones como ceremonias, presentaciones, entrega de premios o de certificados como vimos anteriormente, la **actuación escénica** del director es puesta a prueba, porque es en estas reuniones que gran parte del imaginario del director y de la escuela se pone en juego, por esta razón es fundamental buscar la **actuación ideal**.

Como se mencionó líneas arriba, en una situación de cambio en la dirección los maestros y sus grupos enfocan sus esfuerzos en convertirse en los interlocutores privilegiados del director y con ello también, mejorar algunas condiciones de trabajo: permisos, menos comisiones, mejor trato, etcétera. En este sentido, los docentes adoptaron una actitud de **medir** hasta dónde llegaba el director, en otras palabras, se dedicaron a reproducir viejos comportamientos experimentados ya con la primera directora: llegar tarde, no cumplir con los acuerdos del Consejo Técnico, faltar continuamente.

Pese a esta situación, los retardos y reportes a los maestros que fueron constantes con el maestro Andrés dejaron de levantarse con el maestro Albertino. La escuela, en el lapso de tres semanas, volvió a ser el centro de atención para la supervisión al no "reportarse problema alguno". Como lo comenta la supervisora esa "calma era muy sospechosa".

Tres hechos son muy representativos de la actuación del director y que a la postre lo obligaron a pedir su cambio del plantel. El primero, fue la adquisición de 30 bancas de más, fuera de presupuesto y que no se utilizaron nunca, el destino que tuvieron estos mobiliarios fue un salón acondicionado como bodega. En una escuela primaria, una de las principales demandas es la renovación de bancas, en esta escuela era más crítico aún porque varios salones tenían mobiliario de hace treinta años, así cuando llegó el nuevo equipo resulta que no es el

adecuado para ninguno de los grupos de la escuela. La decisión de comprar el mobiliario (si bien ya estaba acordada en una sesión de Consejo Técnico, celebrada bajo la administración anterior), decisión que los maestros sentían como suya, al ejecutarla el director y resultar mal la compra, los docentes se molestan porque ellos creían que era un problema que les concernía, o que caía dentro de su competencia, o en otras palabras, decisión "ganada" por ellos.

El segundo, fue el hurto de papelería oficial por parte de la presidenta de la asociación de padres de familia y que le causó al maestro Albertino una comparencia legal en la Oficina de Asesoría Técnica Normativa de la Dirección 1, según líneas de la comparencia los hechos se suscitaron de la siguiente manera:

Comparencia

Cuauhtémoc, 28 de febrero de 1995.

(...)

... el de la voz declara que en un día que él se encontraba ausente de la escuela, sin recordar exactamente el motivo de su ausencia, la presidenta de la asociación de padres de familia que funciona en la escuela de referencia acudió a la dirección misma, refiriéndose a la profesora Olga N., misma que actuaba como adjunta de la escuela, y le solicitó hojas blancas para la realización de un oficio, a lo que la profesora le indicó que las tomara del estante, sin embargo la presidenta de la asociación de padres de familia, tomó hojas membretadas para el uso exclusivo de la dirección de la escuela sin el consentimiento de la profesora secretaria ni de la profesora adjunta, el de la voz ignora cuantas hojas de este tipo sustrajo la referida presidenta de la asociación de padres de familia...

Además de la comparencia el maestro Albertino recibió tres meses después una 'Nota de extrañamiento', es decir, una sanción de tipo administrativo:

Me permito comunicar a Ud. que de acuerdo con lo actuado en la investigación realizada por la Oficina de Asesoría Técnica de la Dirección 1, de Educ. Prim. en el D.F., se le sanciona con la presente

NOTA DE EXTRAÑAMIENTO, por permitir el uso indebido de la papelería oficial.

Apercibiéndole para que tenga más cuidado con el uso de la documentación mencionada, ya que es de su exclusiva responsabilidad de acuerdo con el Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la S.E.P.,...

La sanción de "nota de extrañamiento" entre los directores es una grave falta, representa ante todo, el cuestionamiento a la experiencia en el servicio y la capacidad del director para estar al frente de un plantel. Recibir una nota de extrañamiento es equivalente a --así lo describe la supervisora--: "la reprobación de un alumno en el ciclo escolar". La supervisora también dio su punto de vista en torno a la imagen del maestro Albertino:

" Fíjese, le voy a contar una cosa que nomás... le dije al Maestro Albertino, para esto... este ...él venía por las tardes acá conmigo a pedirme consejo, ... casi todos los días... pero el colmo mire nomás, mire, me decía de los maestros que faltaban y que esto y lo otro que hacían y yo le decía ¿por qué no los reporta o habla con ellos maestro? y eso --mire me acuerdo y me da coraje-- me decía: y si se molestan los compañeros... eso sí era el colmo."

Entre las obras que tenía contempladas el maestro Albertino para los escuela destacaban: la reparación de murales, un proyecto imposible de realizar debido al costo que estimó el INBA en 100 mil nuevos pesos y la construcción de jardineras alrededor del patio de recreo, obras que no se construyeron por la intervención de la supervisora quien canalizó el dinero destinado a las jardineras a la remodelación de los baños de los niños.

El maestro Albertino pidió su cambio a la zona de Xochimilco, las explicaciones que dio a su salida fueron dos: a) por motivos de salud y b) por vivir cerca de esa zona.

Y al final... otro cambio

De la última directora que llegó a la escuela no se tiene un seguimiento tan detallado, sólo se le entrevistó en una ocasión destacando lo siguiente:

Martha:

-- Maestra ¿tenía tiempo esperando el nombramiento?

Directora:

" A mí me dieron recién mi nombramiento, yo trabajé en tareas secretariales de apoyo allá en la uno, yo todavía no quería la dirección de una escuela... creo que me falta aprender cosas aunque no se crea que vengo novata... no para nada en la tarde apoyo a una supervisión en una escuela vespertina en la Miguel Hidalgo y este... he tomado cursos y todo, así es mi historia..."

Martha:

--¿Le gusta la escuela que le toco?

Maestra:

"La verdad la verdad no, esta escuela tiene mala fama pero pus ni modo hay que echarle ganas ¿verdad?"

B. Los maestros

Desde luego que los constantes cambios en la escuela visitada repercutieron en las relaciones personales entre los profesores. Con la salida de la primera directora, reasignó labores y puestos de trabajo, a partir de 1992, se suscitó una enorme movilidad de maestros: cambios de adscripción, jubilaciones, bajas y defunciones, se dieron los casos, por ejemplo, en que varios grupos eran atendidos por dos maestros al mismo tiempo, de igual forma, varios grupos pasaron semanas sin tener maestro asignado, lo cual se traducía en constante presión para el director en turno. Como se describió líneas arriba, la situación de impasse que se da cuando se releva un director provoca, entre otras cosas, la renovación de viejas y postergadas discusiones, reacomodo de grupos de docentes en pos del acceso a los canales de influencia política y reasignación de responsabilidades laborales.

Los problemas suscitados en la dirección de la escuela por el cambio de directores a lo largo de un periodo de tiempo relativamente corto --cuatro años--, suscitó entre los maestros diversos tipos de relaciones.

En la organización de la escuela primaria pública, el personal que ayuda al director a realizar sus tareas se compone de uno o dos secretarios y un adjunto, la designación de estos puestos la realiza el director a discreción de entre el personal de la escuela, además de las funciones de tipo administrativo los maestros comisionados apoyan atendiendo a los grupos que no tienen profesor.

En el caso de la escuela visitada, los maestros elegidos para colaborar con el director, a pesar de estar en clases, fueron removidos de sus respectivos grupos, esto es importante señalarlo porque habla de la facultad discrecional del director para tomar decisiones en detrimento de la función educativa, cabe preguntar ¿qué consecuencias tiene para un grupo el que a medio año escolar se cambie el maestro?

Otra evidencia de esta facultad es que el equipo se modificó con la llegada del nuevo director, dando como resultado una problemática interna entre los maestros que no fueron seleccionados. Los cambios se hicieron más notorios a partir de la salida de la primera directora pues, en el plantel ya se tenía identificado a su equipo de trabajo que se modificó muy poco a lo largo de más de 20 años de servicio. La decisión que adopta el director lleva consigo una serie de secuelas que involucra a los profesores y, en muchas ocasiones, los perfila para tomar partido de manera involuntaria: 'los maestros que trabajan en la dirección'. La idea del 'favoritismo' y el 'compadrazgo' son sólo algunos de los argumentos esbozados por los profesores que quedaron al margen de la dirección con los nuevos directores y que muestra los primeros resentimientos entre docentes. La idea manifestada de que el personal se selecciona con base en un favoritismo o que los criterios que se privilegian es el **compadrazgo** es importante destacarlo porque en esta discusión se dejan de lado aspectos como la experiencia o los méritos académicos de los seleccionados, tal y como lo apuntan dos maestras en la siguientes entrevistas:

Maestra Imelda

"No es que a mí me caigan mal mis compañeras pero no les tocaba, hay otras maestras mejores, pero ¿sabe por qué pasa todo esto?"

--No maestra dígame

"Pus siempre se jalaba a sus amigas, eso de lo que... que dicen de los cuatisimos y como todo, y en todo ¿verdad? pus se dan las preferencias, pus aquí también verdad, a poco usted no se daba ya cuenta de esto que le digo."

Maestra Guadalupe

"A mi no me gustan los problemas pero este... verá, como el maestro ya se sentía el mandamás de la escuela pues a este... a nosotras ni nos tomaba... este no nos hacia caso, una vez me invitó a desayunar en el salón y se iba a votar o hablar no se de qué, creo que de la cooperativa o algo así, pero como ni fui este fíjese he, ya ni tampoco me quiso hablar y como no quise jalar con ellos pus ya no fui su comadre, ¿Me entiende verdad?"

El resultado de los cambios en la dirección y, consecuentemente, en la organización de maestros en la escuela, facilitó la formación de distintos tipos de redes, horizontales y/o jerárquicas, de manera constante y contradictoria pues, maestros que ocupaban un puesto en la dirección --el caso de los secretarios es muy representativo--, quienes por sus funciones de seguimiento en las actividades de los maestros se ven en la necesidad de presionar a sus compañeros en cosas como: entrega del plan de trabajo, calendario semanal de actividades, puntualidad, asignación de tareas, etcétera. Se convertían, con la llegada del nuevo director, en **subordinados** (para seguir con la idea de jerarquía), lo que causó en muchos casos, fricciones entre los maestros. El comentario del maestro de educación física apunta en este sentido 'Hay que ver ora a la maestra Olga si cumple como pedía ella'.

Los equipos se que formaron en la escuela estaban en gran parte determinados o giraban alrededor de las siguientes características: a la figura del director, la permanencia en la escuela y por la forma específica de participación.

La identificación de los grupos se pudo realizar en tres contextos diferentes: a) ante una situación de cambio en la escuela (los directores) y la toma de posición de los maestros; b) el segundo, es un espacio de discusión en la escuela, como El Consejo Técnico y c) el tercero, en lugares menos cargados de formalidad y donde los grupos se reúnen espontáneamente: a la hora de recreo, es decir, el descanso que se da en las escuelas primarias a alumnos y maestros entre las 10:30 y las 11:00 am.

Los grupos identificados cuando la maestra Oñate estaba al frente de la escuela se dividían en los siguientes: 1) las seguidoras del maestro Beto que se reunían todos los días a desayunar en el salón de este maestro. En "los desayunos del maestro Beto" como decían los niños, se reunían alrededor de seis maestros a discutir toda clase de tópicos referentes a la escuela, en realidad, era en este espacio donde se decidían los acuerdos y --sin exagerar en lo más mínimo--, los destinos de la escuela, porque siempre llegaban los maestros al Consejo Técnico o ante la directora con "propuestas grupales", "acuerdos de maestros", al menos así lo manejaban.

El conformar un grupo, a través de cosas a primera vista sin importancia, reunirse a desayunar o a tomar café, es una estrategia de acción y participación específica, ya que en torno al "almuerzo" se ponían en juego diversas negociaciones y acuerdos: "propuestas grupales". Además, la creación de un espacio de reunión diario permitió al grupo del maestro Beto una cohesión interna importante y un manejo de información de todo lo que ocurría en la escuela.

En esta etapa es indiscutible el lugar privilegiado que tenía el maestro Beto y su grupo, al ser el principal **asesor** de la directora. Las características del grupo del maestro Beto eran, entre otras las siguientes: reunían al grupo de maestros con mayor antigüedad del plantel, estaban a la par con las maestras de la dirección. Todas eran maestras, sólo el maestro Beto era el único varón; al ser el maestro Beto el interlocutor privilegiado de la dirección daba mayor fuerza al grupo por estar más cerca de la instancia de decisión formal del plantel; las maestras de este grupo estaban en distintos lugares de la escuela, en grupos, en

comisiones y en la dirección, de esta forma, el control y acceso a la información era privilegiada.

Una de las estrategias muy socorridas por este grupo era la invitación a otros maestros a incorporarse al grupo, una forma de cooptación era vía el desayuno, sin embargo, los maestros nuevos sólo asistían esporádicamente, y en realidad, sólo los seis maestros --el grupo de referencia conformado--, eran los que no faltaban a la cita.

El grupo de la directora, formado por cinco maestras, un grupo muy pequeño pero con muchos años de trabajar juntos: dos secretarías, el adjunto, la directora y otra maestra de primer año que siempre ayudaba en tareas de oficina "por voluntad propia" y que se le identificaba como perteneciente al maestro Beto, pues se reunía a desayunar con ellos.

Esta maestra que decía ayudar por voluntad propia, en realidad era el nexo entre los grupos, era "la que lleva y trae", en palabras de la secretaria de la dirección. Su participación era en ocasiones indispensable por su buen manejo de la máquina de escribir y por saber utilizar la máquina fax de recepción de mensajes de la SEP. Como se puede ver, la capacitación técnica de los maestros es limitada y a pesar de "sospechar" de la maestra la tenían que admitir en el grupo de la dirección por ser ella quien sabía operar estas máquinas.

La escuela denominaba a este grupo como el "viejo grupo oficial". A pesar de estar constituido como un grupo con varios años de trabajo conjunto, estos maestros no contaban con un espacio como el de Beto, y se reservaban las discusiones en el Consejo Técnico de la escuela, esto era evidente porque aún en las reuniones del mismo consejo entre ellos había puntos de desacuerdo públicos. Las características de este grupo era la preocupación por el trabajo de tipo administrativo y las disposiciones que la SEP manda con frecuencia a las escuelas.

Una de las disposiciones en donde este grupo perdía cada vez más terreno era en lo que se refería a la asignación de grupos y de comisiones, pues,

conforme se acercaba el fin de la gestión de la maestra Oñate era más frecuente la negociación de estos espacios, principalmente con el grupo de Beto.

Este grupo de maestros hacían en lo posible, esfuerzos por evitar enfrentarse a los grupos constituidos de la escuela, su actuación era discreta y casi imperceptible en lo que a problemas de la escuela se refiere, aún cuando ya tenía tiempo de estar en la escuela.

El grupo independiente, es decir, maestros que no tenían nada que ver con nadie, y se reunían esporádicamente en algún punto del patio de la escuela a platicar durante las horas de recreo, paseándose a lo largo y ancho de la escuela.

El grupo restante eran maestros que se quedaban en su salón (dos o tres) sin salir al recreo y que entablaban poca comunicación con sus compañeros, esto era más evidente en los profesores de nuevo ingreso.

Aunque si existían intercambios entre los docentes, alguna información, ayuda sobre algún tema, préstamo de libros, colaboración en algunas comisiones, por ejemplo la cooperativa, etcétera, no llegaban a niveles de actuación de grupo, digamos que eran dos ámbitos de relación: las actividades que imponía la escuela y que obligaba a los docentes a colaborar y segundo, el de la elección e identificación de intereses.

Con la llegada del maestro Andrés se suscitaron cambios repentinos en la organización de la escuela, al designarse nuevos secretarios y adjuntos.

El nuevo director nombró de entre los miembros de la escuela a una maestra por cada uno de los grupos de referencia: del maestro Beto y de la antigua directora.

El director y el representante sindical

El sector magisterial en nuestro país está conformado en más de un 70% de mujeres, sin embargo, esta cifra no es consistente en cuanto a los titulares de puestos de dirección: Jefes de sector, directores generales, inspectores, supervisores, y directores de escuela, en donde el porcentaje se inclina en más de un 60% a favor de los varones.

La llegada de un director (varón) implica un giro a las relaciones y tramas de interacción en la escuela.

Si bien es cierto que el maestro Beto no era el único hombre en el plantel pues, había otros maestros, uno ante grupo y los restantes de educación física, Beto era el que más actividad política y acción protagónica tenía en la escuela, por muchos años ocupó un lugar central entre las maestras, tal vez a esto se deba a que la directora se apoyara tan decididamente en él, a veces en contra de su voluntad. El que existieran dos hombres y éstos a su vez ocupando posiciones de relevancia: el director y el representante sindical, provocó varios enfrentamientos, en realidad era una lucha por el liderazgo de la escuela. El que la directora saliera de la escuela marcó algo muy significativo.

En las relaciones de la escuela primaria visitada, la formalidad es uno de los aspectos que más se cuidan en el trato entre maestros, se privilegian el cuidado de las formas y de los convencionalismos sociales, el "tutear" o nombrar a alguien por su nombre es algo que no se estila, aún en maestros que se conocen de muchos años, incluso, el lenguaje que se utiliza siempre es muy cuidadoso, este ejemplo, es muy representativo:

Solicitud escrita que acompaña a la licencia de la maestra Lourdes para faltar un día por "razones médicas":

Señor Director y Maestro Andrés

Por este medio le deseo comunicar a su atenta consideración, si fuese posible que...

Las formas y el trato se cuidan aún más entre maestros y maestras.

Durante la gestión de la Maestra Oñate, los maestros se organizaban y apoyaban decididamente en el representante sindical, el líder (la terminología es la que los maestros utilizaron en las entrevistas) era quien al lado de la directora tomaba las decisiones e intervenía en favor de los compañeros en todo tipo de situaciones.

Para varios de los maestros entrevistados el maestro Beto era una figura muy importante en la escuela. Algunos comentarios lo exponen con claridad:

Maestra Imelda:

‘Ya la maestra Oñate estaba muy viejita verdad, el maestro Beto siempre le andaba aconsejando... bueno mire, hasta la maestra Oñate le mandaba hablar cuando había algo verdad, pus como iba a ser eso ¿no?’”

Maestra Silvia:

‘Como sabía de cosas sindicales y de todo eso pus a todos nos servía que nos orientara, sabía de leyes, creo que hasta era abogado o algo así, por eso le hacíamos caso todos.’”

Sin embargo, no todas las opiniones eran favorables:

Maestra Martha:

‘Está mal que yo lo diga pero, sí... que hable de los compañeros pero este ya hijole... maestro era bien grillero, mandado, a todas las maestras les hacía y les daba por su lado, era un tipo de esos nefastos, luego, ni cumplía por andar ahí de enamorado... este ¡ha! pus. si supo lo de la maestra Imelda y él ¿no?’”

Uno de los elementos que le daban mayor sustento a las acciones de Beto era el trato hacia las maestras, como ellas lo identificaban de mucha caballerosidad que, en ocasiones, rayaba en ‘pasarse de listo y mandado’, ‘andar ahí de enamorado’, era lógico, pues era el único maestro que trabaja con un personal femenino en su totalidad.

El espacio en donde el protagonismo del maestro Beto se hacía presente era en las sesiones del Consejo Técnico de la Escuela, él organizaba el debate y conducía las sesiones, y no importaba quien estuviera de secretario, moderador y presidente del consejo (la directora), era él quien acaparaba la palabra y seleccionaba lo que se discutía en las órdenes del día.

Adoptaba un estilo antagónico, es decir, invitaba y gustaba de hacer pronunciamientos tipo discursos en público, el poco o nulo debate que se daba en las sesiones eran las oportunidades esperadas para hacer grandes disertaciones. Aquí el poder es concebido como un resultado, algo que se logra en y una ejecución, en y mediante la acción conjunta. El poder es disputado y no investido.

A pesar de que algunos maestros no compartían su forma de actuar del maestro Beto y lo que se acordaba en el Consejo Técnico, nunca se opusieron o entablaron un debate abierto en dichas sesiones. A tal grado llegó esta situación que las votaciones en el Consejo Técnico perdieron valía ante los maestros como mecanismos de decisión:

Maestra Inés:

'Antes cuando estaba el maestro Saynes (Beto) ni se podía decir nada, iré... iré nomás las de su grupito se ponían de acuerdo y ya... este ni nos hacían caso a los demás compañeros... ya traían lo que querían y todos nomás votaban por llenar el acta ¿no?'

Maestra Lucrecia

'Era puro argüende, ya se sabía lo que se iba a discutir, yo pienso verdad, eso es una opinión mía, de que el maestro Heriberto como era el líder, pus nadie se le ponía enfrente y se hacía lo que él quería hacer.'

Por otro lado, tenemos que decir que en la escuela la única actividad política y/o de organización la realizaba este grupo de Beto, los demás grupos al no realizar trabajo de este tipo hacían propuestas y pronunciamientos poco consistentes y no lograban influir de manera decisiva en el Consejo Técnico.

La supervisora identifica las acciones de Beto como de liderazgo negativo en la escuela, pues no dejaba a la directora hacer su trabajo:

'Es un líder negativo... mire... cuando un maestro trata de hacer cosas que van en contra de la voluntad de la dirección entonces ya hay problemas... este maestro siempre quiso la dirección y como no la tuvo pus quiere hacer su santa voluntad.'

En la actuación de Beto podemos identificar dos grandes dimensiones del liderazgo³, el primero tiene que ver con la capacidad de dirección ejercida y segundo, las relaciones personales para mantenerse como líder: a) Definía actividades concretas para cada uno de los miembros del grupo; b) creó un espacio de discusión para planear y supervisar las acciones, y c) planeaba con anticipación las decisiones por venir en la escuela. En cuanto a la segunda

dimensión tenemos que: a) Fortalecía la confianza de sus compañeros, b) Las demandas del grupo eran las que se perseguían como importantes y se presentaban como posturas de grupo y c) sobre todo, promovía entre los miembros del grupo respeto y cierta efusión de intimidad con las maestras.

A desayunar a la casa

El director Andrés, identificó la acción protagónica del maestro Beto por dos canales de información, por un lado, la información proporcionada de la supervisora de la zona y de los maestros que seleccionó en su equipo y por otro, las acciones que el maestro realizaba cotidianamente. La decisión que tomó fue de enfrentarlo, en los espacios en el que el grupo de Beto tenía libertad: los desayunos. Algunos ejemplos de los desencuentros fueron los siguientes:

El director al finalizar el recreo toma el micrófono para formar a los niños en el patio, el director dice:

Maestros que todavía no acaban de desayunar, el recreo ya terminó, salgan a recibir a los niños de sus grupos..."

En otra ocasión dijo:

Maestros ¿qué no van a salir?, ya dejen el bocado... a desayunar en la casa (risas de los niños formados en el patio), aquí es una escuela."

Otra forma de presión era que el director Andrés se paseaba constantemente por el corredor frente al salón donde los maestros desayunaban, lo que causaba molestia en los comensales.

Era un cuestionamiento directo al espacio de Beto, sin embargo, este no fue el único lugar, sino que la acción estaba encaminada a enfrentar al maestro Beto en cada uno de los espacios posibles: en el Consejo Técnico, en la reuniones con la supervisora y, desde luego, también enfrentó a los maestros más cercanos e identificados con el representante sindical. La forma de presionarlos fue: el estricto cumplimiento a sus actividades de trabajo y la negativa a todas las

peticiones como permisos para faltar, salir temprano a cambiar el cheque, etcétera.

Visto de otra forma, el director se apegaba a lo que deberían de cumplir los docentes en una escuela, sin embargo, este "nivel de exigencia" fue recibido por los maestros como una actitud impositiva y de presión en contra de ellos.

Sin embargo lo que polarizó las posiciones fue el tono del director, cosa que los maestros sintieron como una agresión, de ahí la respuesta del maestro Beto:

"Para los directores que ya, que ya desde hace mucho dejaron los salones y no están frente a grupo no saben de lo que los niños necesitan, hoy, hoy, por hoy los niños necesitan otras cosas como los mesabancos que pide la compañera maestra Imelda, no se vale oír reclamos sin ponerles atención."

La argumentación pone en evidencia una cosa, descalificar al director por falta de información y colocarlo en una posición autoritaria al argumentar que no hacía caso a los reclamos.

El director Andrés respondió de inmediato:

"Mire maestro, por qué cree usted que soy director, no se ha fijado y le voy a decir... mire yo ya pase por donde apenas anda usted, a usted le faltan años de servicio... a usted, la experiencia que yo tengo es lo que le hace falta, por eso no acepto lo de que ya no sabemos como están los salones y los niños, hable usted con fundamento, no nomás para lucirse."

La contestación apunta en el mismo sentido, descalificar al oponente. Lo más interesante de este fragmento de discusión que se prolongó por más de dos horas era la toma de posición de los grupos que se daban cita en ese lugar, un ejemplo es la siguiente intervención de la maestra Gloria adepta al grupo del maestro Beto:

"Maestro director ¿cómo podemos hacer nuestro trabajo si cuando le pedimos algo, no cualquier cosa, sino cosas de nuestro trabajo se niega a dárnoslas? ¿cómo vamos a cumplir nuestro trabajo si se niega usted?"

El director después de varias intervenciones llamó a votación, el resultado fue que, de acuerdo con el acta de Consejo Técnico, los maestros decidieron que sería "acertado comprar nuevo mobiliario".

El asunto del mobiliario se convirtió en dos semanas después en uno de los problemas más serios que enfrentó el director pues, aunque aceptó el resultado de la votación no cumplió con el acuerdo de comprar el mobiliario. La violación a los acuerdos convenidos puso al director en una posición difícil ante todos los maestros. La actitud asumida por los docentes se encaminó a denunciar sistemáticamente ante los padres de familia y la supervisión que el director no cumplía con los "acuerdos tomados democráticamente en sesión de consejo", en esta disputa, las madres de los niños de primer año fueron quienes se mantuvieron más activas al sentir que sus hijos no tenían lo indispensable para estudiar, desde luego que la versión provenía de los maestros. Queda de manifiesto el poder de convocatoria que los docentes tienen ante los padres de familia que, confían en su palabra pues, de los padres que más asistieron fueron principalmente los del maestro Beto. Es importante destacar otro efecto, la posición del director unificó la opinión de los profesores independientemente del grupo al que pertenecían.

Otra cosa sobresaliente en este conflicto es que la propuesta del mobiliario la hizo la maestra Imelda y hasta ese momento, ningún padre de familia se había preocupado por el mobiliario que utilizaban sus hijos. Los motivos del desconocimiento de los padres de familia parecen obvios pues, manejan muy poca información acerca de lo que pasa al interior de la escuela, incluso la sociedad de padres de familia sólo detecta algunos problemas, los de todos conocidos, en cuestiones de material didáctico, mobiliario o relaciones al interior de las aulas no manejan mucha información, los mismos profesores marginan a los padres de este tipo de situaciones.

Los nuevos maestros: una actitud diferente

La inserción de un maestro a la escuela es un proceso que dinamiza las relaciones entre los maestros y aumenta la incertidumbre en la escuela, y crea

alrededor del "nuevo" preguntas como: ¿de dónde viene?, ¿será pariente del director?, ¿tendrá doble plaza o una?, pediría esta escuela o lo mandaron aquí?

Los procesos de inserción a la escuela por parte de los maestros tiene varios caminos, los nuevos maestros optaron por ceñirse a actividades como las siguientes: organización de las ceremonias cívicas de los lunes decorosamente presentadas, organización de festivales: del día del maestro, día de las madres, cumplimiento cabal de las comisiones emanadas de la dirección y del Consejo Técnico: limpieza, puntualidad, seguridad, entre otras. Es decir, actividades en estricto sentido, de su competencia. La misma dinámica de la organización de estas actividades dio cohesión al grupo de los "marginados", de los apolíticos", este grupo lo conformaban dos maestros y cinco maestras.

El grupo del director a la baja

Un elemento que mermó considerablemente la figura del director Andrés y de su grupo fue el robo a la cooperativa de la escuela. Los hechos se suscitaron a fines del ciclo escolar 1993-1994, fecha en que por reglamento se entrega el **producto del ahorro** escolar a los alumnos, en ese año, sólo la mitad de los grupos de la escuela diez recibieron el **ahorro escolar**, la cantidad faltante, según cálculos de la supervisora, ascendía a 3 mil pesos. La maestra Lucrecia identificada como personal del director pues, trabajaba de secretaria con él, fue denunciada ante la oficina de Asesoría Técnico Normativa de la Dirección No. 1, la sanción que recibió la maestra fue un acta administrativa por robo, a dos años de haberse presentado la denuncia el proceso jurídico aún no termina y la maestra sigue dando clase en espera de otra comparecencia.

El hecho suscitó todo un cuestionamiento a la figura de la maestra pero más, al grupo en general del director, a quien los demás maestros lo acusaban de contubernio, además, el manejo de la información juega un papel de primera importancia. Las opiniones no se hicieron esperar:

Maestro Beto:

"Esto ya no es posible, si me persona la expresión son unos rateros, cómo que nomás la maestra, para mí que entre ellos se lo repartieron, o se los gastaron en otras cosas... la escuela es lo que menos ya les importa..."

Maestro José, del grupo de los nuevos:

"Es que lo que más pesa es que el dinero no es nuestro, es de la escuela, o mejor dicho, de los niños, qué culpa tienen de que a la maestra le guste la uña ¿no?"

Ambas opiniones de personajes destacados de los grupos coinciden en señalar el robo como un agravio a la escuela. El conflicto fue la gota que derramó el vaso, dando paso a la salida del maestro Andrés, que se dio en medio de un conflicto -que duró dos semanas--, con la supervisora, pues el maestro aludía no haber recibido ninguna notificación de cambio y, por lo tanto, no poder dejar la escuela, la reacción del jefe de sector fue inmediata quien personalmente le comunicó su cambio. En esas dos semanas, la escuela tuvo dos directores, pero ninguno, podía tomar decisión alguna.

La apatía ante el cambio de dirección

El maestro Albertino, el tercer director en turno, heredó una serie de actitudes negativas, producto de la misma dinámica legada por los exdirectores. El rechazo a participar en la dirección. Esto se debe a la mala reputación que lograron los maestros que trabajaron alrededor del director en turno y el señalamiento de sus compañeros; la consecuencia inmediata fue que ya nadie quería participar en la dirección, el maestro José es un buen exponente de esta situación:

"Es como de ¿cómo te digo?, si vamos es como de que todo se vale, algo así, de... de que el director no sabe porque está aquí vamos... a mí me dijo que le ayudara en la dirección y no con lo que pasó pus la mera verdad no."

--¿Por qué?

"Pus en otras palabras, pus te quemas."

El "te quemas" alude a establecer un límite entre las actividades de la dirección y del director con los profesores. De esta forma los colaboradores del maestro Andrés se quedaron en la dirección sin opción a decidir, sólo la maestra

señalada como la autora del robo fue removida y ubicada frente a un grupo de sexto año.

Los grupos de Beto y de los maestros jóvenes se perfilaron con mayor claridad. Las bajas y altas de profesores se incrementaron, llegaron a la escuela tres nuevos maestros, entre ellos un nuevo comisionado del sindicato; maestro que de inmediato acaparó la atención de la escuela pues, en estricto sentido, era el relevo del maestro Beto, mandado desde el mismo sindicato.

El relevo --de facto-- que se dio en la escuela por parte del sindicato fue un golpe duro al grupo de Beto que perdió fuerza rápidamente, y a partir de este momento, varios fueron los rumores en la escuela de que el maestro Beto: "maltrataba a los niños", "no enseñaba bien", "era muy canijo", y otras cosas.

Una madre de familia comentó al respecto:

"A mí me dijeron que el maestro Beto los trataba de a tiro re mal, los jaloneaba y hasta les daba con la regla, pero... pero ora que lo pase con la maestra Gloria dice que si enseña bien, quesque dice ella que si es bueno."

"El año pasado me dijo el maestro José que venía mal preparado de tercero, que había no se qué tanto que no le enseñaron al niño."

Martha.

-- ¿Qué maestro le tocó en tercero?

"A pus la maestra Gloria."

Un caso de maltrato: el fin del teatro

La gestión del maestro Albertino fue una de las más problemáticas porque los maestros, a través de sus grupos, disputaban cada espacio, por ejemplo, en la asignación de los grupos, en la denuncia a la falta de cumplimiento de las comisiones encomendadas, y desde luego, en las recomendaciones que hacían a los padres de familia acerca de los demás maestros, como lo puso de manifiesto el comentario de la madre citada líneas arriba.

A escasos meses de haber entrado el maestro Albertino se presentó un hecho importante en la vida del plantel. A mediados de febrero de 1995 se notificó

en el buzón escolar que el maestro Beto había "maltratado físicamente" a un niño de la escuela. El reporte dio origen a una investigación muy amplia que involucró, desde la Dirección No. 1 hasta los maestros de la escuela.

Los hechos ocurrieron de la siguiente manera: a la hora de recreo, los niños de sexto grupo A, jugaban en el extremo derecho del patio de la escuela, estaban jugando un partido de fútbol con una botella de refresco, cuando el maestro Beto les llamó la atención y se echaron a correr, poco después, Jonathan y otro compañero se pusieron a jugar con una pelota de esponja que llegó cerca del maestro Beto en el segundo piso, al tratar de recoger la pelota el maestro lo detuvo del brazo izquierdo, a lo que el niño le respondió que lo soltara, en eso el maestro Beto le dio una bofetada al niño, para después llevárselo a la dirección.

Este incidente suscitó un escándalo de grandes magnitudes, primero, porque los padres del niño dieron parte al buzón escolar de la SEP y segundo, porque el padre del niño se presentó a la escuela a buscar al maestro que había maltratado al niño.

Los rumores de maltrato siempre habían existido en la escuela pero habían sido acallados por dos razones principalmente, por un lado, la fuerza del grupo de Beto, que impedía o mediatizaba cualquier crítica y segundo, el maltrato se dio públicamente y ante testigos, y además se comunicó a una instancia oficial como el Buzón escolar, en otras palabras, los rumores se basaban el maltrato existente al interior de las aulas, por tal motivo, era imperceptible.

Ante una situación de estas magnitudes uno esperaría que el papel del director, responsable de la escuela, hiciera frente a la situación, sin embargo, el papel adoptado por el director fue, en realidad muy criticable porque se empeñó en no dar información a los padres del chico, además de negar lo acontecido ante los demás maestros e, incluso, a la misma supervisora le ocultó todo tipo de información, sin embargo, como el reporte se registro en el Buzón escolar y se comunicó a la Dirección No. 1, se abrió una investigación a cargo de la supervisora.

La negativa a dar información por parte del director debe entenderse como un mecanismo de control, con la finalidad de mantener la estabilidad dentro de la escuela, sin embargo, el que el problema se conociera en otras instancias más allá de la escuela redundó en un serio cuestionamiento al director.

De la investigación realizada por la supervisora que se apoyo en entrevistas con maestros y niños de distintos grupos resultó un común denominador: el maestro Beto acostumbraba a maltratar a los chicos, algunos de

los testimonios recogidos por la supervisora de entre chicos y compañeros de trabajo son los siguientes:

Maestra Dolores:

"Tiene una idea... una idea dura de la enseñanza, no le gusta que los alumnos le discutan en el salón o le pregunten muchas veces nada, yo sabía he mire por que una vez lo vi... me consta que les ponía castigos como dejarlos parados o con una cinta adhesiva en la boca y sí maestra, golpes con la regla en las manos o cabeza."

La pregunta aquí es ¿por qué ningún maestro lo había denunciado antes? La forma de los castigos era ya del dominio público en la escuela, sin embargo, ningún maestro había cuestionado sus métodos. Otra cosa que llama poderosamente la atención es que como la idea de la enseñanza era dura, esto servía como justificación o podría explicar el origen del maltrato.

Niña del grupo del maestro Beto:

"Es enérgico... nomás con unos niños como Rogelio y Pedro que siempre les anda dando de reglazos... pero... pus ellos se portan mal maestra."

Esta cita, por otra parte justifica el maltrato, según la niña, porque los chicos se portan mal y ve los "reglazos" como algo aceptable y en proporción a portarse mal.

Maestra Martha:

"Si ya hasta tenía dos reglas, una para las niñas y otra para los niños... ahorita me estoy acordando de que en un consejo (técnico) le dijimos que por qué los sacaba a aventones del salón y se molestó hartó, algo así como que nadie se metiera nos dijo me acuerdo o algo así."

El maestro Beto no aceptaba ninguna crítica a su forma de proceder, y aunque no se le dijo en esa reunión de Consejo Técnico abiertamente que a los niños les pegaba, sino que los sacaba a "aventones" no procedió ningún tipo de recomendación o sanción por el mismo consejo.

Pedro, alumno del Maestro Beto:

"Pus a mi si me regaña, luego si se molesta pero pus luego si no le este... este le hacemos lo que él dice y pus este se enoja ¿no?"

Es importante destacar el titubeo que maneja el menor, a raíz del miedo que le tiene al maestro, y la negativa a decir abiertamente que sí le pegaba, de igual forma, que la niña anterior acepta el castigo como algo "natural" producto de portarse mal en el salón de clase.

Cuando la supervisora entrevistó al maestro Beto, él negó totalmente cualquier problema. La solución que se le dio al conflicto fue un careo entre los padres y el maestro, en esta diligencia, efectuada en la Dirección 1, el maestro Beto aceptó la culpabilidad y se disculpó públicamente, en el acta levantada por la supervisora se registra lo siguiente:

Profra. Ana Aurora Lara Martínez
Directora de la Dirección No. 1
de Educación Primaria en el D.F.
P r e s e n t e.

En cumplimiento a las órdenes recibidas de la Oficina de Asesoría Técnica Normativa, a través de la Profra. Yanira Guzmán Zurita para investigar el reporte en el que la Sra. Adela Saucillo Arana, indica que el C. Prof. Heriberto Hernández Saynes en la hora de recreo dio una bofetada a su hijo Jonathan Suárez Saucillo.

(...)

-Solicite la presencia de los Sres. Suárez Saucillo, padres de Jonathan con los que dialogué, quienes finalmente accedieron a tener una entrevista con el Prof. Hernández Saynes.

Los Sres. Suárez Saucillo padres del menor, aceptaron la explicación que dio el Maestro.

Sin embargo asumo que se hizo necesario turnar una seria recomendación al Maestro Heriberto Hernández Saynes considerando que:

-Debió reportar la(s) falta(s) cometida(s) por el alumno Jonathan Suárez Saucillo a su Maestra de grupo y considerar los lineamientos que para el caso señala el acuerdo 96, Capítulo IX, Artículos 38 y 40.

El problema del "niño golpeado", el "niño abofeteado", "el niño maltratado" -el rumor como arma política- versiones que circulaban en la escuela en boca de distintos maestros causó un efecto inmediato en la imagen que ocupaba el maestro Beto en la escuela, a tal grado llegó esta situación que, varios de sus amigos más cercanos --de su grupo que se reunían a desayunar--, le dejaron de hablar; prácticamente sólo una maestra (Imelda), lo siguió apoyando.

Paralelamente, con la llegada de nuevos maestros, entre ellos, el nuevo representante sindical obligó al maestro Beto a abandonar la escuela. La llegada del "relevo", como le decían los maestros, significaba también, que el sindicato estaba al tanto de los hechos y no lo iba apoyar en ese problema. Finalmente, el maestro Beto abandonó la escuela, en términos más elegantes, según la dirección, el maestro pidió su cambio de plantel para un posible ascenso escalafonario.

La salida que las autoridades dan al conflicto es importante pues hasta el último momento se trata de cuidar las formas ante los maestros, aún cuando ellos están enterados de cuál fue el motivo de la salida.

Poco después, el director salió también de la escuela, sumado a otras faltas, su actuación de "encubrimiento" aceleró su cambio.

La salida y entrada de directores se registra como un hecho poco común en la zona 37, por lo regular, predominan directores con varios años de antigüedad, la supervisora tiene catalogada a la Escuela Giner de los Ríos como un "plantel sin dirección", y agrega que muchos de los problemas que existen es por que no quedo claro que es lo que debe ser y hacer un director:

"...el maestro director tiene que incidir, es decir, él, nosotros, lo que captamos es esto... he y, pues poco a poco hemos estado trabajando para evitar eso, que el maestro...

nuevo... no tome esa mente esos lineamientos con el entusiasmo que debía tener... tener, por eso insistimos nosotros que el maestro debe tener un cambio de actitud, precisamente debe de estar dispuesto a ello, y quién se lo va a hacer agradable, quién le va a ver, quién le va a hacer ver al maestro que hay un aspecto agradable y mucho más, esto es importante, en, en esta, este, es esta modernización, en esta, en este plan de trabajo es el director, el director es el animador, es el que tiene que despertar a un maestro, ese deseo de... de esteee de practicar muy su profesión de la mejor manera posible, y sobre todo ahora, que no pierdan de vista que el maestro no es un conferencista que no llega y está como máquina reproductora, que tiene que integrar al niño a las actividades..."

(...)

"Si el director no hace comprender la importancia de esa actividad, esas opciones se pierde todo... es lo que hemos visto con estos directores de "paso" de la Giner, y de paso le digo que pues se debe tener poder para manejar a la escuela, eso si he sin caer en abusos."

En ambas posturas existen coincidencias importantes, en torno a dos ejes, el antagonismo y la integración⁴, por ejemplo: a) La dirección y el director, el espacio y la figura que convergen en torno al poder: la autoridad de mando y tener poder que se señalan en las respectivas posturas resaltan como elementos centrales e irrenunciables para la consecución de los objetivos de la dirección, al mismo tiempo que se constituye ante sus compañero como el centro de poder: la medida en que respalda a los profesores cuando se ve desafiada la autoridad de éstos sobre los alumnos.

b) El liderazgo apoyado decididamente en el trato y la interacción con sus compañeros, es el papel del director como agente motivador del trabajo: el director debe ser un promotor de las actividades a realizar en la escuela, un motivador, el que tiene que despertar a un maestro; la anuencia a permitir que los profesores participen.

c) La relación con los profesores: además de la exigencia en el cumplimiento de tareas es importante la relación personal como elemento estratégico y que permite el logro de fines y metas: El maestro debe tener un cambio de actitud, precisamente debe estar dispuesto a ello y quien se lo va a hacer agradable y mucho más es el director, en la medida en que brinde apoyo social a los profesores, el grado de apoyo administrativo que ofrece.

Tabla de maestros de la Escuela Francisco Giner de los Ríos

Nombre	Ingreso SEP	Años en el plantel	E. Civil	Años de Mtro.	Escol.	Fun.	No. bases
María Plascencia	1978	18	Casada	37	Normal	Mtro	1
Sonia Rodríguez	1973	18	Casada	43	Normal	Mtro	2
Imelda Galeana	1977	16	Casada	38	Normal	Mtro	1
María Montañó	1956	18	Casada	22	Normal	Mtro	1
Carlos Mejía	-	5	Casada	27	Lic.Ped	Mtro	2
Gpe del Río	1974	13	Casada	54	Normal	Mtro	2
María Benítez	1964	27	Casada	52	Normal	Mtro	1
Laura Montero*	1975	17	Casada	41	Normal	Mtro	2
Dolores vargas	-	15	Casada	40	Normal	Mtro	2
Salvador Castelán	-	3	Soltera	23	Normal	Mtro	2
Sonia Gómez	1969	13	Casada	46	Normal	Mtro	2
Norma González	1973	13	Casada	42	Normal	Mtro	2
María Guerrero*	1981	18	Casada	56	Normal	Mtro	2
Esther Velázquez	1972	18	Casada	45	Lic.	Mtro	2
Raquel Lara	-	14	Casada	51	Lic.Ped	Mtro	2
Martha Carvajal	-	10	Casada	33	Normal	Mtro	2
Catalina Posada	-	23	Casada	45	Lic.Der	Mtro	1
Heriberto Hdz.	1962	20	Casada	50	Normal	Mtro	1
Elvia Camacho	-	29	Casada	47	Normal	Mtro	1
Imelda Estevez*	1966	22	Casada	56	Normal	Mtro	1
Sara Cerezo	1956	40	Casada	65	Normal	Mtro	2
Margarita Cárdenas	1959	37	Casada	1	Normal	Mtro	2
Sonia Gómez	1969	22	Casada	46	Normal	Mtro	2
Dolores Acosta	1956	22	Casada	64	Normal	Mtro	2
Jesús Rojas	-	4	Soltera	20	Normal	Mtro	2
Carmen Oñate**	1937	40	Soltera	83	Normal	Dir.	2
Albertino Sánchez**	1995	1	Casado	65	Normal	Dir	2
Andrés Vázquez	1992	3	Casado	52	Normal	Dir	2
Evangelina H.	1995	1	Casada	39	Normal	Dir	2
Adelino Sánchez	1984	8	Soltero	42	ESEF	Mtro	2
Primitivo Hdz.	1975	3	Soltero	39	ESEF	Mtro	2

*Personal que ya no está en la escuela

**Primero fue maestra y después directora de la escuela

De los grupos existentes en la escuela el que salió más fortalecido, sin duda, fue el de los nuevos maestros, las razones apuntan a que, como no participaron en ninguno de los conflictos de manera importante, sino que el conflicto se polarizó y se centró en los grupos del director y en el de Beto, permitió que los nuevos docentes salieran sin ningún señalamiento importante, y se orientaron más bien, por el lado de las tareas académicas; coincidentemente, todos son maestros muy jóvenes, algunas de las características de los nuevos docentes era que llegaban con la preparación más actualizada, las últimas innovaciones curriculares y con otra disposición pues, para muchos de ellos era la primera oportunidad de trabajo, con todo lo que esto significa: mayor disponibilidad y esfuerzo entre otros aspectos.

Algunas características que se pueden anotar de la tabla es que ninguno de los maestros pertenece o vive en la colonia donde se ubica la escuela, sino que vienen incluso, de otras delegaciones.

Por otra parte, la mayoría de los profesores están casados, destaca la situación de que la mayoría de los docentes cuenta con dos plazas, y salvo la de los directores, todos se desempeñan como maestros de grupos en otras escuelas. Casi todos los maestros cuentan con estudios de normal, muy pocos estudiaron bajo el plan de Licenciatura en pedagogía. Es una escuela que, en su mayoría, ha tenido personal femenino, y fue hasta fechas recientes, (tres años) en que personal masculino se incorporó como maestros o directores. Llama la atención los años de antigüedad que tienen la mayoría de los maestros, no sólo de servicio, es decir, cuando egresaron de la normal, sino también de permanencia en la escuela pues, al menos los que están de servicio, 17 docentes tienen al menos 15 años en la escuela.

La escuela está en ruinas: una opinión pesimista

Durante las entrevistas, los maestros manifestaron muchas coincidencias en relación a la infraestructura, las relaciones laborales y los cambios que desearían para el plantel.

El centro de trabajo es evaluado por los maestros con base en las experiencias vividas en la escuela, las condiciones de trabajo en que desarrollan su actividad, la ubicación geográfica del inmueble, y los juicios que se forman tanto de sus compañeros de trabajo como de los grupos de alumnos. Una trama de pistas y nociones que determinan el juicio valorativo de los maestros, por ejemplo: "es una escuela ubicada en una colonia pobre", "la condición de los

alumnos es de niños con problemas de pobreza", "esta escuela está en ruinas". Las condiciones laborales, la infraestructura del inmueble y las relaciones personales se traducen --en los docentes-- en el prestigio de la escuela, en donde ellos desean modificar y, en ocasiones el deseo de desaparecerla, de acuerdo a lo expresado en las entrevistas.

El primer grupo de opiniones se refiere a las condiciones materiales existentes y a las mejoras que debería presentar la escuela, se piden como recursos mínimos pero necesarios, cosas como: mobiliario, pizarrones, iluminación, material didáctico, limpieza en los salones, se pide, en otras palabras, condiciones mínimas para poder realizar su trabajo. Dos consideraciones especiales son, por una parte, aquella que se refiere al ambiente alrededor de la escuela, en la que los maestros manifestaron que de ser posible lo cambiarían también y por otra, se pide la demolición de la escuela. En el segundo grupo de opiniones está lo que se refiere a las condiciones laborales; los docentes se quejan del excesivo trabajo administrativo al que están sujetos, además de poder establecer una mejor relación personal con el director, al que consideran poco tolerante. El tercer grupo tiene que ver con los problemas que los maestros detectan de sus niños, aquí el común denominador es la falta de apoyo por parte de los padres, una deficiente preparación académica de los chicos, así como la ausencia de hábitos de estudio.

C. La maestra Lourdes y los alumnos

Para la realización de este trabajo se consideró un grupo de referencia, es decir, el grupo de sexto año en el que se centró la observación cotidiana para el reportaje.

La elección del grupo y de la maestra obedeció a la disponibilidad de la maestra pues, de los cuatro sextos que había en la escuela, los demás maestros se sintieron molestos y temerosos, la idea que se formaron de mí presencia en el salón de clases estaba identificada con un tipo de inspección a su trabajo. La maestra Lourdes fue la única que accedió bajo la condición de que "lo que aquí se vea no se lo cuente a nadie de la escuela".

La maestra Lourdes es una profesora de 40 años, nacida en Xalapa, Veracruz, llegó a la ciudad de México a los 18 años, vino con toda su familia para radicar aquí, es la mayor de cinco hermanas, dos son maestras. Realizó sus estudios de maestra en la Escuela Nacional de Maestros. Es soltera y actualmente vive con otra compañera en la Colonia Guerrero. En la escuela tiene

alrededor de ocho años y por lo regular siempre había atendido a grupos de 3° y 4°, sin embargo, en los dos últimos años atendió a 5° y ahora está en 6°.

Es una maestra que maestros y niños denominan como "enérgica", tiene un tono de voz muy fuerte, como si siempre estuviera gritando, su color de piel es moreno oscuro, de facciones toscas, enérgica en el trato con las personas y de gestos muy marcados al hablar. Es una maestra de baja estatura y muy obesa que siempre lleva vestidos hasta el tobillo --de una pieza--, tipo camisones. Los collares y pulseras de plata así como los aretes grandes, son accesorios de todos los días, el perfume característico de ella es la esencia a sándalo.

Ingresó a la Giner de los Ríos hace cinco años, después de haber solicitado su cambio pues, originalmente, su base se la dieron en Iztapalapa en el turno de la tarde. A pesar de haber recibido su cambio la maestra tampoco se siente a gusto en esta escuela:

"Pus que está mejor que allá (Iztapalapa) sí... eso sí, pero nada más porque está más céntrico que la otra escuela, aunque no se crea, aquí también el rumbo está feo, asaltos, drogadictos, borrachos... yo me doy cuenta por los alumnos que vienen bien cochinos... o que tienen familiares así... son bien majaderos por eso me doy la idea de como son en sus casas, y también por las mamás que he conocido... eso se ve a la primera... a mí me gustaría un cambio pero así como tardaron el otro ya para qué lo pido."

La participación de la maestra en actividades de la escuela se vincula a la figura del director Andrés, pues ella participó en el equipo de este maestro, y como se recordará, a raíz del robo a la cooperativa se le relacionaba inmediatamente con este asunto. Es una maestra cumplida, que falta poco a clases, rara vez a pedido licencia y entre sus compañeros tiene fama de "buena maestra aunque muy estricta con los niños".

La opinión de sus compañeros de trabajo es muy elocuente:

¿Maestra, y de sus compañeros que me puede decir?

"De los compañeros qué le puedo yo decir, son unos unos... revoltosos, eso... más unos que otros, las cosa a sido, creo, que la escuela está patas pa' arriba... con el maestro Andrés se trató de enderezar la cosa y ya ve, se fue, yo creo que es como todas las escuelas hay grupos que se dan aquí también, pus usted ya vio ¿no? de a como se las... se las gastan."

La opinión o el "concepto", como dicen los maestros, es una parte importante en las relaciones cotidianas en el aula porque es el referente de cómo tratar a determinado alumno:

La valoración que hace la maestra del grupo tiene como antecedente el cuarto grado, año en que fue su maestra y cuando los niños tenían alrededor de nueve años. La opinión de ese año lo expresa de la siguiente manera:

Maestra:

"Pus sí... sí me acuerdo, es como todos los grupos, hay problemas, problemones y problemitas con los alumnos, son chamacos que viven en las barriadas, imagínese lo que no oí... era un grupo ¿qué le diré? pus regular tirando a malo, como ahorita los que ya son mala cabeza pus no sé que hacer con ellos, casi todos (risas), muy pocas cabezas entendidas, no lo digo de ahora, en los años que tengo aquí así pasa... lo que sí es que hay unos chamacos que, o van para delincuentes, matando y robando, o acaban en la calle de drogadictos, pus nomás vaya a sus casas y luego, luego se ve la cosa que le digo."

La opinión de la maestra es negativa, en tanto que no concede la más mínima esperanza de que los chicos lleguen a deslindarse del destino de algunos jóvenes de esta colonia. Otro elemento que es digno de considerarse es la opinión de la familia como el origen de los males.

Un recuento de los años

Para reconstruir la historia escolar de los chicos que se encontraban en este momento en sexto año fue necesario revisar los registros escolares desde el ciclo escolar 1990-91, año en que los niños ingresaron a 1er año de educación primaria:

Escuela Francisco Giner de los Ríos

Número de grupos 1990-1995

Ciclo escolar	grados	número de grupos	Año que cursaron los alumnos
1990-91	1°	4	1°
1991-92	2°	4	2°
1992-93	3°	3	3°
1993-94	4°	4	4°
1994-95	5°	4	5°
1995-96	6°	4	6° ^d

^d Seguimiento interno escolar, de la escuela, Francisco Giner de los Ríos.

La información que se logró obtener de la consulta de los archivos escolares en relación al grupo de referencia fue la siguiente:

a) Historia académica (calificaciones anuales) de los chicos que actualmente cursan el sexto año.

b) El maestro o los maestros asignados por año a lo largo de su historia escolar. Lo que es destacable en este punto es que la maestra Lourdes tuvo al mismo grupo en 4° año, es decir, dos años antes.

c) El grado educativo en que se presentan mayores alumnos irregulares (repetidores o posibles desertores), en primero y quinto año.

d) La revisión de la historia escolar de los 29 niños inscritos en sexto año, permitió identificar también: 1) Que se registran constantes cambios de grupo por parte de los niños al interior de la escuela, por ejemplo, niños que fueron asignados al grupo A en un inició, pasan por el grupo B, C o D, conforme avanza su escolaridad; entre las razones principales de esta movilidad están:

* los padres solicitan el cambio de grupo de acuerdo con su elección de profesor.

** por razones de tipo administrativo, de acuerdo con el criterio seguido por la dirección del plantel de que todos los grupos tengan, en lo posible, el mismo número de alumnos.

*** Asignación de alumnos con base en criterios disciplinarios, los alumnos que han presentado mayores problemas de conducta y calificaciones son asignados a un grupo especial, entre los maestros este grupo es conocido como "el de castigo", el de mayor disciplina, este es el grupo de la maestra Lourdes.

2) Alumnos que se encuentran en sexto año actualmente pero que proceden de otra escuela (tres chicos) y que ingresaron al plantel en distintos años.

e) Otra información importante fue que se obtuvieron todos los domicilios de los niños y todos estaban en el perímetro de la colonia Obrera. Cabe mencionar que no existe una clave o sistema de identificación del alumno que permita seguir su

trayectoria académica cuando cambia de plantel, lo que dificulta su posible seguimiento.

f) De la comparación anual de la inscripción y las bajas registradas se obtuvo un listado de alumnos irregulares, alumnos que:

- 1) No se reinscribieron en el mismo plantel al año siguiente (dos).
- 2) Abandonaron la escuela a la mitad de año sin ninguna justificación aparente (dos).
- 3) Re aprobaron el año y abandonaron la escuela (uno).
- 4) Re aprobaron el año pero permanecieron en la escuela (uno).
- 5) El ingreso de alumnos provenientes de otras escuelas (tres).
- 6) Alumnos que se ausentan por largos periodos de tiempo en el mismo años escolar (uno).
- 7) Alumnos extraedad (dos).
- 8) Alumnos exitosos con promedios altos (cuatro).
- 9) Alumnos regulares (promedios bajos pero aprobatorios) (catorce).
- 10) Alumnos repetidores (que han repetido uno o más años) (uno).
- 11) Alumnos que abandonan la escuela en algún ciclo escolar, pero que regresan a la misma escuela (uno).

El grupo de sexto año

El grupo en el que se realizó el reportaje consta de 28 alumnos, 16 niñas y 12 niños. Los alumnos se sientan en bancas unipersonales, distribuidas en cuatro filas de 7 bancas cada una. Hay filas de hombres y de mujeres intercaladas.

El lugar del maestro se ubica al frente del salón, junto a los estantes en donde guarda sus materiales de trabajo: gises, libros, borrador, etc., sobre una tarima de aproximadamente 20 centímetros de alto, que le permite observar desde su escritorio a todo el salón, una especie de panóptico.

La distribución de los alumnos la realizó la maestra a principio de año, el criterio para asignar los lugares se basó en la estatura de los chicos, los más

altos atrás y los más pequeños adelante. A pesar de este criterio que se siguió inicialmente, en algunas clases observadas se modificó, por razones que la maestra denominaba de disciplina:

Maestra en el salón de clase:

Mira tu ya me cansaste, mejor pásate acá adelante en la fila de niñas, trae tu banca, y ya ponte a trabajar, cállate, pareces tarabilla Miguel.

El lugar que ocupan los alumnos no determina en todos los casos que los compañeros de junto sean siempre los mejores amigos, pues existe una gran comunicación entre las filas, por ejemplo de la primera a la cuarta, a través de recados escritos que se transmiten de mano en mano o en pequeñas bolas de papel que vuelan de repente por el salón mientras el maestro no se encuentra o cuando está de espaldas, o los famosos "acordeones" que se sacan y se comparten en un examen. Los alumnos mantienen una serie diversa de contactos en el transcurso de la jornada escolar, relaciones que van más allá del salón de clase y que se dan en el recreo, a la entrada o salida del plantel, en la calle, y que giran en torno a bromas, tópicos familiares, juegos en el recreo, etcétera. Lo significativo aquí es que, este tipo de relaciones no sólo es verbal sino que se apoya en mucho en el contacto físico (empujones, abrazos, trancazos) entre niños y niñas. Un tipo que se define como interacción.

Las interacciones en el aula de esta escuela tienen un antecedente importante, porque son niños que ya fueron compañeros en años anteriores, en algunos casos son vecinos, o son amigos que se reúnen por las tardes a jugar o hacer la tarea. Al interior de la escuela se les puede ver a la hora de la formación, antes de entrar a su salón, o en el recreo, a los grupos de amigos hablando de temas como la tarea, los programas que vieron el día anterior, cuando se realizaron las entrevistas a los niños de sexto año, de la maestra Lourdes, los programas con mayor rating fueron los siguientes: Los Simpson, Los Power rangers, Dinosaurios, Supercampeones y Duggie Howser) o contándose chistes. La amistad juega un papel relevante pues los grupos informales que se forman son de alguna manera voluntarios. Perteneciendo al grupo por una aceptación y preferencia compartida hacia ciertas formas de comportarse.

En el desarrollo de su vida en las aulas los alumnos ponen en juego elementos culturales propios de la colonia y de sus respectivas familias. La identidad del alumno adquiere relevancia en este espacio, es el ámbito de

confluencia de significados compartidos (las bromas, los chistes, la imagen de la maestra, etcétera), y es, en otras palabras, donde los alumnos acceden, a la influencia de lo escolar, parte importante de su identidad, que se constituye en las diversas interacciones que se dan en el espacio del salón y la escuela, y a través de maestros, compañeros, normas, reglas --escritas o no--, negociaciones con el maestro, el relajo, entre otras.

La serie de comunicaciones y contactos personales en un aula son muy variados y se dan a toda hora: en clase, cuando el maestro revisa la tarea del día anterior, o cuando los alumnos desarrollan un ejercicio, etcétera; comunicación e información que en muchas ocasiones es imperceptible para la maestra. El número de intercambios personales que establece un maestro en un día en el aula es múltiple e indeterminado.

Lazos de amistad en el salón

Bajo el espacio del aula una de las principales máximas de los profesores es el control sobre los alumnos.

En cualquier salón de una escuela primaria, existen varios subgrupos de niños; "grupitos" --como dicen los alumnos--, que se forman en torno a la edad, el sexo, la vecindad en la colonia, la proximidad de sus lugares en el salón, la coincidencia en los gustos por series televisivas, música, ropa, etcétera. Sin embargo, existen temas comunes y referentes importantes para situar algunas señas de identidad de los chicos.⁵

En el salón predominaban cuatro grupos más o menos estables, es decir, chicos que compartían el tiempo de descanso realizando varias actividades: jugar, comer, platicar, hacer travesuras, leer juntos, etcétera. Las edades de los chicos por un lado, y el conocerse de algunos años atrás por otro, permite identificar lazos de amistad firmes. La distinción de los grupos que se establece aquí corresponde a la identificación de algunas características apoyadas principalmente en el status que tiene un alumno entre sus compañeros y ante el profesor.⁶

La división es muy marcada entre sexos, los grupos son de "puras niñas" o de niños, aunque en actividades específicas como el juego se da una interacción entre sexos más dinámica.

Los grupos identificados son los siguientes:

a) Los niños aplicados, alumnos con promedios altos, que se caracterizan por el cumplimiento de sus tareas, la participación constante en clase y que reciben un trato preferente de la maestra:

Maestra

"Aprendan a Alonso, no haya que estar encima de él, miren pásales tu cuaderno-- vean como trabajó la parte de la historia de la Colonia... a porque luego me traín cada cochinada que Dios mío, la verdad ni quiero verla..."

Es un grupo pequeño tres niñas y dos niños. Por algunos de sus compañeros son señalados como los "cerebritos", los "matados", "los consentidos de la maestra", entre otros calificativos.

b) Los seguidores de los aplicados, alumnos que se reúnen en torno a los niños de buenos promedios, la relación que se establece es de subordinación, giran alrededor de la figura de los estudiosos apoyando y festejando todo tipo de acciones.

c) Los "niños problema", señalados así por la maestra, son alumnos que tienen una relación difícil con la maestra, de enfrentamiento, y que son señalados como culpables de todo lo malo que sucede en el salón, otra característica es que tienen bajas calificaciones. A diferencia de los padres de los niños con altas notas que rara vez asisten a la escuela, los padres de los niños de este grupo asisten a la escuela frecuentemente a recibir todo tipo de quejas por parte de la maestra.

d) El grupo de los indecisos, alumnos que no se identifican claramente con ninguno de los grupos establecidos, chicos que sacan excelentes notas un día y al otro reprueban; chicos tímidos y renuentes a participar con sus compañeros en todo tipo de actividades. Alumnos que la maestra toma muy poco en cuenta.

Los grupos reciben un trato diferencial por parte del maestro "las etiquetas de los profesores ejercen una influencia en los alumnos". En las propuestas hay que anotar los problemas que pueden causar a los niños.

La vestimenta de los chicos

Los niños en su mayoría utilizan el uniforme de la escuela, sin embargo, cuatro alumnos de este grupo no lo utilizaban, eran tres chicos que llevan pantalón de mezclilla negro, zapatos o tenis de plataforma y, a veces, chamarra del mismo color o suéteres de colores, prendas más caras incluso que el uniforme.

El que un niño no lleve uniforme es muy distintivo pues casi todos los niños lo utilizan. El uso de otro tipo de vestimenta significa entre otras cosas, distinción y originalidad del grupo y además conforma en los chicos que utilizan prendas diferentes una cierta identidad ante los demás. La vestimenta tiene importancia en la medida en que se constituye como un elemento de identidad y resistencia ante la escuela.

El lenguaje

La forma privilegiada de interacción entre los alumnos son las bromas, hablar del otro, hacer chistes y tratar de comunicarse en clase sin que el maestro se de cuenta, es el cuchicheo que no cesa. Las bromas juegan aquí un papel importante pues tratan de subvertir el orden del maestro, y cuestionar el control que éste ejerce en el aula.

Estas bromas, comentarios chuscos, o burlas al momento de darse en clase propician un quiebre en la actividad, un rompimiento y desorden momentáneo que en varias ocasiones acaban con la paciencia del profesor:

Maestra:

"Emiliano Zapata era un hombre indígena, de facciones duras

Un alumno interviene, la voz es fingida, gangosa, y viene de atrás del salón:

"Como los del bigos (Enrique) pero los de él son de mugre"

Risas en el salón

La maestra interviene:

"Esto es el colmo hombre, uno no puede trabajar... siempre han de estar con sus corrientadas, mejor si van a decir estupideces no vengan ¿para qué?... síguete tú Bertha."

Otra situación es la siguiente

Alumno:

"Maestra, dice el Juan que le duele la cabeza"

Mario contesta rápidamente:

"Pus que se la sobe, pa' que se aguanta"

(Risas)

Quien emite las bromas trata de hacer notar su capacidad de ingenio y habilidad para desviar la atención de sus pares y de los maestros también, la broma más allá de romper la monotonía en el aula --que lo logra--, es un hábil manejo de información (exhibición de defectos y cualidades de sus pares) y de interpelación al control que el maestro establece.⁷

Otro rasgo distintivo son las expresiones y diálogos que no son conversaciones sostenidas y largas, sino más bien cortas, plagadas de groserías y de sarcasmos, un lenguaje bien aprendido, entendido, compartido y reinventado.

Utilizan lo que se denomina "caló", una forma de comunicación plagada de metáforas, alusiones; es un juego de ofensas y defensas contra la identidad del otro, expuesto en un código cuando la maestra no está cerca, se puede decir que es un lenguaje paralelo creado por y reinventado por los chicos, sacado de la familia y la colonia, algunos ejemplos son los siguientes:

En el recreo, dos niños comen su torta y llega un tercero:

¡Qué onda compa! ya le diste mate a los bayos y no te mochaste, andele pinche culei...

Manuel y Humberto se ponen de acuerdo para verse en la tarde:

"Oye Manuel, nos vemos a las 4:00 güey, ahí en las tragalana de Chavero... si llegas tarde te siento"

Miguel y Javier hablan acerca de una niña durante una salida de la maestra a la dirección:

"No te hagas pendejo he... neee la Sorayá ya se que es tu bizcochón"

"Nel, tas trepanado de la cecera..."

"¿qué no culero? tonces porque... porque nomás le estás viendo aquellito mío... si güey su cucu... lote."

Dos niños se refieren a la tarea que no hicieron:

"Ora si que se chingó la cosa... pinche maira nos va a pasar por las armas y va a dar el pitazo a la cantera."

Ciertamente, no todos los niños se expresan o utilizan este tipo de comunicación todo el tiempo, pero lo interesante es que, aún cuando los alumnos no lo utilicen --es el caso por lo regular de las niñas--, todo el mundo sabe a qué se está refiriendo el hablante. El que los chicos establezcan el "calo" como forma específica de comunicación es, en otras palabras, su forma de decir y expresar el mundo que perciben.

Los amigos y el fútbol

En una escuela en donde la mayoría de los niños viven "a la vuelta" o en la "otra cuadra", es decir, muy cerca del plantel permite que existan lazos de amistad que van más allá de los muros de la escuela. Sus actividades cotidianas, tanto escolares como las que se desarrollan fuera de la clase las realizan en compañía de los amigos y que al mismo tiempo son vecinos, conocidos y compañeros de la escuela. Los chicos forman múltiples redes de apoyo para estudiar, jugar, enfrentar un problema con la maestra, con otros chicos, entre otras cosas.

La información que poseen de sus amigos es bastantes pues, saben de la vida familiar y de los problemas que tienen: el papá de Juan es bien pedo, la Marisela está sola todo el día, su mamá es mesera en un bar de Tacubaya, los papás de la Inés son bien drogueros, a cada rato se esconden pa' no pagar, Iván está siempre en la casa de Toño, como no está la mamá todo el día pus... está libre.

Para buena parte de los niños del salón el fútbol que se practicaba en la calle de Rebolledo era una actividad que concentraba y articulaba diferentes intereses. Era un espacio libre de la mirada adulta y lugar de otro tipo de interacciones y prestigios: quién le pega mejor a la pelota, quién hace más goles, quién burla mejor, quién es "el más chingón para parar penalties", etcétera.

Los niños de este salón fueron entrenados por padres, tíos, amigos o algún otro familiar en la práctica del fútbol, este deporte es el que predomina, sin lugar a dudas pues, algunos hechos lo demuestran: la mayoría de los niños de esta colonia pertenecen a algún equipo infantil de fútbol, todos los días, principalmente por las tardes de 4 a 7, hay niños practicando este deporte en la calle, los sábados y domingos se puede ver en casi todas las calles de la colonia a personas de distinta edad, principalmente jóvenes, jugando una cascarita.

Las cascaritas de fútbol eran un poderoso pretexto para reunirse, algunas veces jugaban, otras no. Destacaba el enorme poder de convocatoria que tiene la cita para jugar de manera cotidiana. En este juego no participan mujeres, sólo hombres. Las niñas por su parte tienen más restricciones para salir a la calle y cuando lo hacen, por lo regular, se trasladan a casa de alguna amiga, no es muy usual ver a las niñas jugando en la calle.

Un aspecto importante a considerar es que cinco de los niños que a diario jugaban en la calle de Rebolledo son compañeros en el grupo de la maestra Lourdes, y se ubican en el grupo de los "niños problema". Son niños que desde jardín de niños se conocen y sus padres, por ser vecinos en la misma vivienda de renovación, han entablado lazos de amistad muy fuertes, incluso de compadrazgo.

Son varias las actividades que organizan los chicos desde el espacio escolar, la planeación de "¿qué vamos a hacer en la tarde?", implica una seria decisión que se acuerda en grupo, casi siempre decisiones que se toman en la calle, lugar de la cita y minutos antes de emprender la acción, por lo regular sentados en la banqueta: ir a las máquinas de videojuegos, ir a recoger latas de refresco, ir a jugar al parque, ir a la casa de fulano y en su azotea escupir o aventar agua a los borrachos que salen de las cantinas. Estas decisiones están mediadas, desde luego, por la disponibilidad económica de los interesados, por lo que en las actividades que no implican gastos son las de mayor recurrencia: contar a las parejas que salían de los hoteles, jugar en el parque o en la calle y, principalmente una que, en el tiempo que duró el reportaje se presentó con mayor recurrencia: "ir a ver a las putas de Chabacano", así se referían los chicos de ellas.

Es significativo el hecho de que los chicos, al inicio de la pubertad, enfocaran parte de su tiempo a ver a las prostitutas de la zona tolerada donde se establecían. Los chicos --alrededor de siete--, permanecían por media hora o una hora, contando y comentando el número de coches que se paraban, ¿qué

prostituta se llevaban primero?, el número de "putonas" que había, ¿Cuál se vestía mejor o peor?, etcétera.

En este sentido, los comentarios que se refieren a temas sexuales tienen mucha importancia para los chicos, algunos de los diálogos captados en estas excursiones con los chicos fueron los siguientes:

Manuel le dice a Javier

"Cállese pinche quintito... que... el día que te den baje ni vas a meter las pinches manos."

Javier contesta;

"Muy cabrón ¿no?, tas igual pinche Manuel" (sic)

Manuel

"Tas pendejo, pinche enano, yo ya le di gusto al gusto..."

(risas)

Alfredo y Jair

"Orále pinche mayate, déjese ahí, ya lo ví, sino ya no le va a crecer como el mío."

Dos chicos de este grupo:

"Si te coje esa pinche piruja, de seguro que te mata güey, tu con tu pinche barrito pus... pus ni cosquillas le haces cabrón."

Manuel le dice a Jorge, refiriéndose a un compañero de la escuela.

"El pinche patón (Alonso) le ha de gustar el arroz con popote, ... siempre bien puto... bien puto el güey, yo creo que si viene aquí si se voltea, me caí de madres."

Los desplantes de Manuel, de distinguirse como líder, se apoyan en sus experiencias de tipo sexual, es la diferencia, según él, de sus compañeros y es un elemento que reafirma su virilidad ante el grupo. Por otra parte, los apodosos juegan un papel central en la comunicación de los muchachos, con el apodo se identifica alguna característica particular de la persona, se realiza el estigma: el "Patón",

"Manuel", el segundo bautizo, en la "familia" de los amigos llega a tener considerable importancia, al grado de que un chico llega a ser mejor conocido por el apodo que por su verdadero nombre.

Una elección sin opinión

Martha:

--¿Te gusta la escuela?

Rodrigo (niño de tercer año)

"No."

Martha:

--¿Por qué no te gusta?

Rodrigo

"No me gusta venir a la Giner de los Burros..."

Los estudiantes identifican su permanencia en la Giner de los Ríos como una decisión arbitraria, elección que sus padres tomaron para que iniciara sus estudios. La escuela, por otra parte, brinda a los chicos un espacio diferente al hogar, tienen amigos, aprenden cosas nuevas y, desde luego, ponen en juego destrezas y habilidades sociales interpersonales que les serán indispensables más allá de la escuela.

La idea de **sacar el certificado de la primaria** es una meta; una preocupación constante y un mecanismo de control por parte del maestro. La conquista del certificado, representa una meta lograda para los padres e hijos, pues la escolaridad de los padres es baja, ya que en las entrevistas a ellos, la gran mayoría sólo tiene concluida la primaria.

Las razones que argumentan los chicos del por qué están inscritos en este plantel es, principalmente, porque es la escuela de la colonia, el centro referencia que todavía --desde el recuerdo de infancia-- identifican los padres de familia:

Juana:

"Me apuntaron porque está bien cerca de la casa"

Juan Antonio:

"Te imaginas cargar la mochila desde lejos o tomar camión"

Marisela:

"Mi mamá vino a esta escuela y dice que sí está bien"

José Luis:

"No me gustaría ir a la Suiza, dice mi mamá que me metió aquí porque es una escuela grande."

La opinión de los alumnos está mediada, en gran parte, por los comentarios de sus padres, quienes recuerdan "la primaria" como una etapa en la que recibieron "educación" y un lugar al que pueden enviar a sus hijos.

Las opiniones recabadas entre los alumnos del salón de referencia se ubicaban en dos amplios espectros, por un lado, las opiniones favorables: "La escuela es bonita", "Me gusta mi salón, es agradable", "Yo la veo vieja pero como las de antes pus bien construida", entre otros calificativos, opiniones determinadas, tal vez por no tener punto de comparación. Por otro lado, se encuentran las opiniones desfavorables, juicios opuestos y, en gran parte de los casos, provenientes de alumnos que habían cursado parte de sus estudios en otras escuelas: "La Giner está bien pinche cacariza", "Todo está bien viejo, ya vistas (sic) las pinturas... son de cuando mi mamá era niña", "Es una escuela furrís, antes yo iba en la Héroes del Carrizal, estaba más bonita", "La verdad es que la escuela no es fea, está re pinche".

La concepción de los alumnos hacia el espacio físico como la escuela y el salón de clases es importante tenerlo presente.

Sin embargo, no se puede afirmar con certeza a qué se debe esa opinión pues, la respuesta engloba diferentes situaciones: relación con los compañeros, con la maestra, con el director, etcétera; una serie de elementos propios de la experiencia individual y que determinan el juicio emitido.

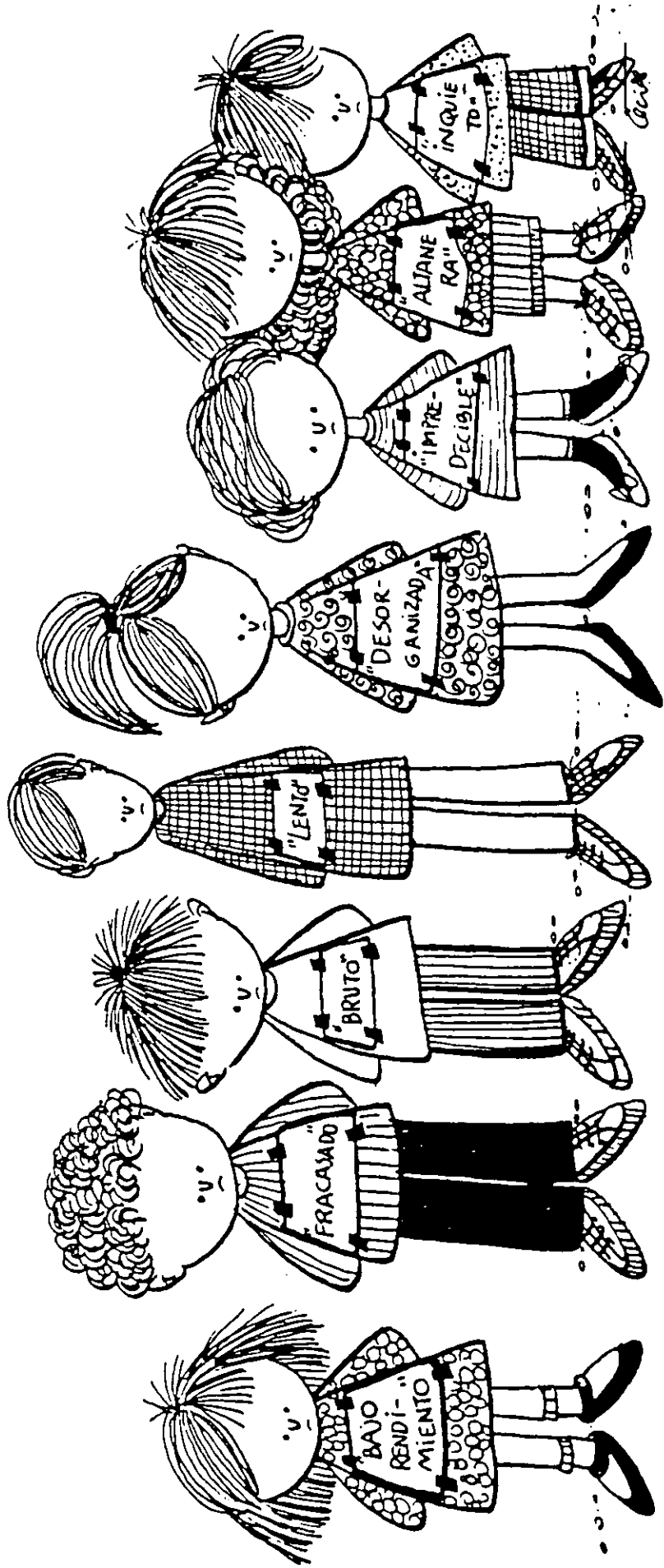
La opinión de un estudiante se irá modificando año con año, al igual que su condición de alumno y la percepción de la escuela y de los procesos que se suscitan; en ello, influyen las experiencias que a diario se presentan en el aula, no la maestra, con los compañeros y con ciertas tareas que se le asignan y con las que estará de acuerdo algunas veces y otras no.

Notas al capítulo II

1. **El destino de los niños desertores**, op. cit., pág. 180.
2. **El destino de los niños desertores**, op. cit.
3. Max Weber, **Economía y Sociedad**, México, FCE, 1980.
4. Stephen, Ball. **La micropolítica de la escuela**, Madrid, Paidós-MEC, 1989, págs. 127-128.
5. Reporte de investigación. **El destino de los niños desertores**, IMIE, México, 1996.
6. *Ibíd.*
7. Sara Delamont. **La interacción didáctica**, Madrid, Cincel-Kapelusz, 1985.

Capítulo III. La interacción en el aula

educación
y cultura



Capítulo III. La interacción en el aula

A. Un personaje importante en el salón

Días memorables y queridos,
los días de la escuela,
los días de la Regla de Oro.

W. Shakespeare

El profesor simboliza el poder al interior del salón de clase, lo hace en un espacio y en una estructura determinada: la escuela. El rol del maestro se ha instituido de acuerdo a las distintas concepciones de las normas y reglas que la escuela establece y le confiere al docente. En el salón de clase el maestro es la figura que encarna la autoridad, de él se espera la decisión, el juicio y el permiso para que comience la actividad.

El maestro se ha distinguido socialmente por jugar un rol semejante al del padre, de instructor y de guía, un dato significativo es el peso que tiene la profesión de maestro en relación a otras profesiones, por ejemplo en la encuesta de *Los valores de los mexicanos*¹ a la pregunta de ¿qué le hubiera gustado ser en la vida? la profesión de maestro ocupó el segundo sitio de 24 posibles respuestas. De esta forma, en el transcurso de cada ciclo escolar el docente establece reglas y mecanismos para que los alumnos cumplan con los trabajos y obligaciones que le son encomendados por la escuela. En otras palabras, control.

El maestro tiene como función primordial el control de los alumnos dentro del grupo:

El profesor está solo y posee todo el control. Tiene poder o autoridad sobre muchos aspectos de la vida de los alumnos: conocimientos, conducta, lenguaje e indumentaria, todo está incluido en su esfera de control.²

Como se recordará, el capítulo 2 el control en la escuela juega un papel fundamental para el director, de igual forma, para el maestro en su salón de clase, el control es una preocupación y aspecto en el que el profesor invierte gran cantidad de energía para mantenerlo. ¿Qué recursos de poder utiliza el maestro

para mantener ese control? Por recursos de poder vamos a entender todas aquéllas acciones que pueden utilizarse para lograr obediencia, respaldando un mandato dictado por el maestro.

"¡Huele a pura mugre!... ¿qué no se bañan?"

Una de las primeras medidas que utilizan los maestros cuando tienen que salir de su salón por cierto motivo, es el dejar trabajo a los alumnos, es decir, tratar de mantenerlos ocupados y quietos en sus lugares, situación que como muestra el reportaje no siempre se cumple, Además de tratar de mantener el orden durante su ausencia. La maestra y, esto en todos los casos que salía lo hacía, era amenazar a los chicos que no cumplieran con el trabajo asignado y colocar a un vigilante que le reportara lo acontecido. El siguiente registro, es cuando yo me encontraba dentro del salón, como observar, sin formar parte de la maestra, ni de los alumnos, lo único que hacía era ver, tratando de anotar mis observaciones.

Después del recreo Manuel y Juan José juegan fútbol en la parte de atrás del salón con un envase de cartón de Jumex, mientras llega la maestra:

Se oye a Marisela decir:

" ¡Ahí viene la maestra!... ¡ahí viene la maestra!"

Todos los niños corren a sus lugares, la maestra entra al salón y dice dirigiéndose a su lugar:

" Pero ¡qué cochinos son, huele a pura mugre!... ¿qué no se bañan? ¿no se bañan sus papás? o ¿qué?... apesta a puro cargador de la Merced... ya los vi, ya lo vi... ni guarden el envase... heee"

"Los de siempre... haciéndose los deportistas, en lugar de que vengan y se sienten a trabajar ¡No! a perder el tiempo, tú tú... si tú... no te hagas el inocente... ¡tú Manuel parece que piensas con las patas! chis..."

(Risas del grupo)

"Dame ese bote y te bajas a la dirección, tú y el otro allá te estás hasta que yo vaya para allá."

El niño se va a su lugar murmurando.

Una de las actitudes más repetidas por los alumnos cuando la maestra sale del aula es caminar por el salón, platicar con los compañeros o jugar, en realidad, son muy pocos los alumnos que se dedican a realizar el trabajo que encarga la maestra durante su ausencia. Cuando un maestro sale del salón de clase el alumno se siente momentáneamente libre, sin alguien que lo vigile o le diga qué hacer, sin embargo, cuando la maestra regresa o viene de regreso los alumnos tratan de aparentar que en todo momento se han mantenido en orden, sentados y haciendo su trabajo, cumpliendo la norma. Lo que es de llamar la atención es que siempre hay alguien que avisa de la llegada de la maestra (¡Ahí viene la maestra!, ¡ahí viene la maestra!), es algo así como si siempre existiera un **vigía** para encubrir a los compañeros y que la maestra no los sorprenda en desorden --aunque no se puede cumplir en todos los casos--, es un recurso de organización de los alumnos ante el control de la maestra, en cierto sentido, es subvertir el orden a espaldas de la maestra y engañarla momentáneamente pues cuando regresa al salón la mayoría de los alumnos está aparentemente sentado y trabajando.

Martha:

-Oye Manuel, ¿por qué no te pones a trabajar en lo que viene tu maestra?

Manuel:

"Nel que... pus trabajamos todo el día, pus un ratito de desmadre no le caí nada mal a nadie... además cuando venga la maestra pus otra vez lo mismo..."

Juan José:

"Pus hay que desaburrirse un poco ¿no?... orita nadie te dice nada... descansas de las madres de cuentas ¿no?"

El tema del olor en un salón de clase es significativo, tal y como lo consigna Jackson:

Incluso los olores de la clase son bastante uniformes y parecidos. Aunque cada escuela use diferentes marcas de cera, o de líquidos de limpieza, todas parecen emplear el mismo tipo de ingredientes y una especie de aroma universal parece invadir todas las dependencias. A este olor se añade un nuevo componente: en cada clase se nota un olor amargo que

produce el polvillo de la tiza y un ligero aroma a madera fresca que surge al sacarle punta a los lápices.³

Los tiempos para trabajar

El recurso más poderoso del profesor es su posesión, acceso y control del conocimiento, esto es reiterado a diario y registrado en las distintas observaciones, una de ellas es muy representativa:

La maestra pone a los niños a leer la lección 4, La Reforma, del libro de historia de México.

Maestra:

"¿Ya terminaron?... ¡ya hombre!... llévan como media hora y no pueden terminar."

Algunos alumnos levantan la mano y otros piden más tiempo, los alumnos comienzan a decir:

"Dos minutos, maestra sí..."

Voces provenientes de la parte de atrás del salón:

"Tres minutos... no mejor cinco..."

La intervención de la maestra va encaminada, en primera instancia, a tratar de que todos los alumnos terminen la actividad en el mismo tiempo, sin embargo, el comentario de los niños va encaminando a confundir a la maestra, la cual retoma el poder vía el insulto:

Se oye mucho ruido en el salón:

Maestra:

"Ya, ya, ya que... si no pueden leer váyanse a la nocturna... esa es para gentes como ustedes, puras gentes que de chicos fueron burros como ustedes..."

"Oráte empieza tú... Rosalía, fuerte bien, que todos te oigan.. cómo si supieras leer

La niña muy nerviosa comienza a leer en voz baja:

"A mediados del siglo... este..."

La maestra interrumpe:

"No niña, diez, la primera X, el palito I y otra X es nueve por el palito"

"Hay Rosalía... Rosalía, siempre con tus nacadas de indita"

El miedo en esta escuela es un elemento importante pues, limita y pone nerviosa a la niña que lee, situación que la maestra no tolera, al grado de ofender a la alumna.

"Oye, dínos ¿de dónde son tus papás?"

Rosalía con voz temblorosa:

"Mi papá es de por, de por la Marquesa y mi mamá es de Oaxaca, de Juchitán maestra."

Maestra:

"¡Ahh por eso!, de ahí te ha de venir lo naquito ¿verdad?"

Risas de la maestra y de los alumnos, la niña se apena, su cara enrojece y se queda parada, esperando a que la maestra le diga cuando continuar.

Maestra:

"Otra vez, pero con ganas hee y que se te quite lo indita niña, órale, toda la primaria de noche y no todavía no saben leer... ese si es el colmo."

Las gesticulaciones de los chicos son muy claras, por ejemplo, el miedo a hablar en voz alta, leer en público, o equivocarse son productos de la presión y del comentario incómodo de la maestra.

Algunas opiniones sobre el miedo y la presión que viven los alumnos

Los efectos que produce la presión excesiva a que se ve sujeto el grupo y la niña en este caso, causa efectos de miedo e inhibe el rendimiento, tal y como lo demuestra la investigación de Andreas:

"Todo examinador y todo examinado (qué no ha tenido que pasar alguna vez en su vida por este trance en nuestra sociedad?) conocen el cuadro de síntomas: sudor, dolor de estómago, temblores, palpitaciones y, sobre todo trastornos de inteligencia y de memoria." ⁴

Otro de los aspectos centrales del poder que maneja el maestro es el tono y la forma en que expresa un mandato, casi por lo regular son órdenes de cómo se deben hacer las cosas, esto tiene que ver con que los alumnos actúen de acuerdo a lo que cada profesor quiere, a lo que le gusta, a lo que él cree que es conveniente, haya sido explicitado a los chicos o no, una situación de este tipo se encuentra en el siguiente registro:

La maestra revisa los cuadernos de la tarea antes de salir a recreo.

La profesora dice:

"¿De quién es este chicharrón?, miren nomás qué cuaderno, todo mantecoso ¿no les da vergüenza? así los traen... pero este sí que se llevó el primer lugar de manteca"

(risas)

La maestra alza el tono de voz y sigue:

"¡No tiene nombre!, ¡no tiene pasta!, ¡ni la madre que lo parió dice aquí!, ¿de quién es esto?"

Ningún niño se mueve de su lugar, a pesar de que ya sonó la campana de la escuela, avisando de que ya es hora de recreo. La maestra visiblemente molesta dice:

"¡Ahhh! pus como no es de nadie el mugre chicharrón este pus... directo a la basura.

Jorge, un niño de la segunda fila, exclama:

"¡No maestra pérese... es mío, es mío ¡nooo!"

(Se oye un gran murmullo en el salón y un largo zumbido ssshhh)

La maestra hace caso omiso y lo deja caer en el bote de la basura.

Maestra:

"Ah para que aprendas a ponerle nombre a tus cosas Ramírez, ya mira... mejor ya ni lo saques, cómprate otro y ese sí cu-í-da-lo, pus ¿qué comes encima del cuaderno o qué pasa?, mira... lleno de fritanga."

El niño saca el cuaderno de la basura y lo va limpiando con el antebrazo, encaminándose a su lugar.

La presión del trabajo extra para el maestro

En el mismo sentido, la Encuesta Nacional al Magisterio realizada por Nexos en 1991⁵, puso de manifiesto que los maestros tenían mucha carga de tipo administrativo y, por ende, obstruía de manera importante en sus actividades. También en las entrevistas realizadas a maestros de la escuela una petición de los docentes fue eliminar el trabajo administrativo.

La tensión a la que es sujeto un profesor diariamente puede estar determinado por diversos factores, quizá uno de los más importantes sea la gran cantidad de contactos personales que establece con alumnos, maestros, director, supervisor, etcétera.

En otras palabras, la actuación de la maestra tenía que ver con los estados emocionales que presentaba, incluso, la profesora en más de una entrevista manifestó que las actitudes y acciones que hacía no eran producto de un acostumbrado proceder, sino que tenía que ver con los problemas familiares o de tipo laboral:

Maestra:

"No se crea que siempre soy así de regañona... no me gusta regañarlos... pero es que luego no dan ganas ni de salir de la casa y... y... si luego le sumamos que los chamacos vienen insoportables pus... hay que darles su estate quieto."

En otra ocasión, la maestra comentó lo siguiente:

"Hay veces que he venido enferma... cada vez quieren dar menos incapacidad y ni modo a trabajar, así mala y todo, uno malo y con problemas pus uno no es de palo, se tiene que imponer uno sin amolarse tanto ¿no?"

En este sentido, cuando la maestra tiene trabajo de la dirección que hacer pone a los alumnos a realizar cualquier tipo de ejercicio, actividad que tiene más como función tener ocupados a los alumnos que aprender o ejercitar un contenido:

Maestra:

"Orita se me ponen a trabajar y cuidadito y estén dando lata porque tengo trabajo que hacer, se me callan, no quiero nada de comadreo... porque no me dejan pensar, al primero que empiece a dar lata lo corro del salón."

Maestra:

"A las doce viene la supervisora a revisar comisiones, no quiero nada de ruido, no me dejan pensar con sus tonterías... copien del pizarrón y cállen al que moleste lo mando con recado a la dirección."

La maestra "juez, policía y verdugo"

En muchas de las interacciones que se establecen en el aula al profesor, por el lugar conferido que le da la escuela, y por el rol que desempeña, le toca ser el juez; ser la última palabra y ejecutor del castigo o los castigos que se emplean. El profesor es quien debe decidir las normas específicas -el legislador-, y controlarlas -el policía- y evaluar la conducta de los alumnos. Tal es el caso del siguiente registro:

Miguel comienza a aventar bolitas de papel a Rosalía

La maestra desde su escritorio dice:

"Pero qué pasa allá, mira nomás... ¡jodiendo al prójimo nomás hombre!, el mismo de siempre, ¿por una vez en la vida no te puedes estar trabajando y quieto?"

La maestra se para de su escritorio y con el borrador en la mano le da en la cabeza a Miguel.

"Ya estate quieto niño (al momento que lo golpea)... ¡hartas de veras, hartas... está jode y jode!... si no quieres venir a la escuela dile a tus papás que te metan aunque sea de limosnero, para algo haz de servir y no para no dejar en paz a la gente."

Silencio absoluto en el salón. El niño no se mueve de su lugar, se queda quieto y pálido, los ojos rojos y a punto de llorar.

Maestra:

"Y me das tu cuaderno ahorita mismo para que tus papás me firmen el recado que te voy a poner, te me vas a la dirección, te me largas y le dices a la directora porque te mande, a la escuela se viene a aprender y a trabajar niñito."

El golpe es visto a raíz de esta justificación como un medio que permite mantener la autoridad del maestro, una acción necesaria para guardar el orden y para que las reglas establecidas por la escuela se cumplan. El discurso que acompaña a la violencia es significativo porque alude al establecimiento del orden y las reglas que imperan en la escuela: "a la escuela se viene a aprender y a trabajar niñito", la violencia sirve de mecanismo regulador.

El reportaje también permite ver una descalificación del niño como individuo, como si no tuviera cabida en la escuela: "si no quieres venir diles a tus papás que te metan aunque sea de limosnero, para algo haz de servir". Uno de los aspectos a destacar aquí es que la forma de proceder por parte de la maestra hacia los alumnos tiene que ver con el sexo de los chicos, al menos durante todas las observaciones registradas el trato físico violento: coscorriones, jalones de orejas, en la mano golpes con la regla y borrador fueron, en todos los casos hacia los varones, ninguna niña sufrió este tipo de castigos por parte de la maestra, lo cual no quiere decir que las mujeres estuvieran exentas de castigos o maltrato.

Autoridad mal entendida

Pocas palabras tienen tantas ambigüedades cuando se enuncian como el término de violencia, sin embargo, existe un común denominador pues, tiene una carga negativa en su enunciación. En su sentido etimológico, violencia proviene de vis (fuerza) y latus participio pasado del verbo ferus, llevar o transportar. Es decir, significa llevar la fuerza a algo o a alguien, explicación que no satisface --en lo más mínimo-- a la enorme cantidad de usos que se le han dado al término.⁶

Entenderemos a la violencia como un recurso de poder establecido por el maestro para hacer valer su autoridad y mantener el control en el aula. La violencia que nos interesa aquí es, sobre todo, la que un ser humano ejerce sobre otro ser humano.

La violencia humana es una acción voluntaria que, contraría la voluntad expresa o tácita de la víctima. Se puede suponer que hay violencia cuando la integridad física o moral de una persona están en cuestión, de manera significativa.⁷

"Por el bien de los niños"

Cuando entra un alumno a la escuela, tanto padres como alumnos saben que hay reglas que respetar y seguir, por ejemplo, no comer en el salón de clase, no escupir, llegar a tiempo a la escuela, cumplir con la tarea, etcétera. "La cotidianidad ha demostrado que la vida en la escuela supone someterse a horarios; a espacios y a clases determinadas; a profesores que juzgan lo bueno y lo malo; a reglas de disciplina que hay que acatar sin discusión, y que en la escuela, antes que nada, se va a aprender. La escuela se considera como una pieza fundamental de la formación de ciudadanos, para que de esta forma los alumnos puedan integrarse a la sociedad. Los maestros deben cumplir dos tareas básicas: primero, enseñar los contenidos de las asignaturas encomendadas, y por otra parte está la función de moralizar a los alumnos, inculcándoles valores, normas y hábitos que les permita adquirir conocimientos y saberes para su vida futura⁸. Por esta razón, la escuela actúa en nombre del "bien de los niños".

"Los años felices", la opinión de los padres

La violencia física como recurso de control en el aula parece, a primera vista, un fenómeno erradicado; un problema de la "escuela de antes", algunas frases son muy representativas y hasta famosas, por ejemplo: "la letra con sangre entra" o "una buena vara hace un buen hijo". Según algunas entrevistas con padres de familia de los chicos el "maltrato era cosa de diario", o "de vez en cuando nos daban las maestras", una concepción que, según ellos, ya no se practica hoy en día:

Martha:

¿Cuándo usted fue a la primaria cómo era su maestra señora?

Señora:

"Yo no acabé la primaria ¿no importa?"

M. -No señora, ¿de qué se acuerda?

"Nomás fui dos años... me acuerdo poco, aprendí muy poquito pero si me acuerdo que la maestra era muy seria..."

M. ¿Cómo sería?

"Muy recta, muy buena no como las de hoy... una maestra de Jalisco creo, si no poníamos atención a lo que nos decía nos jalaba las orejas... o nos daba con una varita de pirú (sic) en las piernas o brazos, de esas que arden harto... a mi una vez me dejó... un día, no crea que siempre (risas), hee me dejó parada tres horas descalza en el patio... el maltrato era cosa de diario pero eso nos sirvió para no desbalagarnos."

Señor Juan José Andrade:

"De chamacos éramos bien canijos sí hee... sí las maestras nos daban de ven en cuando de palazos... me acuerdo de que... de que... hasta los pantalones nos bajaban y órale pues, con la regla por las nalgas... me acuerdo que antes ora ya no... los papás de nosotros no llevaban a la escuela y hasta había un refrán que decía como algo así, no me acuerdo bien, algo así como que aquí le traigo a mi hijo pa'que lo haga hombre o algo así... ya ni me acuerdo bien."

De manera similar a la primera entrevista, se acepta la violencia ejercida como un acto en proporción a la actitud desempeñada, es como decir que por ser "bien canijos" por esa razón "las maestras (les) daban". El castigo de tipo corporal era una medida a la que se recurría con frecuencia y de la que, en cierto sentido, se contaba con el permiso de los padres para "corregir" al chico, la idea de que el rol del maestro, en ocasiones, funciona como el de "segundo padre o madre".

Señora Jovita Juárez:

"Eran más exigentes que ora... antes había mucho respeto de los maestros... si uno se portaba mal pus sabía que le tocaba castigo... jalón de pelos, este... cargar ladrillo en las manos o... a luego así a estar en cuclillas o de rodillas en el rincón."

Señora Delia Hinojosa:

"Pus era lo tradicional, en las manos el reglazo o en los dedos de puñito... no más eso... sí nomás eso."

Sra. Imelda Martínez:

"Yo tuve un maestro allá en mi pueblo, un maestro José Jiménez que... que conste a mí no me pegó heee pero si a otros niños, hoy ya hasta ande ser abuelos (risas), a ellos si les daban con un chicote... no péreme... ¿cómo se llama?... uno de esos pa' los caballos... ¡fuate hombre!... sí hasta sangre les sacaba de los brazos o piernas."

Actualmente, relatos como los anteriores son cada vez menos frecuentes escucharlos por parte de los alumnos, en especial lo que se refiere al castigo de tipo corporal. Algunas razones de este cambio de actitud se debe, principalmente, a que los cambios en la reglamentación y legislación hacia la escuela pública en nuestro país se han manifestado muy claramente en ese sentido, tal es el ejemplo de la circular 001, boletín que emite la Subsecretaría de Servicios Educativos del DF, en donde se les notifica a todas las escuelas primarias y secundarias del país lo siguiente:

Por ningún motivo se aplicarán castigos o sanciones corporales a los alumnos. Tampoco se suspenderá sus actividades, ni podrán ser expulsados del plantel.⁹

Otra es el tipo de sanciones que establece la SEP y en las cuales si un maestro golpea o maltrata a un niño es removido del centro de trabajo, un ejemplo de esta situación es la destitución del maestro Beto de la escuela visitada (véase el capítulo 2 para mayor detalle). Hoy en día, nadie sabe a ciencia cierta hasta qué punto son frecuentes hoy estas experiencias en nuestras escuelas, pero lo que si parece como más evidente es que ya no son tan comunes. En otras palabras, el hecho de que los profesores no les peguen a los alumnos no significa, de ninguna manera, que el maltrato o la violencia física hayan desaparecido de facto también.

La imagen pérdida

las concepciones que los padres tienen de la relación maestro alumno y del papel que tiene el maestro como autoridad en el aula y sobre sus hijos es determinante, al maestro se le otorga libertad para "llamarles la atención a los niños", según sea su criterio, las siguientes entrevistas dan cuenta de esta situación:

Sra. Imelda Rodríguez

"Yo si quería que la niña se inscribiera aquí... aquí con la maestra Lulú, es buena, les exige y luego eso sí hee hasta los regaña feo, a unos chamacos hasta mi hija dice que les da su buenos... pero es por su bien... mejor vale un buen regaño orita y no en la secundaria o de grandes."

En el mismo sentido, está el siguiente registro:

Sr. José Jiménez

"Una vez le pegó a mi hijo... vine a ver y ¡hijole!... me dió pena cuando la maestra me empezó a decir cómo era Miguel... yo acabé por decirle a la maestra que gracias ¿no? pus si porque uno como padre a veces ¿no?... a veces no se da uno cuenta de los problemas de los hijos y lo que andan haciendo mal aquí en la escuela."

En el recuerdo de los años de escuela los padres le atribuyen al maestro un lugar de mucho respeto, una imagen de autoridad: "Eran muy exigentes... antes había mucho respeto", que se apoya en el "deber ser". Existe una clara división entre lo que los padres recuerdan como una noción de escuela y de maestros "estrictos", y lo que perciben del mundo actual. Los castigos y las situaciones que viven sus hijos no tienen la misma importancia porque entre el recuerdo de niñez de los adultos y las versiones de sus hijos, está de por medio muchos años de distancia.

Por otra parte, los padres manifiestan una idea distinta al trato que recibían ellos en su niñez: "eran más exigentes que ora", "era muy recta, no como las de hoy", "me acuerdo de antes, ora ya no". Los padres entrevistados no consideran que sus hijos reciban un maltrato similar al que ellos vivieron y, paralelamente, depositan una enorme confianza en las actitudes que pueda adoptar el profesor, y esto es así, porque según los testimonios indican que el castigo, los golpes y demás son por el bien de los niños: "mejor vale un buen regaño orita", "es por el bien de los chicos", "acabé por decirles gracias".

“Cuando los niños aprenden con miedo”

No sólo la violencia simbólica es aceptada por los padres que lo advierten a través de los regaños de la maestra: ‘los regaña feo’, sino también la violencia física. Cabe preguntar ¿qué tipo de efectos causa la violencia en las actitudes del niño? Los siguientes registros dan cuenta de esta situación:

Sra. María García

“Mi hijo luego me dice... luego que ya no quiere venir a la escuela porque la maestra les pega... a sus amigos y luego a mi niño, no siempre ... no es latoso... no se crea hee... pero yo le digo que algo han de haber hecho, algo que se lo merecen no nomás la maestra así les pega nomás porque sí...”

Sra. Josefina Herrera

“Mi niña me... me comentó de que cuando la maestra se enojaba con unos niños de su salón... este con todos la agarraba y eso le daba miedo a mi hija ¿por qué los chamacos no los educaran sus madres en su casa para que no den lata en el colegio?”

Ambos registro exponen cómo algunos niños viven momentos difíciles y de mucha angustia al presenciar o al recaer en ellos este tipo de actitudes.

El miedo manifestado por los chicos es evidente al decir que, en ocasiones, ya no quieren ir a la escuela, por otro lado, también hay que considerar que algunos niños viven al interior de las aulas con miedo por las acciones que ejerce el docente sobre determinados alumnos. Algunas opiniones de los chicos son muy elocuentes en este sentido:

Juan José:

“Luego sí se pasa la maestra, nos regaña por todo, a mi hermanita de primero le pegó un día su maestra y al otro día, luego, luego... llore y llore la Tania porque ya no quería venir.”

“A mi no me gusta que la maestra me regañe, se siente refeo que todos se te queden viendo como si uno fuera mensa ¿no?, se siente retefeo...”

Isabel

Me castigó el viernes... se me olvido la bolsita de... donde pongo la pluma, me dijo que era una mensa y me dio un jalón de pelo... y `pus ya sabes... a molestarme los niños... de que esto y lo otro..."

Mantener el orden

El que un maestro le de un golpe al alumno, o el hecho de que lo regañe es una manifestación, al interior del salón de clase, de la relación asimétrica que se vive, y el uso de un recurso de poder, enmarcado en los términos de una libertad de acción total.

Podríamos decir que en cada actitud violenta del maestro se convierte en un eslabón cuya cadena es el mantenimiento del control, cada acción la refuerza, y ante el grupo es una referencia cotidiana de quién es el que impone el orden.

Por ejemplo, la maestra entrevistada manifestaba que este era el único mecanismo posible para poder sobrevivir en la escuela:

Maestra Louordes:

Mire, a veces, y no siempre... eso que quede claro... pus usted ya lo vio ¿no?, hay que darles a los niños sus escarmientos... no se puede a veces... sus... correctivos, aunque uno no quiera hay que pegarles... de verás... por más que uno le hace la lucha no se puede. Son chamacos bien rebeldes... pero no crea que siempre me gusta pegarles."

(...)

"Aquí en la escuela y en la oficina, o donde usted diga... si uno no se impone... no se pone enérgico pus los alumnos se le suben a la cabeza y hacen su santa voluntad... son cosas, si usted quiere, de sobrevivencia que... además... eso si... el golpe corrige y no es para ofender."

Martha:

¿Usted cree que la violencia es necesaria para controlar a los alumnos?

Maestra:

Mire yo... yo mmm mire, pus llámele como quiera, que violencia, que castigos, que lo que sea pero si uno no se impone pus pierde todo..."

trate de lidiar con ellos sin darles y verá... verá que no dura ni una semana..."

Esta parte de la entrevista da cuenta perfectamente de la preocupación del maestro por mantener a los alumnos bajo un control férreo: "... si uno no se impone... no se pone enérgico pus los alumnos se le suben a la cabeza". Además, la maestra acepta que a los niños los "corrige" y les da sus "escarmientos", en otras palabras, que utiliza la violencia física: "hay que pegarles... llámele como quiera". Aquí la violencia se considera como lícita, sin embargo, "la frase de que no me gusta pegarles" es significativa por que rechaza discursivamente la violencia física, pero no así en los hechos.

En otra parte de la entrevista la maestra manifiesta lo siguiente en relación con el punto anterior:

'Cuando yo estudié la Normal había un maestro que siempre nos decía, algo así como... mmm que el maestro en su salón es el que debe, el que debe de mandar y nadie más, ni la inspectora, ni la directora porque de lo contrario los niños se confunden y luego a uno ni le hacen caso.'

En las escuelas primarias, principalmente, de nuestro país los maestros tienen un gran poder al interior de sus salones de clase, en el cual nadie puede discutirles nada, mucho menos cuestionar la enseñanza y el trato a los alumnos. La expresión de que "el maestro es el rey en el salón de clase" podría ejemplificarse de varias formas, por ejemplo: al interior del aula es él quien dicta el ritmo, las actividades, el tipo de sanciones a establecer y varias disposiciones que, en ocasiones, no tiene que ver en lo más mínimo con un proceso académico o pedagógico, es el caso de que los alumnos preparen el café y laven la taza, o los trastos en que la maestra lleva su comida.

En la relación cotidiana que se establece en el aula hay muchas situaciones imprevistas, que ocurren, cuando la maestra está en el salón, así como cuando se ausenta:

A la maestra la mandan llamar de la dirección, al salir del salón inmediatamente los niños se paran de sus lugares y comienzan a platicar y a correr por entre las bancas.

En un rincón del salón Francisca empieza a discutir con Ismael.

"Dame la revista, ya... pinche Ismael dame mi revista."

Ismael contesta:

"Orita he pinche Pancha, para qué me dices pinche hee Francisca muy molesta grita:"

"¡Ya cabrón dámela!"

Ismael le avienta la revista en la cara y cuando cae la pisa hasta romperla. Francisca se lleva las manos a la cara y comienza a llorar.

La maestra entra al salón con muchos folders.

Maestra:

"¿Por qué lloras Francisca? ¿Ora qué hicieron?"

Juana, la amiga de Francisca dice":

"Ismael le pegó en la cara con la revista."

La maestra, de inmediato, saca de su estante una regla de metal y se dirige hacia donde está Ismael.

Al momento de acercarse a Ismael, la maestra le da dos reglazos, uno en la espalda y otro en el cachete y dice:

"Para que aprendas a no pegarle (el golpe en la espalda) a las mujeres maldito escuinle, ... de seguro que tu padre así los ha de tratar (el golpe en el cachete) como animales en tu casa, pus aquí te friegas, o respetas ... o... respetas, como si contigo no tuviera problemas, ... pa'colmo el más burro del grupo..."

En el salón todos los niños guardan silencio, la maestra dirigiéndose a mí dice:

"¡Ya ve!, a veces no se puede más que así..."

"¡Saquen su cuaderno de matemáticas!, ¡rápido!, parece que no les gusta la escuela... les voy a dictar unos problemas."

En la misma argumentación de la maestra está de nuevo el origen de la conducta y la explicación de los problemas, la familia: "de seguro que tu padre así los ha de tratar como animales..." Por otro lado, el control de la maestra sobre las reglas a seguir y respetar en la escuela se muestran como preocupación central: "Aquí te friegas". Junto al castigo corporal, están presentes otro tipo de medidas, en este caso, la ofensa a la persona y las humillaciones: "maldito escuincle" y "el más burro del salón".

Ante el momento de tensión que se vive, el docente trata de justificarse, al dirigirse a mí es muy significativo: "¡Ya ve!, a veces no se puede más que así". La actividad y la tensión que la misma maestra siente la hace extensiva a los demás chicos: "parece que no les gusta la escuela".

Etiquetados y "apodados"

En buena parte de las observaciones registradas, los alumnos fueron etiquetados y "apodados", por la maestra según sus antecedentes sociales y familiares, lo cual da como resultado que el alumno se forme un concepto de sí mismo, por ejemplo, la maestra utilizaba varias frases en ciertas situaciones, como:

"Niños esto no lo pueden hacer (un problema de matemáticas) porque esto es para inteligentes."

"Parecen animales salvajes", Miguel, pareces bruto, que no entiendes a la primera que te estés quieto."

"Sofía pero qué tonta eres, todo se te olvida, hasta la cabeza un día vas a dejar por ahí en tu casa."

La maestra al comentar en el salón con la supervisora acerca de dos alumnos dice:

"Miguel y Juan José son alumnos de bajo rendimiento, muy buenos para molestar, pero malos, muy malos para aprender."

"Niña pareces indita, naquita."

Sátiras, mezcladas en ocasiones con amabilidad y recompensa; que se aplican en pos --según la maestra-- de ayudar al niño: 'el golpe corrige, no es para ofender'. Normas que, en la mayoría de las veces el niño no comprende pero que puede tener efectos importantes sobre su vida posterior.

La "profecía" de la maestra

Para la maestra gran parte de la explicación de las conductas **negativas** de los chicos hay que buscarlas en la familia y en la educación que ahí reciben. En este sentido, otro dato significativo proviene de la encuesta realizada por Nexos en 1991 al magisterio nacional ¹⁰, en donde la pregunta se refería a la educación que recibían los chicos en sus familias, a lo que los docentes respondieron de la siguiente forma:

	%
Muy buena	2
Buena	23
Regular	51
Mala	20
Muy mala	4

En otras palabras, no mantienen una imagen positiva de lo que aprenden los chicos y con ello, no ven reforzado en ningún lado lo que el maestro les enseña. En esta línea, en la entrevista realizada a la maestra del grupo con relación al papel que tiene la familia en la educación, respondió lo siguiente:

Maestra:

'Es que en las casas de los alumnos los ayudan muy poco sus padres, bueno... ni se preocupan por ellos, yo... yo... me doy cuenta luego ¿verdad? de que luego... de que luego no hay apoyos, luego ni para los materiales traían (sic) que ora el resistol, que luego la guía y que mañana no se qué... en

sus casas usted cree ¿no? que les preocupe lo que vieron en la escuela, qué les van a poner atención ni qué... nada... segura que no...

solitos a su suerte o en la calle... para mí ahí está lo negativo... es un barrio bajo...

de gente de bajo nivel económico, eso también ¿no? se ve en los chamacos en lo que hacen o dicen...

...

Bueno, pus ya le tocó oír su boquita ¿no? ¿dónde lo aprenden?, pus sí, en su casa... ¿dónde más? o de la calle para allá van pus... con los vagos

...

Yo me entero luego de cosas que la verdad... mire, le ... si mire... a poco no está mal que una niña, por poner este un ejemplo, de doce años tenga hijo... la violaron... el tío, el primo o no se qué, pero tiene niño, no se vale... nomás por ahí se puede dar uno cuenta de la clase de familias negativas que hay en estos barrios de rateros y drogadictos...

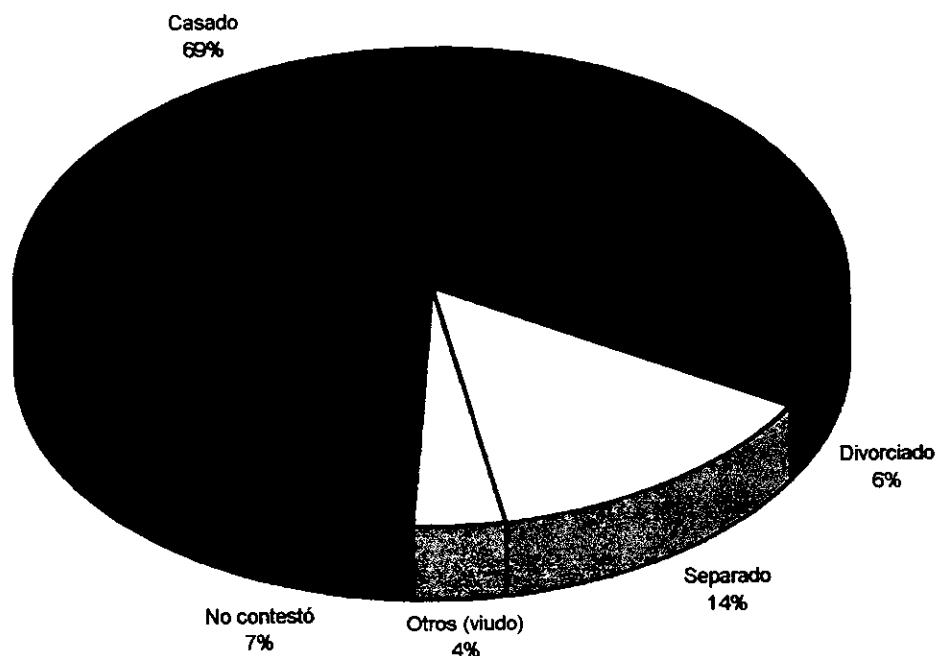
...

El barrio que les tocó pus... tampoco ayuda... nomás todo lo que ven con los vecinos o camino a la escuela... el barrio pus este... también ¿no?, si le digo..."

El juicio que emite la maestra de los hogares, el mundo cultural de los alumnos, y de la educación que reciben los niños juega un papel determinante para la consideración y la actitud que asume ante los chicos. Las ideas expresadas por la maestra parecen apuntar en el sentido de que pobreza se asocia con ignorancia e incapacidad. Así el prejuicio expresado por el docente influye en las expectativas que el maestro tendrá frente a las posibilidades de éxito en sus alumnos. Sin lugar a dudas, la referencia de la familia para el docente es determinante para valorar al alumno.

Otro comentario interesante se refiere a que los padres no ayudan en nada a la tarea de la maestra: "qué les van a poner atención", sentir que también se perfiló en la encuesta al magisterio nacional:

**Padres de los alumnos
Escuela Francisco Giner de los Ríos**



Fuente: Encuesta de Actitudes y Valores Educativos, en *El destino de los niños desertores*, IMIE, 1996.

Con la información que la maestra posee de sus alumnos parece ser suficiente para determinar, de alguna forma, el trato que el chico tendrá en el aula: "para allá van con los vagos", por parte de los chicos, la referencia es clara:

Miguel:

La maestra tiene a sus consentidas, a ellas si las deja hacer cosas... a mí no, ni me deja nada... yo me di cuenta de que luego ya ni hacen tareas ni nada y no les dice nada.

Se han generado circuitos distintos en donde se aprecian diferencias de calidad en los servicios ofrecidos a áreas urbanas ricas y áreas urbanas pobres. Una primera consecuencia de este fenómeno es que la oferta educativa a la que tienen acceso los niños pobres es una oferta que tiene las siguientes características: a) es deficiente en relación a la medida del servicio; b) es estandarizada de acuerdo a las necesidades que presentan los grupos medios de la sociedad y carece de la flexibilidad que le permitiría adecuarse a las exigencias de los grupos sociales de muy bajos ingresos; c) hay algunos factores asociados que se repiten: la pobreza familiar y la necesidad de que el niño trabaje para que ayude a mejorar la economía familiar; una baja valoración de la escuela y la escolaridad; familias desintegradas y una cultura del entorno que compite activamente con la escuela, lo que da como resultado que, en muchos casos, los niños abandonen la escuela. En este sentido, el libro de Bettelheim, Educación y vida moderna¹¹, se refiere a la pobreza desde otra perspectiva, en el contexto familiar, en donde la pobreza afectiva que rodea al niño y la influencia decisiva que desempeña la ausencia psicológica, no necesariamente física, de la figura paterna trae como consecuencias, entre otras, una raquítica autoestima, autodesprecio, débil estructuración en el niño de la importancia de la autoridad, baja autodisciplina y valoración del trabajo.

Un ejemplo de solidaridad entre los chicos

Tal y como lo manifiesta la relación de poder, los recursos de amenaza y contraamenaza que se establecen entre los actores son de distinta magnitud, pero en todo caso, son intentos de cambiar esa relación asimétrica. En el caso de los alumnos hay ciertas actitudes encaminadas a cuestionar las acciones del maestro.

Sin embargo, cuando el profesor ve cuestionado su poder recurre a conductas rígidas y con ello reafirmar su poder. El siguiente registro es un buen

ejemplo de la solidaridad y la amistad en una situación colectiva y de un cuestionamiento al docente y al control que ejerce.

Al entrar de recreo la maestra grita, cuando apenas los alumnos se empiezan a acomodar en sus lugares:

“¿Quién fue el puerco? ¿Quién fue el marrano que hizo esto? (al momento que golpea con la mano derecha el escritorio)”.

En la manija del estante de la maestra estaba embarrado un pedazo de torta.

La maestra encolerizada dice:

‘De seguro que fuiste tu Manuel, ¿verdad? sí sólo una persona como tu lo haría... ven a limpiar...’

En el salón silencio sepulcral

Manuel con lágrimas en los ojos y con mucha dificultad para hablar contesta:

“Yo... yo ni torta traje maestra, yo no fui maestra, yo no fui”.

Manuel se levanta de su lugar y enfila hacia la puerta del salón.

Maestra:

‘Mejor pérate, si... No. No nos vamos a ir a casa hasta que me digan quién fue el que lo hizo.’

Nadie responde y la cara de la maestra se pone roja y más enojada dice:

Maestra:

‘Con qué esas tenemos, muy amiguitos ¿no?, saquen su cuaderno, ¡ahorita!, ¡pero ya!, se están movilizando y van a hacer un recado para que lo firmen sus papás para mañana y pobre de aquél hee... pobre de aquél que si no lo traín (sic) mejor ni vengán y si no vienen ya con eso voy a saber quién fue.’

El recado decía:

Papá o mamá:

Somos uno cochinos, embarré una torta en el escritorio (sic) de la maestra y no le dije la verdad a la maestra de quién fue. Firma de enterado.

Maestra:

Martha, órale ve a llamarle a la señora Inés para que venga a limpiar sus cochinadas."

Ante la actitud solidaria de los chicos, la maestra impone un castigo general a todo el grupo: "Van a hacer un recado para que lo firmen sus papás". Lo que resulta interesante es que aunque existe rivalidad entre algunos niños adoptan una actitud conjunta en contra de la maestra. Situaciones similares se dieron a lo largo de distintas observaciones, por ejemplo, Sergio le escondía a la maestra el borrador, lo aventaba abajo del escritorio cuando ésta salía; de manera similar, nadie delataba al chico. Manuel, dejaba caer gotas de agua, o refresco, sobre la silla de la maestra; Isabel borraba parte de las indicaciones que la maestra escribía en el pizarrón o ponía recados ficticios o dibujos. En todas estas acciones, era muy rara la vez en que algún niño delatará a otro, cosa que no sucedía, en contraste, cuando los problemas eran entre los mismos alumnos en que alguno de ellos acusaba a otro para buscar un castigo y la intervención de la maestra.

Desafíos (momentáneos) al poder

Otra forma de manifestar el poder del alumno es no hacerle caso a la maestra, aunque de manera momentánea, por ejemplo, en el siguiente registro aparece esto:

Los niños realizan un ejercicio del libro de Español, se oye un ligero murmullo, la maestra dice a Alfredo:

Maestra:

Ya Alfredo... esto es para que cada quien trabaje... habla quedito, hasta acá se oyen tus tonterías..."

Alfredo sigue hablando con Manuel y no le hace mucho caso a lo que dice la maestra:

Maestra:

‘Pero que no te estoy hablando... hazme caso a lo que te estoy hablando niño... ya deja de hablar con el otro.’

‘A la otra que te oiga vas a ver lo que te pasa... parecen tarados... nomás a golpes saben entender...’

(Risas en el salón)

‘Alfredo al poco rato vuelve a platicar con Manuel, pero sin bajar el tono de voz. La maestra se levanta de su lugar y saca de su estante una cinta adhesiva gruesa.’

Maestra:

‘¡Te lo dije niño!, ¡ven para acá!, ora sí que te me vas a callar, ora verás...’

(El niño se hace para atrás, y es cuando la maestra lo jala de las patillas con fuerza, le pega en la cabeza y en ese momento la maestra le pone la cinta adhesiva en la boca, y le dice:

‘Y nomás te la quitas y te la pego en otro lado... (risas en el salón) ¡ya salte! allá al corredor... salte que ya me hartaste otra vez.’

(Risas en el salón)

En realidad, cuando a un alumno se le saca del salón se le está marginando del grupo, la constante interacción con determinados alumnos, ‘los de siempre’, ‘los que siempre están castigados’. Son vistos por el maestro como un peligro para la normalidad del grupo, aquí la preocupación se centra más en controlarlo que en tratar de que el alumno aprenda algo, para evitar que siga violando las reglas, las escuela y la maestra acuden a la marginación: expulsión temporal o definitiva de la escuela, o como en este caso, sacarlo del salón. La violencia física y verbal se considera, a ojos del docente, como un aspecto

fundamental, es un "correctivo" a la actitud de transgresión imponiéndole al menor una marca, un dolor y una ofensa a su persona, con la finalidad de que esa actitud no se vuelva a repetir. Es una acción que tiene dos facetas, por un lado, marcar lo que no se debe hacer en el salón de clase cuando la maestra lo determina, y por otro, muestra la gran variedad de recursos y actitudes que la maestra puede emplear, por ejemplo el uso de la cinta adhesiva.

"La fachada personal"

Para los chicos un tema obligado de conversación es cómo está vestida la maestra, qué cosa novedosa porta, el cabello cómo se lo arregla, etcétera, cosas que aparentemente no tienen relevancia pero que para los alumnos no pasan desapercibidos y son tema de conversación entre ellos. La "fachada personal" tiene enorme importancia, para los chicos.

Los siguientes registros dan cuenta de la importancia que tiene para los alumnos la "fachada":

Sofía

'Pus a mí.. mmm no me gusta el perfume de la maestra, huele como a iglesia o algo así... de adiarío choca..."

Martha:

¿Le has dicho alguna vez sobre su perfume?

Sofía:

"No qué... que le digo y que me regaña... no qué le voy a decir."

M. ¿Por qué no?

"Pus ella es la maestra y hay que hacerle caso..."

Juan José

Me dice que no traigo el uniforme yyy qué... la... la maestra siempre se viste con las mismas batas de ñora..."

M. ¿Cómo que de ñora?

'Sí si siempre bien aguadas, como está recuina (risas) pus yo creo que... pus pa'que no se le note lo chonchita...(risas) y lue... nadie le dice nada ¿no? (risas)'

De manera similar está el siguiente comentario:

Carmen

Mamá me dijo que está bien gorda... eso la pone de malas dice mamá... los gordos se enojan más dice."

Mario:

"...del escapulario que yo traía... quesque me dijo que... lo metiera (risas), no que... que me lo pusiera así (adentro de la camisa) y ella qué... con todo lo que se cuelga parece... parece desas jitanas... y ese pinche olorsito a bruja."

Mario crítica la forma en que a él se le llama la atención, y de alguna forma, pone en evidencia que el juicio que emite la maestra no lo aplica en su persona. El asunto del perfume no sólo en estas entrevistas se manifestó como algo que molestaba a los alumnos sino también entre los maestros. A la maestra se le llegó a identificar fácilmente por el perfume, entre los chicos de otros salones este era un referente conocido: la maestra del perfume para unos, la "apestosa" para otros.

Forma de trabajo

Inés:

'Es rete exigente... yo sí aprendo con ella, nos deja un chorro de tareas, de cosas de hacer... lo de la guía pus ahí vamos... lo malo es que luego no revisa lo que deja o lo revisamos entre nosotros."

Martín:

'Siempre nos traí en chinga... chis como locos con los apuntes... a mí se me hace (risas) que de mate no sabe mucho... luego le anda preguntando a la maestra Lucrecia, pero cuidadito y alguien se mueva porque te toca ma-dri-na.

...

En Chinga porque... ya terminamos español y sale mate y eso y ora historia... así (con los dedos) en chinga loca."

Juan José:

Es bien gritona pero a lo mejor, eso yo digo ¿no?, es especial... muy exigente... lo hace para que le pongamos atención... para que no nos distraigamos... yo aprendí más ora que el año pasado..."

La percepción que tienen los alumnos de la maestra es positiva en cuanto al manejo de los contenidos y de su trabajo frente a la clase, identifican el trabajo del docente como muy activo y constante: "hos traí en chinga", "hos deja un chorro de tareas". La imagen de la maestra en la escuela, o la fama como ella misma decía, era de una maestra muy exigente pero muy buena. Los padres siempre dijeron que "la maestra Lulú sacaba buenos grupos". Comentario similar recibía de sus compañeros "buena maestra pero dura en el trato". Un exalumno, hermano de Luis, comentó de la maestra que: "con ella no juegas... o te portas bien o te pone quieto". Los alumnos toman como punto de referencia su experiencia en años anteriores y el balance es positivo para la maestra: "yo si aprendo con ella", "yo aprendí más ora que el año pasado". Sin embargo, en las mismas entrevistas se deja entrever que los métodos a los que recurre la maestra par mantener el control son muy estrictos: "es bien gritona", "cuidadito y alguien se mueva porque te toca ma-dri-na"

Opiniones del corazón

En la mayoría de las entrevistas aparece la violencia por parte del docente, ya sea física o simbólica pues, más allá de la llamada de atención o el golpe, la maestra acompaña estas acciones con agresiones directas a la personalidad, al origen social o al aspecto físico de los niños.

La violencia que aparece en estos registros es repuesta de descontento de los alumnos, éstos no se manifiestan en agresiones físicas directas en contra del docente:

Sonia:

"Luego si nos grita... mmm no nos gusta que nos grite, ire ayer le pegó a mi primo yyy"

M. ¿Quién es tu primo?

Sonia:

Manuel es mi primo-hermano... y ya se lo agarró de bajada, siempre le anda dando, ¿por qué le pega?"

M. ¿Con qué le pega?

"Ah pus con lo que tiene, la regla, la mano, la pluma o su gomota que avienta y es bien grosera, nos dice groserías y maldecencias (sic)"

M. ¿Qué les dice?

"Pus mensos, brutos, tarados, pinches... mugrosos, así hee"

Manuel:

"... si la neta que sí, la maira se pasa de lanza conmigo, es rete payasa... cuando me pega me dan ganas de pus yo también ¿no? darle que... ora... ira de todo tengo la culpa yo chale... me encabro... cha que me pegue de todo... záz (hace como que la maestra le pega) por la cabeza o en la cara..."

Martha:

¿Le cuentas a tus papás?

Manuel;

"... yo ya ni le digo a mis jefes... porque de todo dicen que nel que yo soy el que se porta mala onda... mi jefe me dijo que sino me alineo me van a reprobar como en segundo."

Ismael:

'Es mamona, desde que viniste tú ya se tranquiliza pero antes ¡riata! a todos, a mi me jaló la oreja y hasta sangre me sacó... pregúntale a mi mamá neta... neta es re mamona, si neta que pega bien macizo."

Raquel:

"... es que luego se pone bien furiosa de rabia o viene de malas, no sé... todo el día se la pasa regañe y regañe... nos dice cosas... y si nos pega"

M. ¿Como qué cosas?

'Pus sí como tontos, mensos, tarados y así cosas y groserías... pone su palito, no péreme ¿cómo le dice? el chicotito, el chicotito en el escritorio y al que haga algo órale con el chicotito."

M. ¿Te ha castigado?

Sí...

M. ¿qué pasó?

'Una vez me jaló la trenza y me arrancó pe... cabellos, cabellos y me despeinó toda..."

M. ¿Por qué?

"Pus no supe hacer un quebrado en el pizarrón..."

Wladimir:

'Lo que me castra es que los consentidos, los jotitos y jotitas puro diez, pura... pura tranza a ellos nada que les pegue o les diga de chingaderas..."

M. ¿Cómo te ha castigado?

"Pus con el pinche palo ese por el culo"

(risas)

Otro registro permite ver con claridad el descuido de las maestras al reunir en un salón a niños con edades muy diferentes y el abuso que se presenta a raíz de esta situación. Las maestras Lourdes y Martha tienen a su cargo la dirección del coro de los lunes; grupo que canta el himno nacional durante la ceremonia cívica. Alrededor de 15 niños (8 de 6º y 7 de 2º) se reúnen una vez a la semana para ensayar después del recreo. Por esta razón, los niños de 2º van al salón de los niños de 6º, las instrucciones que les dan a los niños son las siguientes:

Maestra Lourdes:

"A ver niños, sus compañeritos van a estar aquí un rato, no quiero gritos ni que se estén saliendo del salón porque sino vengo y verán... Rosalía te encargo que el que se porte mal lo apuntes."

Los niños se segundo llevan un cuaderno y un lápiz, se acomodan alrededor del escritorio de la maestra y comienzan a trabajar.

Maestra Martha:

"Ustedes (refiriéndose a los alumnos de 2º) no van a pasar de esta línea (la maestra indica con su mano una línea imaginaria recta) y se ponen a trabajar calladitos y en orden."

A los pocos minutos de que las maestras salen del salón los niños de 6º y 2º se levantan y comienzan a jugar, lo que provoca gran actividad en el salón:

Rosalía trata de mantener el orden:

"Sientate Miguel, y tu Manuel te voy a apuntar, tu también Luis y le voy a decir a la maestra que los dos se andan parando."

Manuel:

"Me vale madres, y tu listita también (risas del grupo)"

Miguel interviene:

"Iguanas ranas... yo tambor mi fresita de la maira Risas y burlas"

• "Andele pinche creidita"

"La fresona ¡hiii!

La autoridad de la niña, como se puede ver, no es suficiente, parece más bien un mecanismo ya desgastado y que los niños conocen como una medida sin mayores repercusiones. Los niños de segundo años se paran del piso y comienzan a traspasar la línea imaginaria, Ismael se acerca y empieza a pegarles en la cabeza, y después les avienta el cuaderno hasta la parte de atrás del salón:

"Ora pinches enanos a su lugar o los amadrino... de aquí no pasan."

Les avienta el cuaderno y les dice:

"Para que aprendan putitos de aparador."

Ana Lilia, de manera similar le habla a los niños:

"Pinches liendrositas, háganse para allá o les doy sus cocos."

Juan Miguel se acerca a los niños de segundo y les dice:

"Puro estorbo hay aquí, pura pulga prieta... (y comienza a patear los cuadernos que hay en el piso)."

Los niños de segundo tratan de agarrar sus cuadernos, sin embargo, en el salón los niños de sexto los levantan y se los empiezan a aventar de un lado a otro, Sonia dice:

"Al salerito, al salerito, el que no lo agarre es pendejito"

Los niños de sexto en coro cantan la tonada:

"Al salerito, al salerito, el que no lo agarre es pendejito"

"Al salerito, al salerito, el que no lo agarre es pendejito"

Varios cuadernos vuelan, unos se desojan y otros caen por el suelo, tres niños de 2º lloran al no poder agarrar su cuaderno, sin embargo, uno de ellos reclaman:

"Ya dame mi cuaderno -le dice a Juan Miguel-, mi mamá me va a regañar..."

Juan Miguel responde:

"Ni maíz que, cáchalo que..."

El niño pequeño le da una patada a Juan Miguel en la espinilla.

Ismael interviene y dice:

"Ya que... te vas a dejar de este güeyesito, yo que tu le partía su madre... si güey eso calienta..."

De inmediato, Juan Miguel le da un trancazo en la cara y una patada en los bajos, el niño cae y comienza a llorar:

"Pa' que no se pase de pinche lanza (trancazo) pinche mamoncito... (patada)."

Para estos momentos el ruido y el griterio es ya ensordecedor. Marina y Rosalía, espantadas, bajan a avisarle a la maestra lo ocurrido con el niño.

La maestra de junto va al salón y en ese momento la maestra Lourdes sube al salón y encuentra al niño en el suelo y dice:

"Parate tú (al niño de segundo) ya siéntate aquí, ya no llores es que para que te pones a jugar con grandes..."

Visiblemente molesta la maestra dice:

"Parecen animales carajo... no puedo salir ni un rato porque resulta que se andan hasta matando... qué animales ni que nada... parecen bestias salvajes."

"Guarden sus cosas y a todos los voy a sentar en el suelo allá conmigo... rapidito, se paran en orden y bajan sin hacer escandalera."

Este registro es una clara muestra de la relación que existe entre los alumnos, en donde los niños de más edad controlan y golpean a los más chicos. Los niños pequeños son parte del juego que arman los niños de sexto. La ridiculación de los niños pequeños y la frustración de no lograr recuperar sus cuadernos los llevan al enfrentamiento, sin embargo, son golpeados por los niños grandes. A pesar de las medidas de control que la maestra establece en un

principio: Rosalía el que se porte mal lo apuntas", nadie la respeta, la niña encargada no representa la figura de autoridad, ni tampoco la persona que pueda ejercer el control. El lenguaje es otro de los elementos significativos pues, la forma de dirigirse a los más pequeños es muy despectiva: "pinches enanos", "büeyesito", "liendrocitos", "pura pulga prieta", es una forma de manifestar el poder sobre los alumnos más pequeños, el remate a esta situación lo da la maestra que a simple vista juzga los hechos, sin saber qué ocurrió: "tu ya no llores para qué te pones a jugar con los grandes", más bien parece que los hechos no son tan importantes como mantener el control del salón.

Notas al capítulo III

1. Enrique Alducín. **Los valores de los mexicanos**, México entre la tradición y la modernidad, México, Fomento Cultural Banamex, 1989, pp. 144-145.
2. Delamont, **La interacción**, op cit., p. 60.
3. Philippe Jackson. **La vida en las aulas**, Madrid, Marova, 1975.
4. Reinhart Andreas. **El miedo escolar**, Barcelona, Herder, 1980, p. 39.
5. **Encuesta al Magisterio Nacional**, Nexos, mimeo, 1991.
6. Venant, Cauchy. "Las sociedades contemporáneas y la violencia original", en
7. **Revista Internacional de Ciencias Sociales**, nº.132, jun. 1992
8. **Revista Internacional de las Ciencias Sociales**, op cit.
9. Jackson, Ph. **La vida en las aulas**, Madrid, Marova, 1975, pág. 180.
10. Secretaría de Educación Pública, Circular 001, inicio de cursos, 1995.
11. Nexos, **Encuesta al magisterio nacional**, Nexos, mimeo, 1991.
12. Bruno, Bettelheim. **Educación y vida moderna. Un enfoque psicoanalítico**, Crítica-Grijalbo, 1982.

Conclusiones

La colonia

La colonia Obrera, desde su fundación (inicios de la década de los 30`s), ha sido un asentamiento urbano popular, ubicado en el centro de la ciudad de México, que se ha distinguido por ser una zona con muchos problemas: delincuencia, drogadicción, prostitución y altos índices de violencia y criminalidad; en comparación con otras delegaciones, la Cuauhtémoc ocupa el primer lugar en este tipo de índices.

La colonia y, en general la delegación Cuauhtémoc, se caracteriza por la gran cantidad de población flotante; es decir, personas que acuden a trabajar, o a los centros nocturnos, pero que su domicilio no se encuentra en el perímetro de la colonia Obrera e incluso, de la delegación.

Se deben considerar como fenómenos permanentes en la colonia los robos a transeúntes y a comercios, los operativos antinarcóticos, las rondas que hacen las patrullas toda la noche, el intenso comercio nocturno en torno a los cabarets, cervecerías y hoteles, aspectos que marcan de manera determinante la identidad social de un asentamiento urbano. En algunas entrevistas realizadas a los habitantes de la colonia se manifestó una clara tendencia a rechazar la actividad nocturna y los fenómenos que se derivan de estos lugares, principalmente consideran que es "una mala influencia" para sus hijos y una preocupación constante de que "puedan caer en estas cosas". La explicación que da la población al problema de la **juventud** es por el **ambiente** que prevalece en la colonia Obrera, y principal causa de que los chicos "tomen ese camino".

La zona que rodea a la escuela es de gran actividad comercial; negocios de todo tipo. Una referencia obligada de la colonia es que cuenta con el mayor número de centros nocturnos, cantinas y hoteles en relación con otras delegaciones y colonias del DF., lo que ha propiciado entre otras cosas, una vida nocturna muy activa y, paralelamente, un clima de violencia, con fenómenos de

prostitución, drogadicción y alcoholismo muy acentuados entre la población residente y flotante de la población.

En una zona urbana, como la colonia obrera, cuya población está compuesta, principalmente, por clase media emergente, los padres de familia apoyan y aceptan de los docentes las formas de **enseñar, disciplinar y castigar** a sus hijos, y esto es así, por que los padres consideran que ellos no pueden ofrecer los conocimientos y la "enseñanza" que el maestro posee y segundo, por que un número importante de jefes de familia está ausente todo el día por razones laborales, no tienen tiempo disponible para ayudar a sus hijos, por lo que la escuela ocupa un lugar único y se le delega una parte importante en el esquema de aprendizaje de sus hijos. Otro ejemplo de la influencia del clima de la colonia es la actuación de la maestra (grupo de sexto año, en el cual realicé observaciones, durante el desarrollo del reportaje en la escuela pública Francisco Giner de los Ríos) en muchas ocasiones, estuvo determinada por prejuicios sociales de sus alumnos, a los cuales identificaba como: "vienen de familias pobres", "en sus casas no los educan", "sus padres son borrachos o rateros ". El prejuicio emitido pareció tener una influencia decisiva en las expectativas que la maestra señalaba para cada alumno, así como las posibilidades de éxito o fracaso.

La aniquilación para los docentes

La escuela pública Francisco Giner de los Ríos, su condición y ubicación le otorga, a ojos de los maestros, el poder manifestar sus opiniones sobre la misma, por ejemplo: "es una escuela pobre", "la condición de los alumnos es de niños con problemas de pobreza", "esta escuela está en ruinas". Las condiciones laborales, la infraestructura del inmueble y las relaciones personales se traducen --a ojos de los docentes -- , en el prestigio de la escuela; la cual desean modificar en varios aspectos y, en ocasiones, se expresa hasta el deseo de desaparecerla, de acuerdo a lo dicho en las entrevistas.

La vieja estructura arquitectónica de la escuela, de acuerdo a los preceptos de la época en que se edificó (1934), era funcional, en el sentido de albergar a una gran masa de alumnos, sin embargo, no se advierte en la distribución de los salones, dirección o ubicación de los edificios que constituyen el plantel en su conjunto, una influencia educativa de encuentro que facilite la relación de personas, parece más un espacio cerrado y poco comunicado, en donde el acceso es limitado y controlado por rejas, cadenas y muros.

Las opiniones manifestadas en las entrevistas por padres de familia y vecinos de la colonia Obrera consideran que, la escuela es depositaria de la esperanza popular ; acceder a **tener educación** permite ubicar a la escuela como un lugar de sobrevivencia ante el clima social conflictivo que prevalece en la zona.

El valor que se le atribuye a la escuela Francisco Giner de los Ríos y a la educación es significativamente positivo pues, no sólo se ve en términos de ascenso social, si no que también se le ve como un elemento importante de respetabilidad individual. Los datos de la Encuesta de Actitudes y Valores Educativos¹ también reflejan esta tendencia, pues concuerdan en que la educación es un medio privilegiado de mejoramiento individual y palanca de desarrollo para sus hijos.

Algunas personas entrevistadas de la colonia Obrera² manifestaron un gran aprecio por la educación, así en abstracto, por otro lado, algunas de las respuestas de la encuesta ya mencionada, se inclinaron por el deseo de "seguir estudiando más" y "poder contar con más educación". Los padres de familia desean que sus hijos continúen estudiando, sin embargo, se aprecia una diferencia en lo que se refiere a hijos e hijas, pues se privilegia el aspecto de que los varones lleguen a mayores niveles de escolaridad.

Es importante señalar que, aunque algunos maestros vivían cerca de la colonia, en zonas aledañas, ninguno residía en este perímetro, al que catalogan de una zona de alta delincuencia y con una enorme pobreza material y cultural.

La pobreza, la delincuencia, el alcoholismo, la drogadicción y el desempleo son generalmente identificados como las "causas" que fomentan la violencia. Sin embargo, estas situaciones son sólo factores que concurren a la violencia, manifestándose verbal o materialmente. Este tipo de violencia que va más allá de las relaciones cara-cara, por lo general, tienen como punto de coincidencia las relaciones familiares caracterizadas como relaciones violentas, que es una forma de interacción y de resolución de conflictos internalizados por los sujetos que las han padecido en su infancia y en las primeras agencias de socialización como es la escuela.

Señas de identidad de los niños

La identidad de los alumnos se constituye en dos espacios sociales determinantes: la escuela y la colonia. De acuerdo con esto, el reportaje consideró como una premisa importante que, por una parte, la escuela no puede considerarse como un espacio aislado del contexto que la rodeaba, y por otra, no era posible analizarla sólo en términos de su adaptación a ese entorno.

La identidad de los chicos de la escuela Francisco Giner de los Ríos en este reportaje, está vinculada de manera determinante por la zona en que residen, es decir, la colonia Obrera. Los alumnos son niños que poseen una escasa relación con una cultura académica, no hay formación de hábitos de estudio y tienen poca información en cuanto a contenidos educativos se refiere. Sin embargo, estos chicos identifican que **la escuela** y **los estudios** constituyen la posibilidad de superación personal: **sacar el certificado** y de alcanzar un mayor prestigio social. En otras palabras, a la escuela se le mira como una vía para mejorar sus condiciones sociales y económicas. En relación con algunas señas de identidad de los chicos es posible apuntar lo siguiente:

a) Lazos de amistad

En el salón de clase predominan grupos más o menos estables, conformado por chicos que compartían el tiempo de descanso realizando varias actividades: jugar, comer, platicar, hacer travesuras juntos. Las edades de los chicos por un lado (11 y 12 años), y el conocerse desde pequeños permite identificar lazos de amistad firmes. La distinción de los grupos que se establece corresponde a la identificación de algunas características apoyadas, principalmente, en el estatus que tiene un alumno entre sus compañeros o ante el profesor.

Las relaciones de amistad en la escuela, **el grupo de cuates**, y de vecindad domiciliaria que tienen muchos de los niños del grupo de sexto año³ se manifiestan en actividades que organizan los chicos: jugar fútbol en la calle, recoger latas o botellas, mirar a los borrachos que salen de las cantinas, ver a las prostitutas, etc., actividades que fortalecen el vínculo solidaridad-amistad y que introducen en el espacio del aula significados culturales que les permiten adquirir una presencia definida en la dinámica que se establece en el salón de clases. Un ejemplo de estas manifestaciones son las formas de referirse a las niñas por parte de los alumnos varones: 'esas van pa'pirujillas', 'La tía de la güera trabaja en el cinco letras', etcétera.

b) Vestimenta

A pesar de que el uniforme escolar, de acuerdo con la SEP, no es obligatorio, la mayoría de los chicos lo utilizan, sin embargo, en el salón de referencia, un grupo de niños nunca lo usó, para estos alumnos la vestimenta de jeans negros, suéteres de otro color, o de chamarra de cuero eran, entre ellos y ante los demás alumnos, una señal de identidad propia; pues el utilizar otro tipo de vestimenta significa, entre otras cosas, distinción y originalidad de grupo. La vestimenta diferente cobra importancia en este espacio del aula porque la maestra lo convirtió en estigma, pues relacionaba "mala conducta con la forma de vestir" o actitud de "rebeldía" hacia su persona por no traer el uniforme.

c) Lenguaje

El lenguaje que los niños usan es el "caló", una forma de comunicación plagada de metáforas, alusiones; es un juego de ofensas y defensas contra la identidad del otro, expuesto en un código complejo de palabras, sin embargo, es importante destacar que lo utilizan cuando la maestra no estaba cerca; un lenguaje paralelo y subversivo, creado y reinventado por los chicos, aprendido en la familia y en la colonia.

Padres y familias

Una de las constantes es que los padres de familia conocen poco acerca de lo que acontece al interior de la escuela primaria y confían decididamente en la información que el maestro de su hijo le proporciona.

En lo que respecta a la sociedad de padres de familia, la información de los asuntos de la escuela a la que tienen acceso es muy restringida, los profesores marginan a los padres acerca de lo que acontece al interior del plantel, por lo regular, la sociedad de padres sólo conoce problemas referidos a material didáctico y falta de mobiliario. La actuación de los padres de familia en relación con la escuela y, en estricto sentido, con la maestra, se puede identificar en dos grupos de padres principalmente: el primero de ellos, se caracteriza por la confianza ciega que depositan los tutores en la escuela, a la que asisten poco o nunca, pero que la consideran como la principal responsable de la educación de sus hijos. El segundo grupo, se distingue por la actitud de aquellos padres que intervienen más con la maestra y que acuden a la escuela a petición de los docentes; que en ocasiones negocian con él, pero que lo apoyan decididamente (es el caso de los padres que se manifiestan en la dirección 1 en apoyo a los maestros) y aceptan el juicio que se emite sobre sus hijos, aun cuando la opinión no sea favorable. En este reportaje, no se observó a algún padre de familia cuestionar un juicio, decisión o contenido educativo dicho por la maestra observada.

Aunado a lo anterior, es conveniente señalar que en el contexto de las familias, y en las escuelas, en las que predomina un sistema de jerarquías internas y diferenciales de poder entre sus miembros, el lugar de la violencia puede ser analizado desde una perspectiva psicológica (ausente en este trabajo) que tome en cuenta esas características. Por ejemplo, los padres o maestros que maltratan a sus hijos o alumnos son responsables de utilizar la violencia para respaldar sus mandatos y utilizar un instrumento privilegiado para educar, así como de las consecuencias físicas y psicológicas que ello contenga sobre éstos.

La autoridad de la maestra, en opinión de los padres de familia, se representa por los conocimientos que domina y enseña a sus hijos, en cierta forma, de acuerdo con las entrevistas, es admirada por la posición de maestro ante sus hijos, pero a la vez es temida por las sanciones que pueden llegar a aplicar. Las opiniones emitidas hablan de aspectos superficiales de la tarea que desempeña el maestro, hablan de un tipo ideal de docente y, en realidad, de una práctica educativa poco observada; un ejemplo de esto es la respuesta que los padres dieron a la pregunta de cómo es la maestra Lourdes ⁴, en donde los juicios emitidos siempre se orientaron en términos de la actitud personal asumida: "la maestra es muy exigente", "muy buena pero muy estricta", "es regañona", "es joven pero con experiencia".

Los maestros

Existen dos historias que corren paralelas en este reportaje, por un lado, la de los docentes y por otra, la de la escuela; es posible identificar estrategias claras de participación y de sobrevivencia de los grupos existentes. Al ponerse en juego diversas estrategias de participación en la cual, se producen formas diferenciadas de acción política, manifestadas de acuerdo a los intereses profesionales, la antigüedad, el grupo de pertenencia y las coyunturas que se presentan a nivel de los docentes. En la relación cotidiana que se establece en la escuela, los maestros generan y ponen en práctica diversas estrategias de acción política,

negociaciones, alianzas, confrontaciones, etcétera, que se reproducen en distintos momentos, dando como resultado una forma de hacer política. Es, en otras palabras, la expresión de los distintos intereses y expectativas sobre una preocupación común: "ser maestro" y de las formas de ejercer la profesión y legitimarla cotidianamente.

Ninguno de los docentes entrevistados⁵ señaló una opinión positiva al referirse al barrio y a la escuela, según el sondeo que se realizó al respecto, los maestros se quejaban de la inseguridad de sus pertenencias (coches), de los asaltos que fueron objeto, del trato difícil con el director Andrés, de las relaciones poco cordiales que hay entre los grupos de maestros, de la mala educación que reciben los chicos en sus casas, así como al deterioro de la escuela. De manera permanente, se manifestó el deseo de abandonar la escuela como la única solución posible.

El grupo de profesores de la escuela presentó imágenes contradictorias en sus relaciones cotidianas, y a veces caóticas, respecto a la organización de la escuela misma, situación que se volvió más evidente con la llegada de los nuevos directores.

Podemos establecer los siguientes elementos de diferenciación en la interacción de los profesores de la escuela visitada: la inserción de los nuevos docentes y la reacción de los maestros establecidos; su forma de adscripción y de sobrevivencia en la escuela y las repercusiones que causó ante los otros docentes; las relaciones de género existentes, la existencia de un maestro varón cuya influencia se vio limitada con la llegada de otros compañeros del mismo sexo; las concepciones de trabajo docente y sus métodos de enseñanza; las diferencias generacionales de docencia y de inserción, y la conformación de distintos grupos en el plantel. Al confluir estos elementos en el espacio escolar -- a nivel de lo cotidiano--, se da un proceso de interacción y de construcción de múltiples realidades concretas que retoman determinaciones sociales de tipo cultural, político y económico, mismas que reapropiadas y conjugadas

subjetivamente con capitales culturales propios, los llevan a rectificar, desarrollar o modificar su habitus que, al objetivarlo, lo traducen en prácticas y saberes singulares que contribuyen a la construcción de su realidad y que no sólo se restringe al ámbito de la vida en las escuelas, si no que va más allá, al ámbito de lo social.

Los directores

De acuerdo con lo observado, la función de director es un puesto clave en el desempeño de la escuela, entre la problemática que se detectó en el plantel visitado y de los directores que ocuparon el puesto (mtra. Carmen Oñate, mtro. Andrés Vázquez y el mtro. Albertino) se pudieron advertir las siguientes situaciones:

-El papel que se le confiere al director en la estructura formal de la organización escolar es indiscutible pues, independientemente de los estilos de liderazgo identificados.

-El director es quien realmente posee gran influencia en la forma en que se construyen las negociaciones, los entendimientos y los "tratos" entre los maestros, pues, en torno a su figura, se crean grupos, en busca de un mayor margen de acción y negociación.

En la escuela visitada el fenómeno de la estabilidad al interior de la organización siempre se manifestó como una de las preocupaciones de primer orden para los distintos directores, y esto fue así, por las condiciones de presión ejercida por los docentes, que obligaban al director, en cada gestión, a definirse más como administrador o líder.

No existe una preparación específica o curso de inducción al puesto de director, por lo general, esta labor se tiene que ir aprendiendo sobre la marcha; situación que se traduce en pérdida de tiempo y crea problemas para la toma de

decisiones en la escuela a la que es designado. Inclusive, se registraron casos en que el director recién nombrado desconocía sus funciones, no sabía cómo planear y organizar su trabajo, así como evaluar adecuadamente sus labores, entre otras cosas. No existen cursos de actualización o de capacitación permanentes en apoyo al trabajo de director.

Los criterios para la elección del director de la escuela visitada no fueron del todo claros, en ocasiones, se privilegiaron más las relaciones políticas del candidato a director sobre otro tipo de criterios, por ejemplo de tipo académico.

La situación de incertidumbre que se da cuando se releva a un director provoca, entre otras cosas, la renovación de viejas y postergadas discusiones, reacomodo de grupos decentes en pos del acceso a los canales de influencia política y reasignación de responsabilidades laborales.

Los directores entrevistados manifestaron abiertamente un desagrado por la escuela que se les designó como centro de trabajo, en todas las entrevistas, el común denominador fue el rechazo, debido entre otras cosas, por el desprestigio de la escuela y la mala reputación que a nivel de dirección general se tenía del plantel.

Los directores en todo momento cumplían con una enorme carga de trabajo administrativo, cuyos efectos iban en detrimento del desarrollo del trabajo técnico-pedagógico. Como uno de los efectos más notorios de la excesiva carga administrativa, el director, en muchas ocasiones, no mantiene un contacto cercano con los maestros de la escuela, lo que perjudica las funciones de enlace y de liderazgo que debe promover en su personal.

El director espera del supervisor una ayuda real en su trabajo, tanto académica como administrativamente. En otras palabras, ven en la figura del supervisor una fuente de ayuda que en ocasiones no llega. El supervisor, en la percepción del director es ambigua y contradictoria, por una parte, se identifica el trabajo del supervisor como una función de control y vigilancia, por otra, se tiene la idea de un apoyo al cual se puede recurrir en problemas con maestros, padres de familia, etcétera.

Los directores señalan como una cualidad central en el supervisor la capacidad de liderazgo. Una imagen clara para los maestros entrevistados es que el supervisor escolar es un agente clave y de influencia decisiva para el cambio en los docentes.

Los directores demandan estrategias o recomendaciones encaminadas a resolver problemas prácticos de su trabajo cotidiano, por ejemplo: estrategias para abatir el rezago, recomendaciones para realizar diagnósticos, manejo de relaciones personales, materiales y documentos que apoyen su labor en las reuniones con los directores, entre otras cosas.

Relaciones en el aula

El profesor invierte una gran cantidad de tiempo tratando de mantener el control del salón de clases, afirmando su rol de enseñante ante los alumnos que desempeñan el rol de receptores de la enseñanza. Para poder mantener el control de su clase, el maestro manifiesta y pone en práctica varios recursos de poder, entendiendo por éstos, todas aquellas acciones que pueden utilizarse para lograr obediencia, respaldando un mandato dictado por el maestro, que van desde los discursivos, hasta el contacto físico.

Se tiene como una constante cotidiana en el aula el establecimiento de normas tendientes a mantener el orden y la disciplina, la concentración del poder y la autoridad en la figura del maestro. Los castigos, el maltrato físico, el desprecio, las humillaciones, la exposición al ridículo, son prácticas que forman parte de la vida escolar y familiar, según las entrevistas con los chicos. Este tipo de violencia ha sido poco atendida como problema de investigación en nuestro país, ya que la violencia ejercida por el maestro cae dentro del espacio de las relaciones privadas (en el aula), y los maestros, según las entrevistas realizadas a los padres y a los mismos docentes, manifiestan tener el "derecho a ejercer violencia" sobre sus alumnos.

Junto al castigo, operan medidas refinadas como humillaciones y sátiras, mezcladas con amabilidad y recompensa que se aplican, según la maestra, para

poder "educar bien al niño". Los castigos según el maestro se justifican en pos de "aprender a que se comporten" o aprender la lección, sin embargo, los registros obtenidos permiten identificar que el castigo reiterado demuestra que los maestros no aprenden, pues al repetir el castigo "para corregir la mala conducta" no se evalúa si esos castigos y la violencia empleada han **corregido** efectivamente al chico.

La maestra, en un buen número de casos, categoriza a los alumnos por medio de procedimientos sutiles y los apoda según sus antecedentes sociales y familiares, lo cual da como resultado una pedagogía diferenciada que contribuye de manera indirecta a que el alumno desarrolle un auto-concepto de "fracasado" de "bajo rendimiento", etc., de acuerdo con la definición del maestro.

A los alumnos desde que ingresan a la escuela se les enseña cómo manejar y relacionarse con la estructura de autoridad de la colectividad que impone la escuela. De acuerdo con los maestros entrevistados en este reportaje, se inclinan por una cultura escolar que favorezca la conformidad y la pasividad, la obediencia, la dependencia hacia el maestro, y estos preceptos se constituyen en una de las principales fuerzas socializadoras en la producción de personalidades en la escuela visitada.

La autoridad que posee el maestro le permite castigar a los "Indisciplinados" o "burros", y premiar a los "aplicados", a aquellos alumnos que se ajustan al mandato y a las órdenes del trabajo y el orden pedido por el docente. Los alumnos aprenden a reaccionar ante las presiones, las amenazas veladas, el elogio, la premiación, etc., provenientes de su relación de cercanía o distancia con la maestra.

Muchos alumnos observados adoptaban actitudes pasivas y de sumisión ante la maestra; actitudes que implican una relativa ventaja al tener la etiqueta de alumno "aplicado", y con ello el alumno obtenía un trato diferencial por parte del maestro, parece que el alumno aprende que, al acatar las disposiciones del maestro puede llegar a tener una posición privilegiada ante la maestra.

Una opinión importante de los niños es que "los castigos", "los regaños" y los "golpes" son una parte necesaria y proporcional a "la desobediencia", a "no portarse bien", o "hacer travesuras", en otras palabras, el maltrato es justificado por parte de los niños, al grado de decir: "es por nuestro bien".

Aunado a lo anterior, los chicos tienen una imagen positiva de la maestra en cuanto al manejo de contenidos y de su trabajo frente a la clase, consideran su labor como dinámica y constante, sin embargo, manifiestan que el trato que reciben de ella está acompañado de golpes, groserías y de humillaciones. A pesar de que la SEP establece disposiciones específicas para evitar el maltrato físico por parte de los maestros, en muchas de las situaciones observadas en el reportaje, cada maestro emplea su criterio a dichas disposiciones, castigando, maltratando y ejerciendo violencia física y verbal, argumentando ser la única forma de "sobrevivir en la escuela".

Cada maestro intenta imprimir en el grupo que le toca sus propias convicciones culturales, políticas y religiosas, sus propias concepciones de orden, disciplina e incluso de inteligencia, sin embargo, otro de los aspectos centrales del poder que maneja el maestro es el tono y la forma en que expresa un mandato, casi por lo regular, son órdenes de cómo se deben hacer las cosas, y esto tiene que ver con que los alumnos actúen de acuerdo a lo que cada profesor quiere, a lo que le gusta, a lo que él cree conveniente, haya sido explicitado o no. En este sentido, el lenguaje que utilizó la maestra de manera constante, permite identificar una violencia muy marcada hacia los chicos, una violencia simbólica por un lado, entendida como "poder que lograr imponer significaciones e imponerlas como legítimas, disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza" y por otra, una violencia física que siempre se argumentó como un último recurso, pero necesario y al cual nunca renunció para poder mantener el control.

La maestra Lourdes señalaba como elementos importantes en su elección por la carrera magisterial el deseo de ascenso social, seguir la tradición familiar: "hermanas que son maestras", y la seguridad a futuro, a través de la jubilación. La

maestra puso como elemento central 'la vocación de ser maestro', sin embargo, manifestó que en ocasiones esa 'vocación' estaba seriamente cuestionada por las condiciones de trabajo, el bajo salario que percibía, el cumplir con dos plazas, y desde luego, el rechazo abierto a la escuela y a la población infantil del lugar; podríamos decir que, en ocasiones, se mostró una franca resistencia a enfrentar su que hacer en el aula, además del deseo constante de abandonar la escuela en la primera oportunidad.

La cotidianeidad de la escuela ha demostrado que la vida en la docencia supone someterse a horarios, a espacios y a clases determinadas, a profesores que juzgan lo bueno y lo malo, y a reglas de disciplina que hay que acatar sin discusión porque, según la opinión coincidente de los maestros y de los padres, la escuela es un espacio "para formar buenos ciudadanos".

En las múltiples relaciones que se establecen en el salón de clase, los alumnos desafían la autoridad del maestro de múltiples formas, una subversión del orden establecido por el maestro, sin embargo, estos desafíos son momentáneos, situaciones muy particulares que el docente controla rápidamente y en el que se reasume el control casi de manera instantánea.

Los chicos han desarrollado diversas estrategias de acción para enfrentar a la maestra, por ejemplo la simulación, la broma y el relajo son estrategias que los alumnos utilizan para subvertir el orden del maestro que les da presencia entre sus compañeros, aunque sea de manera esporádica.

La transgresión a las normas es un desafío a la autoridad. La violencia física y verbal se considera, a ojos de la maestra, como un aspecto necesario, un "correctivo" a la actitud de transgresión imponiéndole al menor una marca, un dolor y una ofensa a su persona, con la finalidad de que esa actitud no se vuelva a repetir.

La autoridad que posee el maestro le permite infringir los valores y normas que él mismo propone como pautas a seguir, algunos de los casos más representativos son: llegar tarde, comer en el salón o decir groserías, pero que "está estrictamente prohibido para los alumnos hacerlo en clase".

El fenómeno de la violencia

Este fenómeno es necesario analizarlo a partir de sus consecuencias y no solamente de la intencionalidad subjetiva de los autores. Uno de los criterios fácilmente identificables de la violencia es cuando se provoca el daño inmediato. Cuando el daño se manifiesta materialmente, es decir, cuando hay presencia de heridas, golpes, etc.; se produce una evidencia, por decirlo así, concreta de los efectos de la violencia. Sin embargo, las consecuencias de tipo psicológico, el impacto en la subjetividad "las cicatrices mentales", psicológicas o psicosomáticas no tienen la misma visibilidad, y por lo general no son perceptibles en forma inmediata.

Es importante aclarar que entendemos aquí a la violencia como un recurso de poder establecido por el maestro para hacer valer su autoridad y mantener el control en el aula. La violencia que nos interesa aquí es, sobre todo, la que un ser humano ejerce sobre otro: "aquella fuerza empleada para producir en el otro efectos físicos o psíquicos que contrarían sus inclinaciones, sus propensiones y sus necesidades".⁶

En este reportaje, las situaciones de violencia que se presentan no son un reflejo de la situación que prevalece en las demás escuelas, ni tampoco una réplica de aquélla que se presenta en la sociedad. La violencia en la escuela visitada se presenta como un fenómeno que se genera en las formas de regulación de poder que se presentan en el espacio del aula y en las estructuras y reglas de la misma, a través de las distintas interacciones que se dan entre los chicos o con la maestra. La estructura de la escuela en sí misma es una productora de relaciones discriminatorias y por tanto, como posibles de producir violencia.

En los registros obtenidos, la violencia forma parte de las relaciones sociales en diferentes contextos, apareciendo en primer lugar en las condiciones concretas de la vida de los sujetos. De acuerdo con los datos obtenidos en este

reportaje, la violencia se entiende aquí como una forma de relación social concreta referida a un tipo de interacción comprendida no sólo desde el punto de vista de los sujetos participantes (directores, maestros, alumnos), de sus conductas y sus intenciones, sino también desde el punto de vista de su racionalidad social, insertándola en la estructura de una formación social dada.

Notas a las conclusiones

1. **El destino de los niños desertores**, op cit.
2. Las entrevistas se realizaron, 7 de mayo de 1996.
3. Cuando se realizaron las observaciones dentro y fuera de la escuela, nunca fui participe en ninguna decisión, ni intervine en ninguno de los hechos.
4. Maestra Lourdes, es profesora del grupo de sexto año, en el cual se realizaron las observaciones.
5. Las entrevistas se realizaron al interior de la escuela y fueron aproximadamente a quince maestros.
6. **Revista Internacional de Ciencias Sociales**, Pensar la violencia.

Consideraciones teóricas del reportaje

Consideraciones teóricas del reportaje

El origen de la palabra reportaje es inglés, adaptada al español, proviene del verbo latino reportare, que significa traer o llevar una noticia, anunciar, referir, es decir, informar al lector de algo que el reportero juzga digno de ser referido.¹

En el periodismo, el reportaje es el más completo, ya que puede utilizar otros géneros de información: la nota, el artículo, la crónica, la entrevista, etc. El reportaje es una búsqueda encaminada siempre a encontrar respuestas.

Existen diferentes puntos de vista acerca del reportaje, algunos ejemplos son los siguientes:

- Para el periodista Javier Ibarrola existen diversos tipos de reportajes: informativo, de investigación, interpretativo, descriptivo, autobiográfico, narrativo y el gran reportaje.²

El reportaje tiene características y objetivos definidos, entre los que podemos señalar los siguientes: debe tener actualidad, claridad, interés, personalidad, colorido, vigor, vivencia personal, además de informar, describir, narrar, contar, investigar, pero básicamente informar y orientar a la opinión pública³

Son muchas las opiniones de lo que es un reportaje a nivel nacional e internacional, aquí sólo daremos algunas:

-Raymundo Riva Palacio

Sin duda alguna, el reportaje, es dentro de los géneros periodísticos, el rey. Permite al reportero una gran libertad en cuanto a expresión. Como en ningún otro género, es el único donde se puede aplicar, en toda su extensión, el estilo de quien lo escribe. Es el género donde la noticia se examina con profundidad, donde se analiza y reflexiona sobre sus orígenes.⁴

-Ezequiel Ander-Egg

Es el género más completo que supone mayor capacidad de investigación para buscar antecedentes y consecuencias de lo sucedido, mayores cualidades analíticas y una técnica descriptiva y narrativa más perfeccionada. Se utiliza para ampliar y complementar una noticia, explicar un problema o situación, narrar un suceso, etc.⁵

-Gonzalo Martín Vivaldi

Relato periodístico esencialmente informativo, libre en cuanto al tema, objetivo en cuanto al modo y redactado preferentemente en estilo directo, en el que se da cuenta de un hecho o suceso de interés actual o humano; o también una narración informativa, de vuelo más o menos literario, concedida y realizada según la personalidad del escritor-periodista.⁶

-Emil Dovifat

La esencia del reportaje es la representación vigorosa, emotiva, llena de colorido y vivencia personal de un suceso. Y si queremos hacer justicia a la naturaleza vivida y personal del reportaje, lo denominaremos informe de hechos vividos.⁷

-Martín Alonso

El reportaje describe escenas, indaga hechos, pinta retratos, descubre interioridades, refleja emociones, examina caracteres con visión personal y directa. Los reportajes ordinarios no distan mucho de una crónica de información. Los acontecimientos del reportaje característicos no se esperan a fecha fija. Incidentes y fases imprevistos son objeto de esta actividad y los que proporcionan éxitos resonantes al periodismo.⁸

-Raúl Rivadeneira Prada

Muy semejante a la entrevista, el reportaje se caracteriza por sus amplios márgenes de relación con la fuente. Se sirve, en algunas ocasiones, de las modalidades de la entrevista. Es posible anotar que un reportaje es tanto la entrevista que se hace a una persona como el trabajo del reportero sobre sujetos impersonales: reportaje a un hombre, una ciudad, una institución, un personaje histórico.⁹ Algunas diferencias que podemos señalar del reportaje con otros géneros periodísticos son los siguientes:

- Nota informativa y reportaje. Mientras que en la nota informativa se usa un lenguaje seco, riguroso, moderado al hilo del acontecimiento, en el reportaje hay que admitir una libertad expresiva y además busca captar la atención del lector desde el primer momento del relato, mientras que en la información, intenta dar lo esencial de la noticia en las primeras líneas del trabajo.

La originalidad del libro de Vicente Leñero y Carlos Marín, en su *Manual de periodismo*, es que todo lo plasman sobre el contexto mexicano a diferencia de otros libros, señalan que: 'En el reportaje caben las revelaciones noticiosas, la vivacidad de una o más entrevistas, las notas cortas de la columna y el relato secuencial de la crónica, lo mismo que la interpretación de los hechos, propia de los textos de opinión'. Además, el reportaje permite al periodista la práctica del ensayo, recurrir a la archivonomía, a la investigación hemerográfica y a la historia". Así, el reportero es investigador en el campo de acción, en el escenario de los hechos como en el modo en que ejerce su oficio un historiador en los archivos.¹⁰

Leñero y Marín hacen comparaciones entre el reportaje con la noticia, la entrevista, la crónica, el artículo o el ensayo y el cuento y establecen sus

diferencias. Si la crónica se ocupa de asuntos noticiosos, relatando de manera secuencial la historia de un hecho, el reportaje se encarga de profundizar en la información noticiosa y de averiguar sus causas. Si el artículo y el ensayo se mueven en los terrenos de la reflexión, el reportaje, por el contrario, es siempre una exposición viva de los acontecimientos. Si esta viveza emparenta al reportaje con la ficción narrativa, y puede obedecer a los tres tiempos de la tragedia clásica (planteamiento, nudo y desenlace), lo cierto es que no se le puede identificar con el cuento porque 'no trabaja con situaciones imaginarias, ni con personajes de ficción, sino con hechos y protagonistas y protagonistas reales'.

El reportaje es el más vasto, completo para ampliar y profundizar un hecho de interés general; investiga realizando de una manera minuciosa los sucesos de un acontecimiento, utilizando algunas herramientas de los géneros de información (nota, entrevista y crónica de información), tratando de responder a los tópicos ¿qué?, ¿quién o quiénes?, ¿cuándo?, ¿cómo? y ¿dónde? de un acontecimiento.

Además, se parte de la consideración de que el reportaje permite mantener una posición menos subjetiva frente a los acontecimientos, al 'dar voz' a los diversos actores de la acción, dicho por el periodista Tom Wolfe 'la mayoría de los mejores logros en la materia (el periodismo en general y el reportaje en particular), se han conseguido en una narración en tercera persona, en la que el autor se mantiene completamente invisible.¹¹

Notas a las consideraciones teóricas

1. Bernard A. Wesberger. **Evolución del periodismo**. Editorial Letras, S.A. Prefacio del Editor Daniel. Boorstin. México, 1966.
2. *Ibíd.*
3. *Ibíd.*
4. Ibarrola Javier. **El reportaje**, Ediciones Gernika, p. 26, México, 1985.
5. Ezequiel Ander-Egg. **Periodismo Popular**. Editorial Humanistas, p. 38, Buenos Aires, 1958.
6. Martín Vivaldi Gonzalo. **Géneros Periodísticos**, Ediciones Prisma, p. 65, México, 1973.
7. Emilio Dovifat. **Periodismo**, Uthea, p. 22, México, 1959.
8. Alonso Martín. **Ciencia del Lenguaje y Arte del Estilo**, Aguilar, 8a. edición, p. 455. Madrid, 1976.
9. Raúl Prada Rivadeneira. **Periodismo**, ed. Trillas, pp.86-87, México, 1983.
10. Federico Campbell. **Periodismo Escrito**, México, Ed. Planeta, pp. 56-57, 1995.
11. Tom Wolfe. **El nuevo Periodismo**, Anagrama, Barcelona, 1981.

Bibliografia

Alducín, Enrique. **Los valores de los mexicanos. México: entre la tradición y la modernidad**, México, Fomento Cultural Banamex, 1989.

Ander-Egg, Ezequiel. **Técnicas de Investigación social**, México, 21 Ed., Ateneo, 1990.

Andreas, Reinhard. **El miedo escolar**, Barcelona, Herder, 1980.

Asociación de Hoteles y Moteles de la Ciudad de México. Informe de labores, 31 de diciembre de 1993.

Baena Paz, Guillermina. **Instrumento de Investigación**, México, Editores Mexicanos Unidos S.A., 1984.

Ball, S. **La micropolítica de la escuela**, Madrid, Paidós-Mec, 1989.

Bettelheim, Bruno. **Educación y vida moderna. Un enfoque psicoanalítico**, Crítica-Grijalbo, 1982.

Bondfraser. **Introducción al periodismo**, México, Limusa-wiley, 1965.

Borrego Salvador. **Periodismo trascendente**, México, Ed. planeta, 1986.

Cauchy Venant. **"Las sociedades contemporáneas y la violencia original"**, en Revista Internacional de Ciencias Sociales, nº. 132, Jun. 1992.

Copple, Neale. **Un nuevo concepto del periodismo. Reportajes Interpretativos**, México, Pax, 1968.

Delamont, Sara. **La interacción didáctica**, Madrid, Cincel-Kapelusz, 1985.

Ezequiel Ander -Egg. **Periodismo Popular**, Ed. Humanistas, Buenos Aires, 1958.

Ezpeleta Justa y Elsie, Rockwell. **"Escuela y clases subalternas"**, en **Cuadernos Políticos**, Nº. 37, Jul-Sep. 1983.

Gonzalo Martín Vivaldi. **Géneros Periodísticos**, Ed. Prisma, México, 1973.

Guevara Niebla Gilberto. **Reporte de Investigación: El destino de los niños desertores**, México, IMIE, 1996.

Guiddens, Anthony. **La Constitución de la Sociedad, Bases para la teoría de la construcción**, Buenos Aires, Amorrortu, 1995.

Ibarrola Javier. **El reportaje**, Ediciones Gernika, México, 1985.

INEGI. **XI Censo Nacional de Población y Vivienda, 1990 y Cuauhtémoc, Distrito Federal, Cuaderno Estadístico Delegacional**, 1994.

INEGI. **Sistema para la consulta de información censal Scince**, 1993, México, INEGI, 1993.

Jackson, Ph. **La vida en las aulas**, Madrid, Marova, 1975.

Nexos. **Encuesta al magisterio nacional**, Nexos, mimeo, 1991.

PGJDF. **Informe de labores, Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal**, 1995.

Ramos Agustín, **La vida no vale nada**, Martín Casillas, 1982.

Rivadeneira Prada Raúl. **Periodismo**, Ed. Trillas, México, 1983.

SEP. **Circular 001**, inicio de cursos, 1995.

SEP. **Estadística de educación primaria, inicio de cursos**, zona escolar 37, identificación del centro de trabajo, 1995.

Entrevistas:

Realizadas a la supervisora, directores, maestros, padres de familia.

Hemerografía

La Jornada 22 de febrero de 1995.

La Jornada 4 de agosto de 1995.

El Sol de México, 12 de Junio de 1995.

Uno más uno, 3 de abril 1995.