

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

**ETNOGRAFÍA DEL AULA Y SOCIALIZACION
ESCOLAR EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR**

Estudio de un caso:

Preparatoria CENTRO UNIVERSITARIO OMEYOCAN, SC de
Guadalajara

T E S I N A
Q U E P A R A O B T E N E R
E L T I T U L O D E
LICENCIADO EN SOCIOLOGÍA
P R E S E N T A
MARIA GABRIELA SIERRA BECERRA

MÉXICO D.F.

2005.



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.

AGRADECIMIENTOS

A Dios por permitirme llegar con su amor a esta meta.

A mis queridos Padres quienes han sido un faro de luz en mi vida y quienes me dieron la oportunidad de estudiar, apoyando siempre mi iniciativa.

A mis hijos adorados que me impulsan a seguir creciendo en mi desarrollo personal

A mis hermanos sin cuyo apoyo y cariño no habría logrado este objetivo tan importante en mi profesión

A mis maestros, asesores y colegas que me impulsaron a no dejarme vencer para conseguir mi propósito.

A los alumnos y maestros de Omeyocan

A mis amigos, compañeros de estudios, compañeros de vida, mismos que me han enseñado el gran valor de la amistad.

Í N D I C E

PRÓLOGO	1
INTRODUCCIÓN	3
1. LA SOCIALIZACIÓN VISTA CON LA LUPA DE LA ETNOGRAFÍA	7
1.1 Marco de Referencia	10
2. LAS INTERACCIONES INVISIBLES REPRODUCEN- a través del código lingüístico- LOS VALORES Y NORMAS SUBYACENTES A LA CULTURA DE LA ESCUELA	13
2.1 Comunicamos la clase social como código: Palabras, gestos, y lenguaje corporal permiten aprender el código	14
2.2 El aprendizaje del poder se manifiesta en el aprendizaje del código lingüístico	18
2.3 El aprendizaje se da en dos direcciones: Re-socialización de los maestros	19
3. LA SOCIALIZACIÓN EN LA ESCUELA: PROCESO QUE SE MANIFIESTA EN LA INTERACCIÓN	22
3.1 La cultura de la escuela y la cultura nacional	23
3.2 La Socialización en la Escuela Preparatoria	26
3.3 Relaciones con la Autoridad en las interacciones visibles e invisibles	30
4. LAS INTERACCIONES VISIBLES Y SU CONFORMACIÓN DE ACUERDO A LAS NORMAS EXPLÍCITAS: POR QUÉ LA ESCUELA NO PUEDE EXISTIR SIN ELLAS	39
4.1 Los valores de la Escuela y las normas de la Institución	40
4.2 Confrontación entre La cultura escolar y la cultura familiar	40
4.3 El discurso del Maestro: Conflicto y Rituales Escolares	42
5. ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES EN EL AULA	46
5.1 Autoridad y Control	46
5.2 Los espacios de independencia de los alumnos frente a la autoridad	47
5.3 Conciencia de la socialización como aprendizaje en la reflexión y el diálogo	48
CONCLUSIONES	51
ANEXO A	57
ANEXO B	58

ANEXO 1	59
ANEXO 2	62
ANEXO 3	96
GLOSARIO	101
BIBLIOGRAFÍA	102



PRÓLOGO

Iniciamos el Proyecto del Centro Universitario Omeyocan, Escuela Preparatoria, con estudios incorporados a la Universidad de Guadalajara en el año de 1998. El equipo lo formamos, Irene Torres, Psicóloga con Maestría en Educación; Dolores Chávez, Licenciada en Trabajo Social, Dolores Ibarra, Licenciada en Pedagogía y quien esto escribe, Escritora y Maestra con estudios en Sociología. Nuestra idea conjunta era mejorar la educación de Nivel Medio Superior, ofreciendo a los jóvenes la oportunidad de lograr el grado de Conciencia y el desarrollo humano que les permitiera vivir su adolescencia a plenitud, enfrentando los retos con autoestima y buscando el esfuerzo en cooperación.

Nuestro trabajo educativo se apegó a ciertos lineamientos que pensábamos darían al joven las aptitudes y actitudes para lograr ser responsables y dueños de sí mismos, con valores humanísticos.

Este pensamiento nos llevó a implementar una práctica docente respetuosa del estilo del maestro y de las necesidades del alumno.

Su fundamento estaba en la libertad de decir y de hacer, proponiendo un código de normas que fueran aceptadas por maestros y alumnos, y que esa libertad debería ejercerse por todos, con respeto de las diferencias.

Este proyecto tiene ya seis años y tres generaciones de alumnos certificados.

Los resultados son novedosos y los medios también, en este estudio se pretende registrar las observaciones de la interacción en el aula, para revisar los momentos que facilitan la socialización y permiten que los alumnos y los maestros tomen conciencia de este proceso.

Se puede mencionar varios casos de alumnos, donde se manifestó un cambio de actitud frente a la autoridad cuando se hizo consciente que ésta obedece más al convencimiento del alumno que a la imposición de un sistema.

El registro de las observaciones en clase, del diálogo entre maestros y/o alumnos, permite ver las diferencias de actitud frente a la autoridad y los métodos de control de los maestros.

A mayor flexibilidad, mayor conciencia del alumno de la necesidad de “control” convincente del maestro y la necesidad de que se “impongan” las reglas establecidas.



La actitud de confrontación a la autoridad se presentó en mayor proporción en los jóvenes que se percibían ellos mismos, como más rechazados por su grupo o sus maestros, por su condición social, en tanto provenían de familias menos cultas y de escuelas de gobierno.

El análisis de las interacciones en el aula puede mostrar el nivel de la conciencia, tanto en alumnos y maestros, acerca de las relaciones de autoridad (poder) y como se manejan en la escuela, así como del nivel de los aprendizajes sociales, en cuanto a que favorecen o no que los alumnos tomen decisiones más responsables, y en tanto que toman la iniciativa en el proceso de su propio aprendizaje; así también, nos muestra como se ve afectado el rol del maestro.



INTRODUCCIÓN

El registro de las observaciones de clase está basado en la Perspectiva Etnográfica que proponen las investigadoras Vázquez y Martínez¹, de Barcelona y París, en su obra *La Socialización en la Escuela*. Dicho estudio me dio los elementos para analizar lo que acontece en el aula, de nuestra pequeña escuela de Guadalajara, donde la característica principal de los alumnos es, el no haber sido admitidos en la Preparatoria del Estado, por bajos promedios o por imposibilidad de darles cupo.

Vásquez y Martínez destacan que por la característica de ser minoría, el grupo de niños extranjeros en escuelas de Barcelona y París, que atienden, favoreció la observación y análisis etnográfico.

En nuestro caso la comunidad observada, nuestro campo de estudio es minoría o población marginal en el sentido de que la escuela da atención a jóvenes que demandan el servicio educativo a nivel de preparatoria, porque no aprueban el examen de admisión en la preparatoria pública, y buscan una alternativa en escuelas privadas, cosa que se ha convertido en un problema de grandes proporciones.

Este trabajo tiene como guía el estudio de Vázquez y Martínez, estas autoras señalan que la “incapacidad” de algunos alumnos para cumplir con lo que exigen los programas escolares, no está relacionado con una falta de inteligencia o bajo desarrollo cognoscitivo del estudiante, sino a la falta de comunicación y el no-entendimiento de lo que se le pedía ³por ser parte minoritaria en la institución: niños de población extranjera.

La intención de dicho estudio fue “revelar los contenidos implícitos del discurso” para detectar la causa, de este problema de comunicación.

Las autoras desechan lo que consideran concepciones erróneas acerca del nivel cognitivo de niños marginados, pues al querer evitar el sufrimiento de los niños por sentirse rechazados, descubren que las actitudes de minusvalía dependían, no tanto del nivel o capacidad intelectual, sino, de prejuicios científicos y sociales (sic).

Al utilizar dicho estudio para el análisis de las interacciones, en el contexto de nuestra escuela, ha permitido mostrar que en el proceso de socialización hay aprendizajes que no son visibles, ni cuantificables pero que permiten a los jóvenes

¹ VASQUEZ, Bronfman Ana y MARTINEZ, Isabel. *La Socialización en la Escuela*. Paidós 1996.

³ VASQUEZ Y MARTÍNEZ, op. cit.; p. 36.



estudiantes, desarrollar una capacitación para la vida social, que va más allá de la simple memorización de datos, o cumplimiento de parámetros de un plan de estudios.

Ya que, aunado a estos aprendizajes, se promueven en los alumnos, creencias y valores que los conducen hacia respuestas más responsables y maduras. Permitir que los alumnos jóvenes, con relaciones más flexibles, incidan en las decisiones les permite mayor nivel de discernimiento en diferentes áreas, para superar posiciones de minusvalía, como también, posiblemente de marginación académica y social.

En el caso de nuestra preparatoria, se pudo constatar que las “transgresiones” a las rutinas escolares, además de ser reacciones a jornadas demasiado reglamentadas, también responden a que la experiencia de aprendizaje social es diferente y compleja para los distintos tipos de alumnos. Ya que el proceso de aprendizaje responde a múltiples factores como son: las condiciones socioeconómicas de la familia de la cual provienen; su nivel de cultura (escolaridad de los padres, profesión, etc.); las condiciones psicológicas (emocionales y afectivas) que se agudizan en esta edad, así como la maduración mental y hábitos de trabajo intelectual.

El Método etnográfico es un método flexible que nos ha permitido adaptar la experiencia y la observación de la labor educativa cotidiana al formato de estudio científico, en cuanto permite mayor creatividad e interpretación de los datos; la manera de fijar las citas, la manera de entrevistar, por un investigador más involucrado con el grupo social observado⁴.

Se Eligió esta metodología para estudiar la forma “como se construyen significados en el ínter juego de determinaciones sociales, institucionales y como producto de la actividad de los sujetos”.

Como es el caso, los lazos que existen entre los jóvenes alumnos y los maestros, también jóvenes, son más estrechos -que es una característica de nuestra escuela- y permiten que esta tarea sea más apegada a lo que acontece. Esta circunstancia es una ventaja frente a investigadores ajenos a la población que observan.⁵

Se define el problema para su estudio, así: Los procesos de interacción que resultan dentro del orden escolar, dan lugar a relaciones entre los actores que permiten dar cuenta del proceso de socialización. Descubrir las características o cualidades de dichas interacciones, permite revelar aprendizajes específicos

⁴ Ibíd. , p. 38.

⁵ Ver ROMO BELTRÁN, Rosa Martha. Interacción y Estructura en el salón de clases 1997, pp. 25 – 30.



como la internalización de roles, la aceptación de las normas escolares, las negociaciones entre maestros y alumnos, la comunicación de problemas de relación entre maestros, así como otros aspectos más profundos como son; aceptación de la autoridad y relaciones de poder, en el ámbito escolar.

Es importante señalar aquí, que nuestro universo de estudio puede definirse como los alumnos y maestros de una escuela urbana, de clase media, que se encuentra dentro de un sistema educativo estatal ineficiente ⁶ para cubrir las necesidades de educación media superior que demanda la sociedad tapatía.

Además de no cubrir este aspecto, es ineficaz pues no se logra un nivel educativo competitivo en la entidad, ya que las escuelas privadas solo atienden al 12.5% de la demanda.

La población rechazada por las instituciones públicas como la Universidad de Guadalajara en el Nivel Medio Superior, asciende a más de 257,000 alumnos en el estado de Jalisco, que en ese rango de edad es de un total de 421,263; es decir, se atiende solo al 38.9% de los jóvenes que egresan de secundaria.

El 85.26% de la demanda se atiende en la Zona Metropolitana de Guadalajara, según datos del Censo Nacional del INEGI del año 2000. (Ver Anexo A y B).

En reciente publicación de la Universidad, La Gaceta Universitaria del 30 de julio pasado, se informa que las preparatorias de la Zona Metropolitana de Guadalajara admitieron al 41.74% de la demanda.

La población estudiantil en el Centro Universitario Omeyocan es en su mayoría de estrato medio, cuyos padres son empleados o pequeños propietarios, con estudios profesionales alguno de los dos padres.

Los ingresos familiares oscilan en un rango entre \$ 5,000.00 a \$ 15,000.00, al mes. Destinan un porcentaje de este ingreso, por año para gastos escolares, aproximadamente del 35% en el ingreso menor y del 10% en el más alto.

Es importante señalar que la forma de responder al estudio, y al logro de buenas calificaciones tiene una relación directa con la escolaridad de los padres y su interés en la educación escolar.

El joven que muestra dificultades para normalizar su conducta de acuerdo a las formas y ritos escolares, proviene de una familia donde el trabajo manual es más valorado que el trabajo intelectual.

⁶ REFORMA Y UTOPIA 1989, p143



El interés común de los padres, en la mayoría de los casos es la necesidad de que sus hijos reciban formación en valores y desarrollo humano, en una edad en que quieren que sean orientados para evitar que caigan en problemas de vagancia, alcohol y drogas.

Por otro lado, está el interés común de sacar su certificado para lograr su ingreso al mercado laboral y / o aspirar a seguir una carrera en la Universidad del Estado.

Un porcentaje mínimo uno o dos de cada 15, aspira a Universidades de paga.

Todas estas características describen a la población que se estudia y que inciden en la forma en que estos actúan en la relación de enseñanza aprendizaje, que es la materia de observación de nuestro estudio.



CAPITULO 1

1. LA SOCIALIZACION VISTA CON LA LUPA DE LA ETNOGRAFÍA.

Dentro del campo específico de la Sociología, el fenómeno de la socialización en la escuela, es abordado con enfoques psicológicos o antropológicos. Creo que son los profesores quienes pueden dar cuenta de los procesos de interacción en el aula y dentro de las paredes del recinto escolar.

En esta ocasión, es mi preparación como socióloga y mi experiencia como maestra, que se conjunta para poder llevar a cabo un registro, muy próximo, de las relaciones entre alumnos y entre maestros y directivos, en el ámbito de esta escuela preparatoria de la ciudad de Guadalajara.

La lectura de investigaciones en diferentes instituciones y distintos países, y comprobar que existen las mismas inquietudes entre los interesados en el tema, hace importante el sistematizar las observaciones y las entrevistas que he realizado con el fin de comprobar cómo estos procesos de socialización se llevan a cabo, tomando en cuenta que se dan en un nivel poco consciente en los docentes y en los alumnos, siendo que estos aspectos son poco tomados en cuenta oficialmente, en la escuela.

“El objetivo específico de estudio de una investigación etnográfica (...) sería la nueva realidad que emerge de la interacción de las partes constituyentes, sería la búsqueda de esa estructura con su función y significado”⁷

La observación de las interacciones maestro- alumno y, alumno – alumno en el aula y en las actividades extra-clase, permiten reconocer sus características y compararlas con lo observado en escuelas de otras latitudes, como son las escuelas para minorías de España y Francia, estudiadas por Vásquez y Martínez, o las aulas escolares de México a que hacen referencia los trabajos de Elsie Rockwell. (2001), Silvia Ayala (1997) en Guadalajara, y Rosa Martha Romo (1997) en Nuevo León.

La principal hipótesis que guía este trabajo, es la siguiente:

⁷ MARTINEZ, M. La Investigación cualitativa etnográfica en Educación. 1998, p. 35.



Las interacciones “invisibles” son- para los actores- las situaciones que dejan una huella en la socialización de los individuos, dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje en la escuela.

Dichas interacciones, a su vez, permiten conocer como se establecen las relaciones de autoridad y control, pero que al permanecer veladas, encubren reglas sobre- entendidas, que aseguran o impiden la reproducción de los roles escolares.

Las interacciones invisibles, son las situaciones en las cuales se graban en el inconsciente del alumno los roles de dominador- dominado y los códigos de aceptación /marginación que aprendemos en la escuela.

Algunas de las cuestiones que se formularon como interrogantes específicas, al inicio del análisis, son:

¿Las interacciones verticales (maestro –alumno) y horizontales (alumno-alumno), dentro del aula, manifiestan situaciones específicas del aprendizaje social?

¿Los maestros son conscientes o no de que las relaciones horizontales frecuentemente legitiman su autoridad en clase, que permiten o impiden que los alumnos refuercen sus lazos afectivos, e incluso que pueden facilitar el aprendizaje de los temas de clase?

¿Permite o impide la estructura escolar tradicional que el maestro y el alumno tomen conciencia de la reducción de las posibilidades de aprendizaje, que se promueven en las interacciones horizontales?

¿Si la escuela se permite una mayor flexibilidad en cuanto al manejo de los rituales escolares, y favorece estas interacciones, se verá amenazada su estructura de control y se afecta el rol del maestro como figura de autoridad?

¿Son conscientes los jóvenes de cómo los rituales escolares que mantienen la estructura escolar tienen su efecto sobre el aprendizaje social, su relación con el maestro y con el conocimiento adquirido?

Este trabajo busca aclarar cómo se da el proceso de socialización mediante la observación de interacciones en el aula, y el registro de anecdotarios de clase, en los últimos 3 años, en la Preparatoria Centro Universitario Omeyocan, SC. De Guadalajara, Jalisco.



De acuerdo al método de la Etnografía el estudio de campo (o sobre el terreno: grounded theory) permite al investigador social tomar en cuenta sus antecedentes personales y su experiencia, como parte de las herramientas para la interpretación de los datos, como un *extra* y no como un obstáculo.

El material, ha sido ampliado con Cuestionarios y Entrevistas a los maestros y alumnos, y fundamentado con la filosofía de la Institución.

Las observaciones en el aula, sus registros más específicos, acerca de las interacciones invisibles, y posteriormente, el análisis e interpretación fueron guiados por herramientas que se crearon de acuerdo a la etnografía y sugeridos por las hipótesis de las autoras de la obra La Socialización en la Escuela, antes mencionada.

El trabajo de investigación, consiste primordialmente en presentar un marco de referencia coherente, que defina los conceptos más importantes de la parte teórica, para de ahí derivar categorías de análisis de los datos.

La hipótesis principal se ha planteado como guía de los instrumentos diseñados para obtener la información y los datos que permitan probar o no las afirmaciones.

La perspectiva etnográfica permite analizar la información que no ha sido prevista en el proyecto inicial, debido a que promueve el ir haciendo la teoría, en un proceso de continuo cambio, que considere las categorías básicas pero que incluya lo imprevisto, los datos que aparentemente no son importantes.

Así mismo, las categorías de análisis se han elaborando progresivamente, incorporando la experiencia propia y la de otros autores, para el análisis dentro del proceso de comunicación, así como el de la transmisión de conocimientos y valores.

Tomamos el enfoque de la Comunicación como un todo, global y a la vez dinámico, codificado y al mismo tiempo original y creativo.

Se utilizarán procedimientos tales como: La observación participativa, la entrevista con informadores clave, el análisis de documentos, los cuestionarios abiertos, análisis de contenido y categorización, propios del trabajo de campo etnográfico.⁸

Finalmente, se elabora el informe con las conclusiones pertinentes y se anexan las entrevistas esquematizadas, así como la descripción de algunas observaciones de clases.

⁸ MARTINEZ, M. op cit 1998, pp. 63 y 69



1.1 MARCO DE REFERENCIA

La cultura escolar, en nuestro país, hoy en día, solamente considera importante en la evaluación de la práctica pedagógica de los maestros y las habilidades que pueden medirse en los alumnos, a través de una evaluación cuantitativa.

A la valoración cualitativa no se le da un significado de igual peso, como un logro o desempeño exitoso, en nuestras escuelas.

Los aspectos de formación que se dan en la relación maestro- alumno, en el nivel medio superior, significan un desgaste en el docente que no se ve reconocido ni es retribuido, ya que no se le considera como un objetivo específico y claro.

En las juntas de maestros, la opinión generalizada, de que sólo se tratan los mismos asuntos referentes a calificaciones, muestra que la parte formativa personal y moral que le toca al docente ejercer, no es consciente, ni forma parte del currículo que la escuela pide. Mucho menos se tiene conciencia del cómo y qué aporta el docente, en el proceso de socialización, mediante la interacción que resulta de los diferentes momentos de la jornada escolar.

Dentro de estas interacciones tenemos la que se da del alumno con el maestro, llamada vertical y la que se da entre alumnos.

La relación llamada, interacción horizontal, que se da entre alumnos de la misma edad, -entre pares- o del mismo grupo, dentro del aula, muestra una ventaja del alumno al sentirse al mismo nivel del compañero, para tomar sus ideas, gestos o palabras de aprobación o entendimiento, como favorables a la aceptación y a pasarla bien en el salón de clases.

Esta interacción es la manifestación de buscar un equilibrio del poder en dicha relación, por lo tanto, de eliminar la desventaja frente a la autoridad del profesor.

Su situación de “pares” es reforzada porque carecen de poder, según las reglas de la escuela.

Para el análisis de las interacciones, se deben integrar diferentes niveles, de acuerdo con el enfoque de Ogbu⁹, que incluye análisis histórico, socioeconómico, cultural e institucional.

El análisis de los procesos desde el punto de vista de los actores sociales, debe ser enfocado como una observación delimitada en un estudio longitudinal.

⁹ OGBU, J.U., “School ethnography: a multilevel approach” cit.en Vásquez y Mtnez. Op cit.



Las escenas que se describen, fueron seleccionadas para ilustrar como inician las interacciones y una segunda selección muestra como se van reforzando o inhibiendo, en el transcurso de los años.

Los alumnos aprenden unos de otros, también dentro del aula, este diálogo o relación pedagógica no es visible, y generalmente se reprime. Los alumnos también sienten atracción por lo diferente (no solo diferencias sociales, sino otras cualidades, como por ejemplo, la popularidad), y esta apreciación permite también estimular el interés por el auto conocimiento y el conocimiento de los otros.

Las interacciones horizontales – de alumno a alumno – son consideradas por los maestros como falta de disciplina. Son paralelas a la acción de atender la clase y al profesor. También son consideradas marginales.

La cultura de la Institución hace que se interpreten como marginales, o bien, negativas.

Estas deberán desafiar una prohibición tácita, ser privadas y disimuladas, si no, no tendrían el mismo atractivo y quizá el mismo efecto.

El lenguaje hablado está subordinado al gestual o corporal, en dichas interacciones “invisibles”, para el maestro.

La hipótesis de las autoras Vásquez y Martínez va en el sentido de que las interacciones al ser un desafío del poder que tiene el maestro, su fuerza está en que modifican los patrones de conducta y en la medida que se practican con generalidad, van a reconstruir modelos de acción.

Mediante la interacción invisible se realiza la trasgresión de la regla de inmovilidad, impuesta por la escuela, la cual busca favorecer la atención, y el control de sí.

Las interacciones invisibles son iguales a las interacciones que surgen en escuelas preparatorias de E. U., la llamada “cultura de jóvenes” propuesta por el investigador Willis¹⁰ -citado por las autoras- pero se diferencia en el carácter agresivo hacia la persona del maestro y el ser totalmente directas y abiertas, como respuesta a lo que significa la institución escolar en grupos marginados. Es decir, a lo que el joven interpreta como personificación del rechazo social hacia ellos.

¹⁰ WILLIS, P.E. 1981 Learning to labor. Working class kids and working class jobs. cit. en Vásquez y Mtnéz. Op cit.



A esta respuesta de los jóvenes de condición social marginada, se le denomina cultura del dominado y solo se presenta, según este autor, en este nivel escolar debido a la toma de conciencia de su situación de discriminación.

El análisis de la interacción en el aula, se apoya en el enfoque que parte de la complejidad del fenómeno y no pretende un análisis reduccionista que simplifique las conclusiones, ni pretende hacer generalizaciones, por lo que conlleva la descripción de las observaciones dentro de sus contextos y sus relaciones propias.

Las interpretaciones de los actores respecto a su vida, están matizadas por sus circunstancias y complejidades, por esto deberá tomarse en cuenta que también pueden resultar contradictorias.

La tesis de Vásquez y Martínez se resume en: Las interacciones invisibles cumplen una función en la socialización, es por eso que existen a pesar de su ilegalidad, y en cierto modo, es gracias a ella.

Gracias a esto, los alumnos atribuyen un valor a lo que el adulto quiere transmitir y logran darle un sentido, probando estrategias. Ensayan y construyen identidades de acuerdo a los valores dominantes. Detectan las formas aceptadas de romper las normas, y hacer efectiva esta ruptura.

Porque se ha implicado en una interacción, el actor social descubre modos de actuar, sentir y pensar, los ejercita y se va integrando a la vida social. Son identidades que se construyen a pesar de su condición marginal, que les permiten no sentirse excluidos o rechazados.

Según la perspectiva de la complejidad, el universo de la socialización esta constituido por diferentes espacios-tiempo. En la escuela coexisten diferentes espacios, cada uno con una modalidad de relación social construida y específica que responde a ciertas normas y se mueve en un cierto margen de libertad.¹¹

¹¹ VASQUEZ Y MARTINEZ, op. cit., pp. 104-183.



CAPITULO 2

2.1 LAS INTERACCIONES INVISIBLES REPRODUCEN- a través del código lingüístico- LOS VALORES Y NORMAS SUBYACENTES A LA CULTURA DE LA ESCUELA.

Este trabajo consiste en la observación, en el propio contexto de nuestra Preparatoria de Guadalajara, de las situaciones que se advierten semejantes o diferentes con respecto a las propuestas del estudio que sirve como marco de referencia.

Principalmente, se han tomado las hipótesis que se refieren a las interacciones y su posibilidad de manifestar los procesos subyacentes, lo que se pretende es interpretar su relación con los esquemas de autoridad de la escuela.

En este contexto, consideramos que el proceso de Comunicación debe enfocarse dentro de su complejidad e incertidumbre¹².

Cuestionamos que el rol del investigador sea de certeza e inmovilidad. Ya que el investigador también se ve afectado por su circunstancia, su cultura y su concepción del conocimiento.

Tomamos el enfoque de la Comunicación desde el modelo de la orquesta de Winkin, citado por las autoras, como sigue:

“La orquesta pone en acción elementos de comunicación que actúan a partir del espacio y del entorno social, con melodías que se tocan en varios registros, diálogos y coros, entrecruzados de silencios y de repeticiones.”¹³

Es decir, se considera la comunicación como un todo, dinámico y **codificado**, y al mismo tiempo es un proceso original y creativo, donde se debe tomar en cuenta todos los factores que participan.

Desde este punto de vista las categorías de análisis, responderán a estas cualidades del proceso de comunicación, serán definiciones que evolucionan en el proceso mismo de investigación, de acuerdo a un enfoque histórico y social.¹⁴

¹² Ibíd. , p. 53.

¹³ Ibíd., p. 59.



2.1 Comunicamos la Clase Social Como Código: Palabras, gestos, lenguaje corporal nos permiten aprender el código.

Coincidimos con la perspectiva de Labov, W.¹⁵ Quien enfoca a la lengua como una estructura y como un medio para comunicarse, donde hay formas de expresión que buscan establecer una **relación social**, y que permiten presumir una valoración social detrás de estas expresiones.

En la sociedad actual, urbanizada y compleja existen grupos sociales que mantiene una red de relaciones en diferentes sentidos y formas.

Estas relaciones son, en última instancia, relaciones de poder que, en diferentes niveles, reflejan cierta valorización de ellas mismas y de las condiciones que las afectan o determinan.

La valorización predominante, en la red social, viene de grupos (dominantes) que tienen el control de los aparatos ideológicos, entre ellos de los medios masivos de comunicación y las escuelas.

Según la visión determinista, las escuelas estarían simplemente reproduciendo lo que estos grupos dominantes necesitan, con lo cual el análisis de las interacciones dentro de la escuela no tendría sentido, ni apoyaría el cambio en la estructura escolar.

La observación etnográfica de estas interacciones puede permitir esclarecer los procesos de cambio estructural, al descubrir vías autónomas que tienen los grupos sociales de ampliar la conciencia acerca de procesos tales como la comunicación y su relación con el poder.

El lenguaje tiene un papel importante como representación de las relaciones de poder y como parte del proceso de valorización social. Se considera que la escuela permite su adopción, ya que; la manera, más o menos libre, en que ciertos usos del lenguaje de los grupos dominantes son apreciados y por ello adoptados por las otras capas sociales subordinadas¹⁶, se da en la relación educativa.

La comunicación entre los jóvenes, se efectúa a través de estos códigos de comunicación como el lenguaje, a través de sistemas estructurados según

¹⁴ MARTINEZ, M. op.cit., p.47.

¹⁵ Cit. en Vásquez y Mtnez, Op cit.

¹⁶ VASQUEZ Y MARTINEZ, Ibíd. , p. 58.



normas, pero también de formas o usos del habla que pueden salirse, eventualmente, de las normas.

Estas formas de habla siempre están estructuradas dentro de algún código social y por lo mismo en el seno de una determinada cultura.

Los códigos verbales y no verbales son complementarios, donde el código verbal se explicita y reafirma con el uso simultáneo de otros códigos como son:

La cercanía entre los interlocutores, sus gestos y movimientos de cabeza o manos.

En los jóvenes persiste una forma de uso lúdico de la lengua, donde el interés está puesto en el estilo, mientras que el mensaje parece quedar en segundo plano.

Raffaelle Simone, autor de *La Tercera Fase*, habla de una discordancia entre el lenguaje del joven, que manifiesta una cultura de las nuevas generaciones, y la llamada cultura escolar.

En su trabajo se expone la teoría de que las escuelas están inmersas en un esquema proposicional, mientras que el lenguaje del joven es no-proposicional, e ilustra su observación con referencias muy ricas sobre literatura oriental, comparándola con esta posición del joven que desea experimentar más que verbalizar sus vivencias.

Retomamos estas apreciaciones en nuestra etnografía, para el análisis incluso a riesgo de “matar”, lo que este autor llama “experiencia vaga”, es decir, la riqueza del **lenguaje invisible**, no dicho, no verbal, del joven.

Hemos hablado de la socialización como un proceso de doble sentido y podríamos aquí agregar que como todo proceso social, lingüístico y psicológico, es multisentido, inmerso en un proceso dialéctico, donde se funden muchas causales. La esencia de la dialéctica como método es el medio para superar las contradicciones de la existencia:

“...no es simplemente un método científico (...) constituye más bien la toma de conciencia del procedimiento necesario de toda praxis con el hombre. O la realidad será aceptada, como objeto inmutable esencialmente idéntico a sí mismo, o bien será reconocida como constantemente modificable como praxis consciente”

17

¹⁷ PÁRAMO, Raúl. Obras en Castellano ED Grupo de Estudios S. Freud, Gdl.1995, pp. 132 - 133



La clase social se reproduce en las relaciones sociales y es a través de la interacción de los actores, como observamos su manifestación. La posición socioeconómica de las familias, determina su estatus, pero podemos percibir como tiene lugar cotidianamente en las interacciones entre grupos sociales, a través del lenguaje, en este caso en el complejo proceso de aprendizaje social de la escuela.

Entendemos la dialéctica como un método de investigación y de aprendizaje, se quiere ilustrar aquí lo que entiende Páramo como dialéctica, que no se reduce a considerar la lucha de los contrarios, sino a una toma de conciencia de ellos para superarlos. Y volvemos a la cita para definir este término:

*“El término aufheben traducido como ‘superar’ es el más dialéctico de todos pues lleva en sí lingüísticamente, el triple movimiento de tesis, antítesis y síntesis que no son solo leyes del desarrollo histórico, sino leyes del proceso de conocimiento.”*¹⁸

Esta idea guía el propósito reforzar el camino etnográfico que se ha tomando para analizar la práctica pedagógica cotidiana, en un intento de lograr esa toma de conciencia de los procesos de socialización que conlleva.

En esta práctica diaria, se observa que el rol del maestro es modificado en la interacción con el alumno, por ejemplo cuando lo valora, o no. También cuando hay incoherencias relativas a los valores que el maestro se propone transmitir.

A través de la forma como el maestro se dirige a ciertos alumnos en situaciones específicas llega a cometer ciertas incoherencias, en relación con valores tales como cierto discurso antirracista junto con una práctica discriminatoria o, aplicar diferente criterio de corrección con algunos alumnos respecto de otros, así como tener consideraciones especiales a alumnos favoritos, etc.

Estas incoherencias también son percibidas por los alumnos de parte de la dirección escolar. Por ejemplo, cuando no se autorizó la salida a las alumnas de 2º Semestre quienes querían tomarse parte de la mañana, fuera de la escuela, como se les permitió a las alumnas mayores de 6º semestre.

También se dio en el caso de la alumna Alma (los nombres son ficticios) cuando descubrió a un compañero, ante la Directora, en una acusación seria, sobre que el joven había estado copiando del libro durante todo el semestre, en los exámenes. Sin que ningún maestro lo notara, ya que Lalo tenía una imagen de alumno excelente, “cumplido” con prácticamente todos los maestros.

¹⁸ Loc.cit.



Otro ejemplo de la práctica desvalorizadora de algunos maestros tenemos el caso de Antonio de 6º semestre, primera generación, con la maestra Lila quien constantemente le llamaba la atención por su forma de vestir, su lenguaje y su carácter un poco contestatario.

Finalmente el joven concluyó su preparatoria y salió adelante, con apoyo de la maestra Hilda que vio en él cualidades y le hizo mención de ellas, todo el tiempo, levantando así su autoestima.

Por otra parte, hemos visto que en la escuela hay otros aprendizajes que se deben a los rituales, no obstante que se ha perdido el sentido o significado de dichos rituales o prácticas rutinarias, pero que se siguen realizando.

La pérdida del sentido de dichas acciones se explica de alguna manera por que la institución les otorga cierta importancia en tanto se considera que favorecen las buenas calificaciones, pero que al no reflexionar sobre su significado, ha hecho que se pierda el alcance de su rol, como agentes de socialización.

Se observa por ejemplo, que los alumnos aprenden a pensar y sentir que forman parte de un grupo socialmente marginado, y etiquetado como “los latosos”, por las actitudes de rechazo que se da entre ellos y los maestros, además, los jóvenes se acercan o no, a las instancias de autoridad, aprendiendo ciertas actitudes y lenguaje que le permitan ser aceptados y gozar de ciertos privilegios. Los alumnos utilizan un código para dirigirse a los maestros y otro para comunicarse con sus compañeros.

Han habido casos de alumnos que utilizan ambos códigos, según les conviene, para quedar bien ante la autoridad, o por el contrario ser populares con el grupo de iguales.

Es, en este sentido, que se considera muy importante que el maestro tome conciencia sobre las actitudes de los maestros y su rol cuando se muestra a sus alumnos, ya que se educa con el ser, mas que con “discursos” vacíos diferentes a lo que realmente se actúa.

Esta discordancia de las actitudes y las palabras despierta desconfianza en los alumnos que pueden manifestarse con rebeldía, como es el no asistir a clase o francamente impedirla.¹⁹

¹⁹ ROMO B., Rosa Martha, Op. Cit. p 127.



2.2 El Aprendizaje del Poder se manifiesta en el Aprendizaje del Código Lingüístico.

Las interacciones verticales son las que se dan entre Maestro y alumno. Hemos dicho que las interacciones horizontales que se dan dentro del aula, existen porque forman parte del proceso de socialización. Veremos la necesidad que tienen estas relaciones de alumno a alumno en su aprendizaje.

Dado que las instituciones se formalizan elaborando un código de normas de comportamiento y funcionamiento, los actores sociales tienen que adaptarse a esas normas, también dentro del aula, con el fin de conservar esa institucionalidad.

Sin embargo, vemos que en la realidad no siempre es factible que los actores procedan de acuerdo a esa normativa, sino que se presentan casos en los cuales las normas son transgredidas.

Las generaciones jóvenes están constantemente probando los límites permitidos, esto da lugar a buscar la trasgresión, en la cual pueden ellos desafiar de alguna manera la autoridad del profesor o de otras instancias, pero sin llegar a ser rechazados.

La trasgresión socialmente aceptada es aquella donde hay ciertas zonas de libertad para probar comportamientos nuevos, incluso de desafío a las normas. Esto es parte del aprendizaje social y se va elaborando y adquiriendo en un proceso lingüístico.

Las interacciones horizontales son ese espacio y tiempo donde los alumnos prueban a desafiar la autoridad, como mencionamos anteriormente.

Las interacciones horizontales, que se dan de alumno (os) a alumno(os) cumplen esta función de escape, donde la flexibilidad varía de institución a institución. Hay estructuras rígidas que no permiten estas salidas, pero las autoras Vásquez y Martínez comprueban en sus estudios, como cumplen una función y a su vez permiten el cambio en las normas.



2.3 El Aprendizaje se da en dos direcciones: Re-socialización de los Maestros.

La crítica más frecuente a este tipo de interacción horizontal en el aula, de parte de los maestros es que, por un lado son molestas e impiden el aprendizaje de los contenidos.

Por otro lado manifiesta la creencia de que los alumnos solo aprenden de sus maestros, es decir de los adultos.

Así, se subestiman las adquisiciones que se hacen de los compañeros, además de que algunos adultos consideran que ya no tienen nada más que aprender y menos de un alumno más joven. El habla en la escuela se convierte también en un instrumento de defensa que mantiene a los alumnos a cierta distancia del círculo de maestros.

Las minorías que tratan las autoras de los estudios en Europa, son por ellas consideradas como más vulnerables a ser maltratados por la autoridad, es decir *“están situados al lado de los desposeídos de poder.”*²⁰

El manejo de las interacciones horizontales es la vía para superar la desorientación, la baja autoestima y buscar lazos de lealtad y cierta complicidad frente a la autoridad.

Considerar lo relevante de estas interacciones horizontales como parte del aprendizaje social, que acompaña otros aprendizajes podría favorecer que la escuela lograra cambios en su normatividad, y pudiera adecuarse a la época y las necesidades de los alumnos.

Son muchos los autores que están haciendo mención en sus estudios sobre la educación, acerca de la crisis escolar, ya sea por el bajo rendimiento, la falta de lugares para admitir la demanda creciente, así como la deserción escolar, entre otros.

También se reconoce la poca atención hacia aspectos formativos, de valores humanos que tanta falta están haciendo en la sociedad. Tanto a niveles sociales, económicos, sin mencionar los políticos o jurídicos, donde estos valores son escasos o prácticamente nulos, ya que Imperan el dinero y el poder político en estas instancias.

²⁰ VASQUEZ Y MARTINEZ, op.cit., p. 141.



Cada vez es más evidente que evitamos llegar a esas instancias es “mejor no moverle”, porque las clases poderosas están adueñadas de los mecanismos de la justicia en este país, como en muchos otros países dependientes.

En este sentido es que urge un cambio de las instituciones educativas a partir de los actores sociales como indica Pablo Latapí, una participación más equitativa de quienes detentan el poder social. Son las acciones estatales y privadas que pueden aprovechar los márgenes existentes para formar a las personas que sean capaces de llevar el cambio social a la realidad.

” La experiencia de fracaso de muchas revoluciones sociales por la falta de personas que vivan los valores requeridos para el nuevo orden social y sean capaces de operar las nuevas instituciones, deberá servir en nuestro caso para aprovechar el tiempo de transición formando esas personas...”²¹

Es en este sentido que este trabajo puede apoyar en la reeducación del maestro y de quienes se dedican a la labor educativa, ampliando la conciencia con relación a las interacciones invisibles y la posibilidad de aprovechar la crisis de la escuela, para innovar tanto en el sentido de los métodos de enseñanza- aprendizaje, como en el proceso importante de socialización, desde un enfoque más humano y que permite el desarrollo de las diferencias.

Pero sobre todo ayude a que se logre una reflexión en cuanto a las relaciones de poder que se instalan en las instituciones educativas y que obstaculizan el cambio para evolucionar, por la resistencia a perder “poder” o pensar que la institución se vea amenazada como tal.

Hasta aquí se presenta un esbozo teórico que permita más adelante dar cierta coherencia a las observaciones que se registraron durante los últimos tres años, de una manera más o menos sistemática, realizada con fines prácticos de la escuela; y se interpretan las entrevistas y observación en el aula, de acuerdo a la metodología señalada por la etnografía.

Es importante considerar aquí que no se puede desestimar la subjetividad de esta autora, ya que obviamente, esta parte de mi persona, como mujer, maestra y profesional, va aparejada a mis observaciones y la selección que he realizado de los casos mencionados.

Todo esto va en sentido del enfoque que se está utilizando y desde nuestra perspectiva es correcto, siempre y cuando se tenga plena conciencia de ello.

²¹ LATAPI, P. Análisis de un sexenio de educación en México (1970-76)1980, p. 136.



El concepto de *habitus* de Bourdieu nos permite relacionar los esquemas de producción de las prácticas y percepciones a nivel del conocimiento, con las categorías de posición de clase social y sentido social involucradas en el problema que nos ocupa.¹⁰

¹⁰ ROMO BELTRÁN, Rosa Martha, Op. Cit. p. 18.



CAPITULO 3

3. LA SOCIALIZACIÓN EN LA ESCUELA: PROCESO QUE SE MANIFIESTA EN LA INTERACCIÓN.

Nuestro objetivo es describir lo observado en las clases, con la finalidad de develar las formas cómo desempeñan sus roles tanto maestros como alumnos y personal directivo y administrativo y así, conocer la cultura de la escuela.

Nuestro propósito de apoyar las hipótesis planteadas por la investigación franco-española que se ha realizado con minorías extranjeras, en tanto que se responden similares interrogantes en cuanto a cómo se moldea el ser social, en la escuela.

“...al tomar conciencia de las diferentes facetas de su rol, el actor dispone de medios más precisos para evaluar la calidad de su actuación.”²²

Para dar coherencia a los descubrimientos en este sentido, se ha buscado el apoyo teórico que me permita relacionar las observaciones particulares, con el marco de referencia que sustente su análisis.

Definimos el término socialización de acuerdo con las autoras citadas, como:

...“un proceso de adquisición por parte de los miembros de un grupo, de los conocimientos y (...)” (cómo saber aplicarlos)... “que es necesario en un contexto de interacción social para establecer lazos sociales.” (...) proceso a través del cual construye su identidad social y llega a ser un miembro autónomo de los grupos a los que pertenece.”²³

A través de la práctica como maestra en el nivel medio superior, durante más de 10 años, estuve en constante estudio, acerca del proceso de aprendizaje. Esto ha permitido observar el comportamiento afectivo y social de jóvenes de 15 a 18 años, y como influye en su desempeño académico. Esta observación se ha venido registrando en diarios, y actualmente se hace mediante el registro etnográfico.

La investigación etnográfica se concibe como la “descripción densa” donde el trabajo de campo se apoya en la observación de una práctica social en situación.

²² VASQUEZ Y MARTINEZ, op.cit., pp. 104-105.

²³ Loc.cit.



Consiste en una observación flexible que permita” captar las interacciones imprevistas y reveladoras de los valores y las contradicciones de la cultura estudiada”²⁴

3.1 La Cultura de la Escuela y La Cultura Nacional.

Se entiende, junto con Ludovico Silva, que la cultura es un concepto amplio que implica el transmitir de una generación a otra: conocimientos, hábitos, costumbres, pero también necesidades, es decir que se extiende a toda actividad humana, -no solo a expresiones científicas o artísticas- y por lo tanto, es histórica²⁵.

Los pueblos del mundo reconocen y transmiten ciertos símbolos y valores nacionales a sus descendientes, estos valores y propósitos les dan a estos pueblos una categoría de comunidad.²⁶ Y es la escuela quien se encarga primordialmente en este momento histórico, de transmitir esos valores nacionales

Sin embargo, en nuestra sociedad capitalista, las distintas clases sociales, no tienen la misma jerarquía de valores, ésta corresponde a su posición en la estructura social. De ahí que, dentro de la escuela se refleje este conflicto de valores y que por la edad de los alumnos se manifiesta sobre todo, en el nivel de la preparatoria.

Los jóvenes, según su posición en la escala social, ponen en crisis las normas y valores que ellos viven en sus familias y, los que la escuela como institución les impone.

Este argumento no significa ningún descubrimiento nuevo, lo hemos encontrado en diferentes libros sobre sociología de la educación, pero nos interesa reconocer cuáles son los mecanismos, mediante los cuales en el joven, se van modelando las normas y valores que permiten adquiriera una nueva identidad y formación social, a través de la escuela.

La escuela, como aparato de control y selección de los mejores alumnos para lograr los objetivos personales y sociales que se plantea, en nuestra sociedad, como son; estándares de rendimiento académico, memorización de datos, logros académicos, obtención de grados, tiene que transmitir una ideología, de acuerdo a esos objetivos.

²⁴ Ibíd., p.48.

²⁵ SILVA, L. *Teoría y práctica de la Ideología*.1984, p.211.

²⁶ CASTREJON, J. Y C. Romero. Sobre el pensamiento educativo del Régimen Actual. Sep setentas 1974, p. 92.



Dentro del recinto escolar la cultura se concretiza en dar un lugar primordial al éxito por las buenas notas y se subestiman otros valores por ser menos eficientes.²⁷

A través de la práctica docente, la interacción entre el maestro y sus alumnos, se puede observar si existe o no un conflicto entre lo que la escuela espera del alumno y el comportamiento, al margen o invisible, que se da, sobretodo frente a las normas que impone la institución.

La atención de estos valores, que no son cuantificables, como son: la disposición para dar solución a los conflictos, el diálogo para reflexionar, el tiempo que el maestro dedica a formar en cualidades cívicas y éticas, se consideran menos eficientes para el objetivo de rendimiento que exige la escuela tradicional.

Esta valoración del éxito escolar por las notas obtenidas en la escuela, impide a los maestros valorar su propio esfuerzo en cuanto al logro de otros objetivos, que no coinciden con lo que la institución espera de ellos.

“A nuestro juicio, el peso de la cultura de la escuela es tan fuerte que los maestros terminan por percibir en su práctica cotidiana solo lo que está conforme con las normas. (...), como si resolver conflictos y esforzarse en manejar la clase como grupo no exigiera esfuerzo”²⁸

La institución ejerce esta presión sobre la práctica pedagógica a niveles explícitos y también implícitos, porque parecería que los maestros y alumnos siguen rituales ya aprendidos en su interacción, donde se trata de mantener las normas de orden en el aula, exposición de temas, así como actividades en grupo, y donde los alumnos suponen y presentan cierto comportamiento esperado. Pero que al mismo tiempo aparecen conductas que son transgresiones al reglamento.

“... como las jornadas de clase tienen todas la misma estructura, estas interacciones prohibidas aportan una especie de chispa de imprevisión y de trasgresión a una jornadas tan reglamentadas”²⁹

Según mi punto de vista, las interacciones que se generan cotidianamente en el salón de clases y que parecen invisibles(a los ojos del maestro) como experiencias de aprendizaje social, son diferentes y complejas, para los distintos tipos de alumnos, de acuerdo a características personales y grupales.

²⁷ VASQUEZ Y MARTINEZ, Op cit, p. 104.

²⁸ Loc.cit.

²⁹ Ibíd., p. 132.



Es decir, además de ser una reacción a la reglamentación escolar, responden a múltiples factores, como son; condiciones socioeconómicas de los jóvenes, escolaridad de los padres, y condiciones psicológicas (emocionales y afectivas) propias de la edad, así como también a la falta de hábitos de trabajo intelectual.

Algunos estudios sobre jóvenes concluyen que estos elementos constituyen todo un paquete denominado como “cultura juvenil”, por el cual los alumnos jóvenes desafían las normas de la escuela, se muestran agresivos y la identifican como símbolo del conjunto de instituciones del Estado que los discrimina.³⁰

Las reglas del salón de clase como inmovilidad de los alumnos, guardar silencio y escuchar pasivamente la exposición del maestro, son rutinas que aburren al alumno y lo llevan a desafiar, con distracciones e interrupciones las rutinas cansadas o demasiado largas, pero también constituyen brotes de rebeldía a la autoridad y las reglas, que pueden significar esa identificación de la autoridad con un estado de cosas que los rechaza o discrimina.

Siguiendo la misma tónica de observar este proceso como un fenómeno complejo, es necesario ubicarlo en su contexto particular: el de una escuela privada, urbana, de clase media, dentro de un sistema educativo público ineficiente, de baja calidad y con un deterioro financiero que no cubre las necesidades que demanda la sociedad, tapatía, actual.

Por ello, podemos considerar que las interacciones en la escuela, no solamente, reflejan estructuras escolares tradicionales, rituales obsoletos, valores que ya no persiguen los mismos objetivos, sino también son un reflejo de las condiciones actuales de la sociedad²⁸, que finalmente responden a ideologías contrapuestas que derivan de una sociedad dividida en clases.

La cultura no es uniforme, y de alguna manera se muestra en la escuela al presentar conflictos de actitud frente a la autoridad en el comportamiento de los jóvenes alumnos. Creemos que estos contrastes o contradicciones entre formas de pensar, hábitos y creencias están relacionados entre sí y de alguna manera son expresión de lo que somos³¹, tanto maestros como alumnos, es decir los actores en este proceso de transmisión cultural.

La cultura es la conciencia de los valores que se transmiten en la escuela, y estos son, en cada momento histórico, los valores que es necesario impulsar para

³⁰ Ibíd., p. 134.

²⁸ Ibíd., p.136.

³¹ Cfr. Revista REFORMA Y UTOPIA 1985, p.143.



responder a los cambios sociales comprendiendo tanto a la conducta regular como a la irregular o no semejante³²

El proceso de enseñanza – aprendizaje social que compete a la escuela, es un proceso complejo en constante cambio, y que actualmente exige una práctica pedagógica que se avoque a la formación social, donde el maestro- incluyendo directivos - adopte un papel más abierto al cambio y por ello amplíe su conciencia de la cultura y de los valores que transmite a niveles inconscientes o “invisibles”: “Necesitamos entre otras cosas garantizar una práctica docente diferente donde el maestro asuma el papel de auténtico líder y educador, abierto al cambio y a la experimentación.”³³

La escuela moderna, como lo demanda la sociedad, tiene como finalidad ampliar la difusión cultural y esto significa ampliar la conciencia de los valores ya que se trata de un mismo proceso.

“La finalidad de la cultura, -siguiendo a Samuel Ramos-, es despertar la más amplia conciencia posible de los valores, y no como se supone erróneamente la simple acumulación del saber. Cultura y conciencia de los valores son expresiones que significan la misma cosa.”³⁴

3.2 La Socialización en la Escuela Preparatoria.

Lo que hemos observado en la escuela es que el proceso de socialización de los jóvenes se va realizando a través de los tres años del bachillerato, y sigue un patrón más o menos claro, progresivo, de toma de conciencia y convicción de lo que el joven adopta como valores de comportamiento para su vida social adulta.

A su vez, el joven adquiere ciertas actitudes y formas de pensar, donde descubre su autonomía del grupo de pares o compañeros, vecinos, etc.; y, su autonomía respecto a las posibilidades de cambio en la pirámide social.

Cuando el joven no toma conciencia de esto, aparentemente repite las conductas que lo llevan a fracasar en la escuela, a adoptar actitudes que lo marginan del grupo y es excluido también por el sistema escolar en la persecución de otros fines que no son los del éxito académico; es decir, tiene distracciones de carácter externo a la escuela.

³² CASTREJON, J. y C. Romero. op. cit., p. 92.

³³ José Ángel PESCADOR. “Logros y desafíos del desarrollo educativo Nacional, en REFORMA Y UTOPIA 1982, p.112.

³⁴ Samuel Ramos, citado en CASTREJON, J. op. cit., p. 103.



Las respuestas hacia adquirir las normas sociales o no, están influenciadas por el interés del alumno en su estudio, y en su deseo de avanzar en el grado escolar, o llegar a promoverse hacia las Universidades.

En otros casos implica solamente darles gusto a sus padres, sobre todo en los primeros semestres del bachillerato.

La escuela es el espacio-tiempo donde los jóvenes adquieren aprendizajes que van más allá de la instrucción, es decir de la información. Hay otro nivel de aprendizaje social que permite la formación o modelación de una identidad social, es decir, es el proceso donde el joven se ubica tanto en el grupo, como en la estructura escolar, así como en la escala social.

“Al mismo tiempo, estas prácticas están dándoles a los niños la posibilidad de ensayar y de construir identidades sociales más o menos ajustadas a los valores dominantes, o bien alejadas de ellos o incluso en contradicción con ellos.”³⁵

La identidad social se adquiere en la interacción dentro de la escuela, y puede darse en diversas direcciones, ya que el estudiante puede ajustarse o no a las reglas y valores presentados por la escuela, en mayor o menor medida,

Por ejemplo, el joven de estas edades entre 15 y 20 años, vive o percibe las diferencias sociales desde un punto de vista distinto al del adulto, es decir empieza a cambiar su percepción de dichas diferencias que al principio (y quizá desde la educación primaria) veía como interesantes, en sus compañeros.

Lo interesante a resaltar aquí, son las estrategias que ensayan los jóvenes para ir construyendo su identidad, y como manejan sus sentimientos de incompreensión limitación o desvalorización.

“Las dinámicas de las situaciones particulares subrayan a nuestro juicio la relatividad de las diferencias entre los niños, y sobre todo las estrategias que usa cada uno de ellos para manejarlas.”³⁶

En el proceso de socialización, el aprendizaje se da con relación a la adopción de valores que muestran los maestros, generalmente, más en su vida cotidiana que lo que expresan en un sermón y, aquellos conceptos y normas que les hacen sentido a los jóvenes, es decir los cuáles les son significativos.

“...cada niño (...) está probando estrategias para entender lo que estos adultos, dotados de autoridad, le explican y, a lo que él trata de atribuirle un sentido.”³⁷

³⁵ VASQUEZ Y MARTINEZ, op. cit.p.181.

³⁶ Ibíd., p. 118.



El alumno aprende a distinguir entre lo que comprende y puede mostrar que sabe y, lo que tiene que callar; esta estrategia de manejo del conocimiento de la vida diaria, lo adquiere junto con lo demás. En la escuela se aprenden cosas que permiten la interacción social y vislumbrar su utilidad de manera inmediata.

Por ejemplo, en la negociación con el maestro, el alumno sabe cómo abordar su queja y exponerla, de acuerdo a la persona, la materia y, quizá hasta el momento clave para lograr el apoyo del maestro, y obtener lo que quiere; es decir, aquella modificación que lo favorezca, ya sea en un resultado final o hasta en el alegato por la extensión de algún trabajo o tarea.

Los alumnos de la preparatoria se socializan a través de la práctica regular, prolongada a lo largo de la jornada, de una manera rutinaria o a veces totalmente imprevista y hasta sorprendente.

“si los alumnos logran manejar aquello que comúnmente se designa como ‘conocimientos’, es porque han sido socialmente estimulados para adquirir esos conocimientos”³⁸

En la investigación que realizaron Vásquez y Martínez en Europa, en escuelas para niños de grupos marginados, concluyen que la socialización, solo puede manifestarse como proceso en las interacciones observables en la rutina diaria escolar.

“Es porque se ha implicado en una interacción que el (...) (actor social) (sic) descubre modos de actuar y, más ampliamente, modos de pensar y de sentir, llega después a manejarlos y se va integrando en la vida social gracias a este proceso.”³⁹

En este proceso se adquieren normas y usos propios, así como de un margen de libertad variable. Además en este proceso, los adultos, se re-socializan en el contacto con los alumnos.

En este sentido, compartimos el enfoque de percibir el proceso de socialización como un universo dinámico, dialéctico, en el sentido de que el proceso involucra a los actores, en direcciones mutuamente influyentes y, que a la vez, permite espacios de libertad, de autonomía, de saber como romper las reglas cuando se está en desacuerdo, no siempre en formas aceptadas por la estructura escolar. Muchas veces la estructura las tiene que ir asimilando.

³⁷ Ibíd., p. 182.

³⁸ Loc. cit.

³⁹ ibid,p183



“...el joven actor detecta también las formas socialmente adecuadas, para ir más allá de las normas y hacer efectivas estas rupturas.”⁴⁰

La observación de este proceso se dio también en las actividades fuera del aula, es decir aquellas actividades planeadas para la integración que se incluyen en la jornada escolar o fuera de ella con objetivos de formación y convivencia comunitaria.

En el caso de la escuela para sordos estudiada por Isabel Martínez, revela como se realiza la integración de los diferentes en la comunidad escolar:

“sin olvidar la limitación que significa no oír, (...) logran desarrollar interacciones con sus compañeros de curso y de escuela: Las clases, el deporte, las peleas, el juego, las bromas, les permiten ir construyéndose identidades sociales que no los excluyan.”⁴¹

El rechazo por las diferencias lo viven los jóvenes bachilleres como algo muy difícil de superar; es decir se presenta una contradicción dramática, donde el muchacho (a) desea ser original y salir del anonimato; pero a la vez quiere perderse en la multitud. Las diferencias son tomadas por los jóvenes como algo ambivalente que les ocasiona problemas, sin embargo tiende a desaparecer hacia finales de los últimos semestres.

La comparación de algunas de las situaciones que se describen en este libro sobre Socialización en la Escuela, como de otras fuentes documentadas, nos permite ir elaborando la radiografía de las interacciones dentro y fuera de las aulas de la escuela preparatoria, con la intención de buscar la explicación de estos comportamientos y las reacciones de los actores involucrados.

En la socialización hay también cierta implicación afectiva que puede percibirse o no, según se manifieste por cambios en el lenguaje corporal, gestos o estados de ánimo, es difícil considerarla cuando no se tiene conciencia de ella.

Los protagonistas (...) Se presentan con su pasado-...- pero al mismo tiempo y muy rápidamente, cada niño proyecta una imagen de sí, suscita empatía o rechazo, prefiere aislarse o provoca toda clase de intercambios.”

(...) la expresión de (...) placer que se observa en estos niños cuando establecen estas interacciones (...) los cambios casi imperceptibles en el cuerpo: el súbito

⁴⁰ Ibid., p. 182.

⁴¹ Ibid., p. 183.



brillo en los ojos, la espalda que se endereza, un estado de alerta que existía cuando todavía no había sido solicitado”⁴²

La educación llamada tradicional, que se da sobre todo en instituciones que tienen más de 30 años en nuestro país, estas interacciones, no toleradas explícitamente, persisten en la rutina escolar, porque son necesarias para la socialización del alumno.

En escuelas donde hay una pedagogía personalizada y en cooperación, como el sistema Montessori o Pierre Faure, estas interacciones son dirigidas por el maestro, es decir el maestro las permite en el salón de clase, porque reconoce que este intercambio de información, favorece la motivación hacia el aprendizaje, es lo que algunos estudiosos de la pedagogía, llaman “mediación”⁴³

Las autoras opinan que gracias a su “ilegalidad” (no estar permitidas por el ritual escolar), existen las interacciones horizontales. Cabe señalar que estas interacciones están tan arraigadas en el alumno, quizá por que crecieron con esa ‘ilegalidad’ en niveles anteriores a la preparatoria, e incluso en el nivel universitario, persisten como elementos que dan escape a tensiones provocadas, quizá por las mismas normas escolares; y aún en ambientes más flexibles, donde el joven puede hablar, moverse, salir e incluso dormir en el salón. (Ver anexo 1)

3.3 Relaciones con la Autoridad en las interacciones visibles e invisibles.

Es muy interesante encontrar en la literatura sobre el tema de la socialización, la cuestión de las relaciones de poder en la escuela. Estas relaciones reflejan y encuentran sus orígenes en los procesos de formación social que se inician en las etapas de la educación primaria y secundaria, pero que a nuestro modo de ver, creemos que es en la preparatoria, donde manifiestan más abiertamente su carácter.

En las interacciones entre alumnos, llamadas horizontales, los jóvenes se relacionan entre pares, es decir, manejan un mismo nivel de autoridad o de poder entre ellos, sobretodo cuando interactúan como grupo hacia el maestro o la dirección de la escuela.⁴⁴

⁴² Ibíd., p. 129-130.

⁴³ MEJIA, Rebeca, y S. Sandoval. Interacción Social y Activación del pensamiento 1996, Iteso p. 37 – 42.

⁴⁴ VASQUEZ Y MARTINEZ. op.cit., p. 110.



Algunos autores se inclinan a pensar que el comportamiento hacia la autoridad, se aprende en la familia, en el núcleo social, sin embargo sus manifestaciones más claras se dan en actividades fuera de este núcleo social y por lo tanto, es ahí donde se arraigan o se modifican. Es decir, lo que el joven aprendió en su casa, es posible que lo repita más adelante como un patrón, pero durante la escuela preparatoria, puede incluso modificarlo radicalmente.

A través de la observación y análisis de diferentes situaciones donde hemos observado una actitud de rebeldía de los alumnos como grupo hacia el maestro o de algún alumno en particular con la autoridad, hemos observado que no responde a una rebeldía “sin causa”, la mayoría de las veces el joven tiene una razón, aunque ésta sea de una proporción limitada o mínima, para él o ella tiene validez y la defiende. La forma como el joven responde, sí parece ser un patrón aprendido en su entorno más directo, como es el familiar.

También hemos observado actitudes e incluso actos de agresión hacia el inmueble escolar o los maestros, cuando los jóvenes se sienten sin autoridad, es decir cuando no hay límites claros y se toleran sus actos agresivos, o la imagen de autoridad es menos firme.

En el cuarto año de fundada la escuela, tuvimos un cambio en la composición de la mesa directiva y un hombre tomó el lugar de la maestra Torres, como Representante Legal del Instituto, Fue interesante ver como los alumnos varones que se habían dedicado a deteriorar el inmueble con graffiti y rayar los mesa bancos, dejaron de hacerlo y bajó mucho la incidencia de destrucción.

El graffiti también se redujo al involucrar a los jóvenes en las artes visuales, en trabajos de investigación sobre el tema y con su participación en la creación de escenografía para las presentaciones de teatro semestrales.

Sin embargo también hay un ingrediente importante en la figura masculina de autoridad, que hizo el trato de los jóvenes menos grosero e irrespetuoso hacia las maestras, esto es parte de una cultura general inculcada en la familia.

Las autoras, Vásquez y Martínez, plantean que las relaciones de poder que se entablan en la escuela manifiestan, entre quienes no tiene poder, el deseo de desafiarlo, pero en un plan en que no se note que lo están haciendo, en una forma disimulada. Y también consideran que dentro del marco del interaccionismo simbólico puede decirse que los alumnos reconstruyen estas relaciones, en una forma simbólica y por lo tanto llegan a modificarlas.⁴⁵

⁴⁵ ibíd., pp. 130 – 131.



Hay semejanza entre las interacciones “invisibles” en la clase y los actos de rebeldía se menciona que:

“Son similares por la estructura de las interacciones prohibidas, porque se hace con disimulo, porque se establecen complicidades entre pares, y por los lazos amistosos y afectivos que se crean. “Son distintas por el desafío abierto, por la agresividad que se encuentra entre los jóvenes (que observa Willis), y por esa especie de menosprecio hacia el maestro”⁴⁶

A partir del análisis de las situaciones registradas en los diarios de trabajo, de mi labor como maestra de estudiantes de distintas asignaturas y grados, aprecié que los alumnos además de detectar las normas implícitas- o ya antes aprendidas en los rituales escolares- detectan la forma de romper las normas sociales; aunque esta acción resulta paradójica, ya que en realidad permite romper con las normas de una manera “permitida” o socialmente adecuada. (Ver anexo 2)

Esta situación la observamos en jóvenes que aparentemente están en rebeldía, pero parece más bien, que buscan espacios donde puedan transgredir la norma, de una manera aceptada, que no los rechace o margine.

Tuvimos el caso de un alumno Samuel, que con un puñetazo rompió la tabla-roca del salón de clase. Constantemente dañaba la escuela, de alguna otra forma no habíamos descubierto esto. Al romper el muro, llegó al límite permitido ya que no pudo esconder el hecho.

Finalmente, y a través del seguimiento de su proceso pudimos darnos cuenta que tenía una problemática familiar y situación económica compleja, además de un problema de salud, ya que llevaba un tratamiento psiquiátrico, que en esas fechas había suspendido.

“el proceso de socialización proporciona también los medios para que el joven actor pueda detectar las rupturas con las normas sociales que, aunque a primera vista pueden resultar paradójicas son socialmente aceptables. Detecta también las formas socialmente adecuadas, para ir más allá de las normas y hacer efectivas estas rupturas.”⁴⁷

También se constató que la forma como se aborda un tema, o bien como se propone y organiza determinada actividad de clase, sea ésta en el aula, en la biblioteca, o en un espacio abierto (el patio o bien el parque cercano), la relación que se establece entre los jóvenes alumnos y hacia el maestro tiene modalidades distintas. (Ver anexo 2: ambiente tenso y relajado)

⁴⁶ ibíd., p. 34.

⁴⁷ ibíd., p. 182.



Incluso con los diferentes maestros las normas generales de la institución pueden o no coincidir con las de diferentes instancias de autoridad, algunas permiten mayor margen de libertad a los alumnos -o incluso entre los mismos maestros-, esto va modificando las relaciones dentro del proceso y permitiendo esos márgenes más amplios o restringiéndolos.

Cualquier tipo de análisis que busque reducir este tipo de relaciones de poder y sus modalidades a causas o tendencias generales, limita su enfoque. Es más oportuno considerarlas parte de un proceso complejo y tratar de observar y describir sus características dentro de un contexto específico.

Considerar que estos procesos de interacción, donde se practican las estrategias de manejo de poder -respeto o no de las normas, así como poder influir en las decisiones que les afectan- se atribuyen a factores, determinantes de orden cultural o de clase social, sin embargo esto no permite ver el fenómeno en su complejidad y solo nos puede conducir a hacer juicios generales.

El determinismo desalienta cualquier búsqueda de mejorar las condiciones de la relación pedagógica, ya sea como maestros o como investigadores, ya que es ésta búsqueda la que nos estimula a cumplir nuestro trabajo.

Por ello las explicaciones generales que quieren ver las actitudes frente a la autoridad como efecto de cuestiones culturales; como la llamada cultura de jóvenes o cultura de los dominados, nos obliga a dejar de lado información muy rica para comprender más a detalle este fenómeno y sobre todo incidir en él, dentro de nuestra práctica cotidiana.

Sobretudo si los educadores se plantean como objetivo formar jóvenes que tengan autonomía y aprendan a tomar sus propias decisiones, más que solo memoricen la información.

Vásquez y Martínez también reportan el caso de alumnos, hijos de obreros, que sin embargo no presentaron comportamientos de rebeldía, como podría haberse presumido, de acuerdo al enfoque determinista.⁴⁸

Dentro de las experiencias de este tipo, registradas en nuestra escuela, donde los jóvenes hayan roto las reglas sobreentendidas o explícitas, para buscar lazos más estrechos entre el grupo de alumnos, podemos relatar dos casos observados:

El primero es un acto que rompe las normas sociales, y que puede ser una travesura peligrosa: Durante un cambio de clase, tres alumnos (del grupo de 3° y

⁴⁸ ibíd., p. 134.



1° semestre) aparentemente sin planearlo, se hacen cómplices en lanzar un cohete de pólvora dentro de un salón – aparentemente vacío – pero que lanza humo y asusta a dos jóvenes que estaban dentro del salón.

Al tratar de descubrir a los culpables, se hizo un interrogatorio para detectar por medio del recuento de los hechos las contradicciones y proponer que dijeran la verdad.

La táctica era conseguir que alguno delatara o cayera en error. Los jóvenes se sintieron amenazados por la posibilidad de ser expulsados.

Finalmente se hizo una reflexión por parte de otros maestros, con los jóvenes y finalmente aceptaron su travesura. No se dieron cuenta de los riesgos. (Algunos alumnos reconocieron el peligro, de esa acción, en un texto que se pidió como ejercicio de clase)

Durante las entrevistas y diálogo con los alumnos y profesores, se encontró que el móvil no era dañar o afectar a las autoridades, ni a las personas, sino probar los límites, arriesgarse y probar ante los demás que eran capaces de romper reglas de orden, también se detectó que lo hacían como un juego peligroso, pero no tenía una intención agresiva consciente.

Los chicos que participaron vienen de distintos grupos sociales, Omar y Aron viven en el Sauz –una colonia proletaria y el tercero, Raúl, vive acomodadamente en una colonia residencial, pero que limita con la colonia de los dos compañeros. Participan en grupos de vecinos o bandas, de esa misma zona y comparten algunas reuniones, juntos.

En otra ocasión los jóvenes del grupo de 3° aprovechan un descanso, o una actividad en equipos que les permite cambiar de salón e incluso deambular por el edificio, al ver una ventila abierta del cuarto donde se almacenan los víveres de la tiendita, "se organizan" para hacer una pirámide e introducir a una alumna menudita por la ventana. Apresuradamente, se llevan algunas bolsas de dulces y cierran la puerta para no verse descubiertos.

Al día siguiente la persona que vende los dulces se da cuenta del faltante y lo reporta a la dirección. Los alumnos, finalmente, aceptan su culpabilidad y lo consideran un juego pero se comprometen a reponer los daños. La conciencia del daño causado a la señora que los vende, los hace recapacitar.

En el primer caso los jóvenes actúan agresivamente, pero se sienten muy amenazados por el castigo, ven a la autoridad como represiva, y por lo tanto se rebelan.



En el segundo caso, el grupo de 3° actúa como equipo, para aprovechar la ocasión, pero finalmente considera su error, al ver que hizo un daño a otro. La actitud de la autoridad fue de hacerlos reflexionar, más que buscar a los culpables. En los dos casos los alumnos recapacitaron, pero en el primer caso no se podía reponer la falta, sino cumpliendo la sanción.

La forma como se atendieron los casos de “indisciplina” permitió diferentes modos de actuar de los alumnos y las autoridades escolares para hacer frente el hecho de romper las reglas y responder a ello de una manera aceptable socialmente.

“...uno de los aspectos más importantes de la socialización es el juego de interacciones subyacente, de modo que sólo se la puede concebir en interacción”⁴⁹

La socialización comprende el aprendizaje de roles de comportamiento, actitudes, pero incluso formas de pensar y de sentir. Todas estas capacidades o habilidades se unen a las capacidades mentales, que le interesan más a la escuela, formalmente. La inteligencia, el afecto y lo social son los aspectos que engloba el proceso de la educación.

Estos tres componentes están relacionados dialécticamente, es decir se determinan mutuamente, en diferentes niveles.

De acuerdo a lo que hemos visto hasta ahora, el alumno como actor social, se va a integrar a la sociedad a través del proceso de descubrir modos de actuar y en sentido amplio, modos de pensar o de sentir para después llegar a manejarlos.

En el proceso educativo se consideran relacionados los aspectos de desarrollo del afecto, el intelecto y la socialización, aquí lo interesante es analizar sus mecanismos concretos.

Es preciso observar, en diferentes casos particulares, como afectan los sentimientos, los problemas emocionales e incluso hasta el sentirse rechazado por los compañeros, en el logro académico, o en las decisiones importantes que toca tomar, a este núcleo de jóvenes durante esta etapa de su vida.

Las interacciones con los maestros y otras autoridades de la escuela son llamadas interacciones verticales, mientras que las interacciones de alumno con alumno (o alumnos) son horizontales, es decir se realizan entre “pares” o iguales. La definición responde al nivel de “autoridad”.⁵⁰

⁴⁹ Ibid., p. 183

⁵⁰ Cfr. Ibid., p. 110.



Los conceptos así definidos, muestran una relación con el poder, es decir que se considera, implícitamente, una relación desigual de acuerdo a las jerarquías que se presentan en la estructura escolar.

No se especifica cuáles son los principios de esa relación desigual, pero podemos deducir que se trata de niveles o grados académicos.

Las características que han de observarse en la interacción son: la amplitud en el tiempo, la intensidad variable y el aparecer como marginales, a los ojos de los maestros.

La amplitud hace referencia a que, en tanto que, las interacciones horizontales son interacciones importantes para los alumnos, se extienden por lapsos más o menos largos en el periodo escolar, perdurando en los diferentes grupos y casos observados.

El grado de intensidad de las interacciones se considera variable y flexible, permitiendo que el alumno relajadamente ponga atención a sus compañeros y a la vez retome el tema de la clase, aparentemente logrando la concentración en ambas cosas.⁵¹

Las interacciones entre pares o interacciones horizontales, son actividades 'marginales' para los maestros.

Esto se debe a que los rituales escolares promueven un valor que es el del silencio y el de orden. Así que cuando este principio es violado, todo aquello que ocurra en el inter es ilegal, o en todo caso si se acepta, se le considera poco importante. (Ver Anexo 2)

La interacción ha sido poco percibida por el maestro en tanto que éste la desvaloriza y además la interpreta como defecto de lo que se considera un buen maestro pues se supone que este no permite la indisciplina de que haya conversación entre los alumnos.⁵²

Las relaciones horizontales observadas en las aulas de nuestra escuela C. U. Omeyocan, también respondieron a situaciones imprevistas, se realizaron con disimulo o a veces con cierta actitud de "cotorrear" (pasarla bien) sin intención de ser agresivos o bloquear la clase, sino de relajarse.

Los alumnos entrevistados comentaron que algunos maestros en clase si permiten este tipo de conducta, sin enojarse y otros no la toleran.

⁵¹ Ibíd., pp. 124 y 125.

⁵² Ibíd., p. 115-116.



Creemos que algunos maestros se han rendido a luchar contra estas interacciones, muy disimuladas en grados inferiores, pero que en la preparatoria ya ocurren con mayor frecuencia, pues los alumnos se sienten con más “poder” o la sensación de tener una posición ventajosa frente al maestro, al saberse más altos, más jóvenes, más informados en aspectos de su generación: tecnología, moda, música, argot, etc.

El estudio europeo de Vásquez y Martínez puntualiza algunas otras características que reproducimos aquí, para poder analizarlas y compararlas con las observaciones de nuestra escuela.

“aun cuando aparentemente el maestro no interviene (sic), tiene un rol importante en el desarrollo de esas interacciones, puesto que su naturaleza está determinada por el hecho de que están prohibidas y que el rol del maestro consiste justamente en velar porque se aplique esta norma” (...) Tampoco se debe creer que el maestro tendría que permitir estas interacciones porque son importantes para el desarrollo y la sociabilidad de los niños(sic) Si así fuera, las clases estarían completamente desorganizadas y, lo que sería más grave, las interacciones horizontales ya no tendrían el mismo atractivo.(...)Los actores son por definición pares, de manera que ante la autoridad se sitúan todos en una posición equivalente. Los roles no están definidos sino que son variables e intercambiables...la relación entre solicitado y solicitante puede invertirse.⁵³

En el caso de los alumnos de preparatoria, estas expresiones pueden ser desde la mímica y los gestos, pasando por el murmullo, hasta el comentario soez y grosero frente al profesor u otro adulto que se dirige a ellos como educador.

Las características que aquí se destacan: prohibición, atractivo, mímica, autoridad equivalente, nos sugieren que hay una necesidad en los alumnos de sentirse importantes en el grupo y manifestar esa necesidad de reconocimiento por parte de los compañeros, necesidad de ser atendidos, de atraer la respuesta del maestro, sobretudo para sentirse valorados o valiosos en el proceso de enseñanza –aprendizaje.

Cuando el maestro se propone tener contacto visual, o dirigirse afectuosamente a cada uno de los alumnos, simplemente a llamarlos por su nombre o darles tiempo para el “cotorreo” en clase o fuera de ella, la necesidad de estas interacciones decrece.

No compartimos, con las autoras la creencia de que la clase sería un caos, la experiencia nos dice que estas interacciones cambian, se hacen más abiertas y

⁵³ Ibíd., pp. 126 y ss.



pueden favorecer enormemente el aprendizaje en cierto tipo de alumnos, sobre todo los que manifiestan mayor reto a la autoridad.

Las investigadoras lanzan la hipótesis acerca de las interacciones horizontales, que estas son relativamente independientes de la relación entre maestro y alumnos o de los métodos pedagógicos que usa el maestro.⁵⁴

Apoyamos esta afirmación, en tanto que hemos observado que si existen, en sistemas tradicionales o no, pero varían en su frecuencia. Tal parece que son menos frecuentes cuando los alumnos aceptan la autoridad del maestro en su clase, o las normas de convivencia que ellos consideran válidas, dentro del salón y de la escuela (ver Anexo 3)

⁵⁴ Cfr. Ibid., p. 133.



CAPITULO 4

4. LAS INTERACCIONES VISIBLES Y SU CONFORMACIÓN DE ACUERDO A LAS NORMAS EXPLICITAS. POR QUÉ LA ESCUELA NO PUEDE EXISTIR SIN ELLAS.

En la preparatoria Centro Universitario Omeyocan, se delinearon tanto la filosofía de la Institución, como su Misión y Valores de acuerdo a la experiencia pedagógica de las fundadoras.

La filosofía de la preparatoria quedó inscrita, entonces, en ciertos pilares centrales y que se establecieron formalmente.

Buscamos primero: Ser una plataforma para que el (la) joven se convirtiera en una persona responsable y conciente.

Segundo: Que éste(a) lograra tener una visión de los problemas y sus soluciones, tanto en el ámbito personal como social y ecológico.

Tercero: Se respetara a sí mismo(a), a los demás y a su entorno.

De aquí se desprendieron los valores que denominamos- en sentido amplio -

VISIÓN, INTEGRIDAD Y PLENITUD.

Nos referimos a lograr una **visión** de la vida, para no desanimarse por los pequeños obstáculos, así como trazarse metas altas para ir cumpliendo las metas cercanas y de corto plazo.

Los pasos seguidos y cortos, los llevarían al éxito, si no perdían el enfoque de sus sueños.

En cuanto a **integridad**, nos referimos a lograr el crecimiento en todos los aspectos. Intelectual, afectivo, social, y espiritual.

Plenitud significa vivir cada día al máximo, en sentirse pleno por realizar lo que se tiene que hacer, cada día y en cada momento, enfrentando los obstáculos y tolerando las frustraciones



4.1 Los Valores de la Escuela y las Normas de la Institución.

Los valores de la Escuela, desde el punto de vista de su estructura social son valores que, tradicionalmente, se han considerado inherentes a esta Institución, como entidad de control social.

La escuela en sí misma sobrevive como tal o bien se conserva en su estructura, debido a que logra dar legitimidad a ciertos rituales y elementos básicos.

El primero en considerar es el Orden. Sin este valor se supone que no se lograría el objetivo del aprendizaje. Así como también es básico el Silencio en el salón de clases.

Otro de esos valores esenciales es la Autoridad del Maestro y las actividades que éste promueve, como son: las tareas en casa, el material de lectura, las exposiciones del maestro, la forma de supervisar y calificar el trabajo.

4.2 Confrontación entre la Cultura Escolar y la Cultura Familiar.

Al comparar los registros de observación de clases en distintas escuelas, en diferentes países, se pueden ir desechando los aspectos circunstanciales y quedan las formas elementales que rigen el orden escolar. A esto se le llama "cultura escolar".

Estos aspectos o formas elementales se realizan en todas las escuelas, aun cuando ya no muestren ser efectivas para mejorar la labor educativa o resolver problemas. Sucede con la disciplina basada en buscar el silencio, el orden y la atención del alumno, impidiendo se exprese, y controlando que se quede inmóvil en su silla.

Otro ejemplo es la junta de maestros, ésta se realiza de la misma manera en distintos planteles y localidades, aún cuando ya no cumplen el objetivo para el que fueron creadas.

Se limitan a dar cuenta de algunos avisos generales y cumplir un cierto ritual que le da cierto valor de legitimidad al centro escolar, en cuanto al trabajo de directivos frente a los docentes.



En este trabajo mostramos como en varias situaciones el observar los valores de la escuela, implica una obligación que los maestros adquieren y tratan de defender en sus clases como factor importante para lograr el aprendizaje, ya que así lo han aprendido en su etapa escolar, como alumnos, durante su propia preparación.

Estos rituales son a veces solamente símbolos que no coinciden con los resultados pedagógicos buscados. Los maestros se sienten inseguros cuando no pueden sostener el silencio y el orden en el aula.

Como directora de la Preparatoria, he sentido que el ambiente de camaradería, más flexible, en la clase de español, del maestro Iván, me hace sentir incómoda, aún cuando sé que este ambiente, puede favorecer el que los alumnos aprendan los conceptos del programa, por ejemplo, el de circuito de comunicación, señal o código, etc.

En nuestra escuela, hemos observado que algunos alumnos, más que otros, han adquirido las habilidades del sistema escolarizado.

Otros irrumpen en el salón de clase, con distracciones, como son juego de palabras, objetos, o su arreglo personal.

El mantenimiento del orden, la receptividad del alumno, su prontitud para responder a la incitación del maestro para trabajar, varía en los alumnos.

Algunos alumnos actúan de acuerdo a la “cultura escolar” mientras que otros, no lo hacen.

Hemos observado que estos últimos, “cotorrean” en clase, no anotan en su cuaderno, no entregan tareas, y finalmente van a exámenes extraordinarios y difícilmente los aprueban, es decir, son repetidores de materias.

Algunos chicos (as) son hábiles para cotorrear y cumplir, es decir, llevan un ritmo de trabajo más o menos equilibrado con las distracciones de tipo social o afectivo, y finalmente se dan el tiempo para estudiar en casa o preguntar al maestro para no reprobar.

Los jóvenes que han adquirido la cultura escolar, no necesariamente aprueban las materias, pueden representar casos en los cuales se adecuan a las reglas, pero no logran comprender las nociones, sino que memorizan las notas de clase o las lecciones, para poder aprobar exámenes. Hemos notado que estos alumnos más “calmados” que los demás, solo adquieren verdaderos hábitos de estudio y comprenden las lecciones, cuando son motivados por sus maestros y mejoran en sus relaciones afectivas o sociales, en clase.



La “cultura escolar” no garantiza el aprendizaje, y de alguna manera es difícil dejarla del lado en la jornada escolar, tanto por el maestro (a) como por los alumnos (as) que incluso la exigen, como garantía de que el maestro(a) sí sabe o puede dar las clases, es decir, es “buen maestro”.

4.3 El discurso del Maestro. Conflicto y Rituales Escolares.

Considerando al Maestro como agente preferente de socialización, en el aula de clases se dan dos procesos de socialización: el primero es el que se refiere a la “transmisión deliberada que hace el maestro, de ciertos conocimientos y valores” y el segundo se encuentra debajo de esta, y se conforma de las “incoherencias relativas a los valores” que el maestro pretende transmitir.⁵⁵

El discurso de alguno de los maestros (as) puede tener un tono antirracista, pero al contrario, al referirse a ciertos alumnos lo hace con un tono discriminatorio, que desmerece a cierto alumno con relación a otros.

Esto también he podido escucharlo en el discurso, u observado en la forma como este hace la evaluación y posterior calificación de algunos alumnos.

Es decir que, un maestro puede anunciar que va a evaluar ciertos aspectos objetivamente, refiriéndose al trabajo y finalmente, considera alguna circunstancia de un alumno en especial, por lo que otros alumnos, no favorecidos, se quejan al respecto.

El rol del maestro(a) dentro de la socialización, apuntábamos arriba, es preferencial, esto es en la interacción con el alumno - en la interacción vertical - debido a su posición de autoridad frente al grupo.

En las sesiones de clase se observa que el maestro además de guardar el orden, pedir silencio y uniformar el ritmo de aprendizaje, dedica mucho tiempo para resolver conflictos personales, de un alumno o de varios. En esas interacciones, el maestro manifiesta valores que son distintos a los considerados propios de la institución escolar, y que como vimos, pueden incluso interrumpir el ritmo del programa.

Algunos maestros se dan cuenta que estos conflictos les “quitan tiempo” para continuar con sus exposiciones o cubrir ciertos temas y lo lamentan.

⁵⁵ Cfr. Ibid, p. 52.



Los alumnos también reconocen que algunos maestros “pierden tiempo” corrigiendo las faltas de compañeros que no quieren estudiar.

Valores como flexibilidad, comprensión y respeto por el otro, son puestos en alto por algunos maestros(as) que eligen resolver una situación de carácter personal o afectivo, para poder continuar más tarde con sus temas de clase.

A la maestra de filosofía le tomo varias semanas resolver un problema de actitud de la alumna Alicia que ingresó de otra escuela en el último año, le costó varias sesiones de aclaración con el grupo y con ella y, sesiones de discusión en la oficina de la directora, hasta lograr que se incluyera y respetara las reglas acordadas por el grupo y el maestro, para el trabajo en clase.

Estos son valores que, en general, la escuela deja de lado en un afán de buscar el éxito en las notas escolares, en la promoción, aún a costa de la formación de los alumnos en valores que se subestiman por quienes trabajan en dichas instituciones.

Los maestros(as) de nuestra preparatoria han hecho referencia a su experiencia con grupos de alumnos, donde se mostraron reacios a considerar la posibilidad de posponer los temas para atender las cuestiones de disciplina, más tarde entendieron que eso evitó solucionar el conflicto de la clase y por lo tanto, sintieron el fracaso en el logro de sus objetivos. (Ver Anexo 1)

La conciencia del maestro de su rol como socializador, permite que los casos difíciles se resuelvan poco a poco, aun cuando no cuente con la autorización de los directivos.

Algunos maestros concientes de su labor, y aún con la confianza de describir las situaciones a la Dirección, siguen sintiendo que ese trabajo es más pesado y que le quita mucho tiempo para poner al corriente al grupo y para cumplir con el programa.

Siguiendo a Bernstein, en su investigación sobre control dentro de la escuela, los rituales se borran de la mente de los actores, pero responden a mecanismos de control social que permiten que se reproduzcan las relaciones de poder, entre los actores, y entre las jerarquías de roles.

“Estos rituales facilitan la transmisión de un orden expresivo de la escuela, crean consenso, revivifican el orden social dentro del individuo, profundizan el respeto por, y despersonalizan las relaciones de autoridad (...) También sirven para



prevenir el interrogarse acerca de los valores que se transmiten en el orden expresivo escolar”⁵⁶

Los rituales escolares son un conjunto de comportamientos repetitivos, anclados en lo cotidiano y codificados en su desarrollo. Estas acciones se ejecutan en situaciones precisas, con el objeto de conservar un orden social y de proporcionar un marco tranquilizador del grupo.

Los rituales terminan por resultar triviales y dejan de ser conscientes y al dejar de percibirlos, también se deja de percibir su sentido.

La ritualización de las acciones hace que se perciban como normales o ‘naturales’ por alumnos y profesores.

Los profesores consideran que estos rituales son indispensables para el buen funcionamiento de la escuela y de sus clases, pero no se interrogan acerca de su significado y si pueden o no cambiarse.

Consideramos esta interpretación y la comparamos con las opiniones de los maestros de nuestra escuela y constatamos que la personalización de los conflictos de autoridad, hace más complejo el tomar ciertas decisiones y obliga a las autoridades a involucrarse más de manera personal, poniendo en riesgo posiciones de poder dentro de la Institución.

Cualquier situación que merezca salir del salón de clases, tiene que llevar cierto procedimiento “aceptado” por los actores, para resolverlo o buscar las decisiones pertinentes.

Si hay un conflicto en clase o “indisciplina” el maestro reportará al alumno con la Coordinadora, si ésta no puede resolverlo, entonces el problema recae en una segunda instancia, ya sea un orientador o la dirección.

Este proceso, si sufre variaciones en su seguimiento, puede llegar a presentar situaciones que compliquen el mismo y presenten a la institución como algo sin orden y sin autoridad, frente a los maestros y alumnos y finalmente, frente a los padres.

Tuvimos un caso de un grupo de alumnas de 2° semestre que avisaron a la Dirección que tomarían las horas de Talleres para festejar un cumpleaños. Al negarles el permiso, y no contar con apoyo de la coordinación, finalmente decidieron salir y se fueron a un negocio que vende cerveza, cercano a la escuela, uno de los padres al darse cuenta, aunque ya no era horario de clases,

⁵⁶ BERNSTEIN, B. Class, Codes and Control. Ed. Schocken Books Vol 1. (trad. Gabriela Sierra) 1977, p. 65.



consideró esta situación como responsabilidad de la escuela y finalmente dio de baja a su hija.

La situación generó que se retomaran medidas más rígidas hacia el control de los alumnos como respuesta para evitar la salida de más alumnos, por parte del dueño de la escuela.

Presentamos más adelante, una síntesis de los aprendizajes del maestro cuando toma cierta conciencia de su actitud frente al grupo y como al flexibilizar su relación, y permitir ciertas interacciones de alumnos en clase, mejora o permite que se manifiesten los problemas y así poder buscar soluciones.

El paso de apertura para reconocer como influyen sus actitudes en la práctica dentro de la clase, ya es una acción que puede conducir hacia una re-socialización del maestro, en el doble sentido como se menciona en párrafos anteriores.

Al referirnos a flexibilizar la relación maestro alumno, no queremos decir que sean permisivos o abandonen el control del grupo, sino al contrario, que puedan pactar la estrategia de trabajo, en el salón con los alumnos.

El maestro comprometido con su materia y con sus alumnos encuentra una respuesta inmediata hacia su trabajo, sin embargo, muchas veces cuando el maestro tiene dificultades para relacionarse con los alumnos, puede ser más rígido que lo habitual y encontrar una barrera para el diálogo. (Ver Anexo 1)

El trabajo de obtener la confianza de los alumnos es un proceso difícil, en algunos casos, donde el maestro necesita probar su capacidad en cuanto a conocimientos y en cuanto a su valor ético.

Exponerse a los alumnos de la preparatoria, implica para el maestro una revisión personal a fondo, donde la interacción implica una re-socialización en muchos sentidos.

En esta interrelación, se revisan valores personales, técnicas de manejo de grupo, confianza- desconfianza y métodos de evaluación, que no personalicen los conflictos, pero que se atiendan de manera individual y con relación al comportamiento, en sí.

El maestro puede o no tomar conciencia de lo que involucra su trabajo en dos direcciones; la formación del alumno y su constitución en un líder auténtico de sus alumnos, abierto al cambio y a la experimentación.



CAPITULO 5

5. ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES EN EL AULA.

Durante las clases observadas y confrontadas con las respuestas de los maestros(as) en las entrevista (ver anexos 1 al 3), pudimos encontrar algunos elementos que nos pueden aclarar las preguntas que inician este estudio.

5.1 Autoridad y Control.

Específicamente comprobamos que el aspecto de la autoridad, dentro de la clase es una relación indispensable y necesaria, en cuanto tiene que estar claramente establecida, para que se logre una interrelación que se adopte como un valor, y no solo como una imposición exterior.

Durante las clases, esta relación de autoridad, -que representa una relación de poder, dentro del ámbito del grupo – en la escuela, se ve reforzada por el lenguaje que utiliza el maestro(a) y a la cual responden los alumnos(as), como parte de un aprendizaje anterior al nivel de preparatoria.

Los alumnos(as), muestran individualmente y por grupo, reacciones diferentes a las órdenes, sugerencias, o gestos de los maestros(as), pero en todos los casos implican reacciones a la relación de autoridad.

La relación de autoridad, esta determinada por múltiples factores pero estos no son más que un reflejo de una relación más profunda que es la del poder.

Las relaciones de poder en los grupos, son aprendizajes que se van modelando en la escuela pero que, de alguna manera, son un reflejo de una estructura más amplia, y que están siendo determinados por ella.⁵⁷

Los alumnos tienen posibilidades de responder a la autoridad, y por lo tanto a las relaciones de poder, de forma de aceptación o de rebeldía; sin embargo, finalmente, se someten a las reglas del juego, o si no, se salen de ellas, en diferentes maneras.

⁵⁷P. BOURDIE, Sociología y Cultura. en DE IBARROLA, M. Las dimensiones sociales del aprendizaje, ED. EL Caballito 1985, p. 145.



Estas formas de excluirse o salirse de las reglas, se presentan como una constante actitud de rechazo, que se refleja en las calificaciones, o un sometimiento, por conveniencia, pero que marca al alumno como un alumno problema.

En otros casos, los jóvenes asumen las reglas porque se sienten convencidos, confían en la autoridad del maestro o de los directivos, por lo que se desempeñan con buenos resultados y se ajustan a las exigencias o, incluso dan más de lo que se les pide.

5.2 Los espacios de independencia de los alumnos frente a la autoridad.

Durante la jornada de trabajo escolar, encontramos ciertos espacios o momentos de autonomía e independencia de los alumnos que fueron observados en el aula, en las interacciones.

Es cierto que estos espacios, se dan de manera intermitente, y a veces con conciencia por parte del maestro o no. (Ver Anexo 3)

La forma o estilo del maestro favorece o inhibe estos momentos, que en general, pueden considerarse como indisciplina:

“La mala disciplina es fundamentalmente un reflejo, un síntoma de algunas dificultades subyacentes que el maestro no ha podido enfrentar de forma acertada...”⁵⁸

Las interacciones invisibles serían sobretodo, esos momentos de autonomía inconscientes, por ambas partes.

El maestro que está atento en buscar la integración del grupo y trabajar con el interés del alumnado, es más accesible a fomentar esos espacios de libertad, que impulsan el aprendizaje y permiten un crecimiento y creatividad mayores. (Ver Anexo 1)

La autoridad del maestro no decrece, sin embargo el alumno gana en autovaloración y en confianza en sus capacidades y por lo tanto en independencia del maestro, e incluso, del libro de texto o del material que consulta, ya que se muestra más interesado y más crítico. (Ver Anexo 2)

⁵⁸ SIMPSON, R., La Auto evaluación del maestro. Piado, 1967, p. 80.



Nuestro trabajo propone que existe un paralelismo de la autonomía - libertad de cátedra - del maestro, frente a las autoridades estatales, con la posibilidad de autonomía del alumno en relación con el maestro, debido a que las formas tradicionales de control de estas instituciones, también están sufriendo o permitiendo cierta flexibilidad en el manejo de contenidos.⁵⁹

Es lógico pensar que, si la ideología dominante se hace permeable a la escuela, es imposible estar ajeno de ella y que finalmente el control oficial se impone en cuanto a criterios de evaluación y resultado final para obtener el certificado que expiden las instancias oficiales.

Sin embargo, en el ámbito de la clase, la autoridad está centrada en el maestro; el currículo oficial, marca la pauta de las materias que se deben cursar y los temas, pero esto puede ajustarse a criterios más particulares, del equipo docente.

Estos espacios de independencia, son los que otorgan, a las Universidades, hoy en día, un lugar dentro de las esferas de poder en la sociedad. Y aunque responden a los grupos o élites de poder que están en cada etapa, en las instancias de gobierno, estas instituciones educativas pueden ejercer cierto criterio científico y crítico, frente a otras posiciones ideológicas.⁶⁰

5.3 Conciencia de la Socialización como aprendizaje en la reflexión y el diálogo.

El proceso educativo, el trabajo docente y el proceso de aprendizaje están inmersos en el proceso de socialización.

Este proceso es observable a través de la interacción y concretamente en las pautas del lenguaje. (Ver anexo 3)

Si los maestros y los alumnos van adquiriendo conciencia de estos procesos de interacción y de uso del lenguaje, el proceso de aprendizaje será un sistema de aprender a aprender.

En esa medida, los actores de dicho sistema pueden ejercer como personas una acción más conciente en la construcción de sí mismos y de la sociedad, en el futuro.⁶¹

⁵⁹ Henry A. Giroux "Educación; Reproducción y resistencia" cit. en DE IBARROLA, M op. cit. p 152 y ss

⁶⁰ ibíd., p. 157.

⁶¹ P. BOURDIEU. "Sociología y Cultura", en ROMO BELTRÁN, R. M. Op. Cit. p- 111.



El darse cuenta de lo que nos pasa en la interacción educativa y por lo tanto en la socialización, puede permitir que orientemos más el proceso hacia los objetivos que se establezcan de una manera más autónoma y consciente.

Por esa razón, las formas tradicionales de comportamiento en el aula, así como, el diálogo entre maestros y de cooperación en procesos tales como establecer criterios de evaluación y manejo de didáctica y disciplina en la escuela, deberán ser replanteados y reformados.

Estos factores son determinantes para orientar la escuela de acuerdo a las necesidades actuales, que plantean individuos más concientes socialmente y más responsables y cooperativos frente a los grandes problemas de nuestra sociedad.

“La misión del intelectual orgánico es emprender y promover la “reforma intelectual y moral” que eleva a toda la masa a la condición de intelectual, rompiendo la antigua subordinación del pueblo a la cultura tradicional y reconciliándolo con su propia cultura”⁶²

De acuerdo a nuestra experiencia, el diálogo ha sido la herramienta principal para lograr despertar esta conciencia con relación a la interacción, el proceso de socialización y las formas personales y culturales de enseñar y aprender.

Hemos establecido un trato personalizado para resolver los principales problemas de indisciplina, de injusticia en las evaluaciones, de reconocimiento de las faltas o errores, por parte de alumnos y maestros, como forma de expresión de sentimientos, situaciones personales, familiares, y sociales que inciden en el proceso de aprendizaje y en la convivencia escolar.

Este diálogo se ha dado en varios niveles, tanto en entrevistas personales, con asesores, con directivos, así como en sesiones con alumnos que aclaran, ellos mismos, sus propios problemas.

Actualmente se esta implementando la evaluación cualitativa, que es el resultado de la reflexión con el alumno, de manera personal, sobre su comportamiento y actitudes frente a aspectos tales como: Responsabilidad, apariencia personal, hábitos de trabajo, iniciativa, solidaridad, creatividad, etc. Con excelentes resultados en cuanto a la posibilidad de hablar de esos aspectos y darse cuenta de lo que puede mejorar.

⁶² A.GRAMSCI, Cit.en MACCIOCHI, Ma. Antonieta. Gramsci y la Revolución de Occ. 1977, p 201



Este diálogo también puede darse en otros ámbitos como son las expresiones a través de foros, periódicos, gacetas, talleres de expresión artística, y espacios de recreación y convivencia informal.

Sacar la clase del aula también permite una interacción más visible, que ha permitido que el maestro se involucre más con los estudiantes, sin perder el papel de autoridad que le confiere su grado escolar y su edad, pero sobre todo su trato respetuoso de los alumnos y de sí mismo.

“El maestro puede enseñar a sus alumnos creatividad e independencia si él mismo es creativo e independiente en sus actividades...” Si una alumna puede aprender mejor el alemán leyendo sola en el depósito de equipo y útiles del portero, ¿por qué insistir en que se quede en la clase?”⁶³

⁶³ SIMPSON, R. Op. Cit., p. 73.



CONCLUSIONES

Las interacciones invisibles en el aula son situaciones lingüísticas (verbales o corporales) que manifiestan el aprendizaje social.

Las interacciones invisibles se dan en el aula de la preparatoria, lo mismo que en las aulas de las escuelas de Europa, estudiadas por Vásquez y Martínez.

Estas relaciones se dan entre iguales, entre alumnos de la clase, pero tienen lugar con menor disimulo, y van en una escala de menor a mayor hasta convertirse en expresiones de doble sentido, con connotaciones erótico-sexuales (palabras altisonantes, señas o dibujos alusivos) y ocasionalmente agresivas.

Dichas interacciones tienen, así mismo, un papel primordial como funciones de la socialización, sobre todo, las observamos en el aprendizaje de las relaciones de autoridad.

Para las autoras europeas, ya que su universo de estudio se trataba de niños que se estaban integrando a otra cultura, la comparación con otras investigaciones las hace comprender que esta interacción invisible es parte de la cultura escolar, pero no es tomada como importante como factor de aprendizaje.

Vásquez y Martínez descubren que las interacciones invisibles son parte de la cultura escolar, ya que las encuentran en diferentes tipos de escuelas, con grupos marginales, nosotros observamos que estas interacciones en ocasiones son percibidas por el maestro pero se les considera faltas a la disciplina y no como parte del aprendizaje social.

Los maestros toman conciencia de estas interacciones y su importancia a través de la reflexión acerca de su método de enseñanza, los comentarios con maestros o coordinadores cuando surgen problemas de disciplina.

En nuestra escuela hemos realizado algunos cursos para maestros donde hemos “jugado” a ser alumnos, estos seminarios que se han ideado para ventilar problemas de docencia, como es el seminario de didáctica y de creatividad, nos han permitido darnos cuenta de las interacciones invisibles y como destapan las diferentes instancias de autoridad.

En los talleres de artes escénicas y visuales que se imparten en la escuela, las actividades lúdicas, que se favorecen en ellos, también permiten descubrir situaciones de conflicto en las relaciones interpersonales, y posiciones de



liderazgo o sumisión en alumnos y maestros. También favorecen la confianza por la posibilidad que se crea de trato personal más íntimo

Por este motivo proponemos reformular los objetivos de las Juntas de Maestros, y realizar actividades donde se puedan suscitar las interacciones invisibles y se reflexione sobre su significado en el proceso de aprendizaje.

La estructura tradicional escolar modela a los alumnos socialmente, en tanto efectúa rituales que aun cuando, de alguna manera han perdido sentido para alumnos y maestros, facilitan el manejo del grupo por el maestro, y por ello permiten mayor control de la clase.

Pienso que la estructura tradicional escolar convive con las nuevas pedagogías en un periodo transitorio, donde se van estableciendo nuevos patrones para fundamentar las relaciones de poder y control que se refuerzan en la escuela.

En la población de estudiantes jóvenes encontramos como diferencia que ellos llegan a exponer, de manera impulsiva, su necesidad de interacción con sus iguales, para dar escape a su tensión provocada por la jornada tan larga donde deben guardar silencio y orden. Muchas veces este orden no tiene sentido para ellos.

También observamos que el dejar una cierta flexibilidad para que se den estas interacciones puede incidir favorablemente en la integración del grupo y la aceptación del joven de la autoridad del maestro, fincada en el respeto a la persona y lo que sabe.

La autoridad del maestro se finca en la confianza que despierta en el alumno por su experiencia y sabiduría, más que por la imposición por una estructura jerárquica que ha perdido significado. El maestro al favorecer la interacción entre alumnos, abre la posibilidad de su propia re-educación.

En nuestras aulas comprobamos que los alumnos perciben cuando el trato con el maestro es más flexible y favorece la confianza y, más aún, mejora el entendimiento de los contenidos de las materias. También estimula acciones más autónomas. Por ejemplo la organización de la cafetería, la producción de la velada literaria, la excursión al mar, donde ellos decidieron y organizaron según su propia planeación, con orientación de los maestros.

El lenguaje es la vía privilegiada para analizar y contextualizar la percepción, el código, acerca del manejo de la autoridad por el maestro, en el aula.

El análisis del lenguaje utilizado por los maestros para enunciar los problemas a los que se enfrenta, en su trabajo, permite reconocer cierto grado de advertencia



de su rol en la socialización, por ejemplo cuando cambia su estrategia para lograr el equilibrio entre camaradería y autoridad.

La escuela nueva, se deberá establecer con base en una mayor conciencia de las interacciones, del proceso educativo recíproco que implica la relación maestro – alumno y, así como de que se trata del reflejo de las relaciones desiguales que se dan en el ámbito estructural, en la sociedad.

Un estudio longitudinal, que permita dar seguimiento a las nuevas corrientes escolares en nuestra localidad, podría darnos elementos más claros de trabajo con los educadores y educandos, para proponer la nueva relación pedagógica, no solo como un método de enseñanza, sino como un proceso multidimensional donde se tomen en cuenta principios de diálogo abierto y respetuoso para diseñar currículo, establecer normas de convivencia, medios de expresión y fines más humanos y responsables para ejercer la docencia y preparar a los jóvenes para la vida, con conciencia.

La sociedad está exigiendo un nuevo perfil de la persona, que conjugue la efectividad con la conciencia de un trato más humano y respetuoso a sí mismos, a los demás y al entorno, con el fin de evitar catástrofes políticas, económicas y sociales, que estamos viviendo actualmente.

La última reforma educativa va en el sentido de establecer una nueva relación entre el maestro y el alumno, pero deja del lado la cuestión de la socialización, como si fuera algo implícito, sigue considerando al joven alumno como objeto y no como sujeto de su aprendizaje, ya que propone que sea más activo, y constructivo pero no lo toma en cuenta como propositivo en la transformación de las estructuras escolares.

La escuela solo será un factor de cambio al transformar esta relación pedagógica, ya que las transformaciones técnicas toman la ventaja al hacer accesibles y a bajo costo los materiales bibliográficos que pueden ser consultados en la red cibernética.

La relación maestro- alumno tendrá que modificarse en un sentido del entendimiento cada vez mayor de los procesos de toma de decisiones, de las relaciones de autoridad y de su función como reproductora de las diferencias sociales constituyéndose en una estructura que proponga nuevas fórmulas de convivencia humana.¹

El hecho que hace constatar que a través de una relación pedagógica más flexible se logra un cambio en el aprendizaje de la autoridad, con mayor confianza y

¹ Ver Rossana Rosanda, “Contradicciones de la educación desigual” en DE IBARROLA, op. cit. p.127 y 137



libertad a través de promover el diálogo y el pensamiento crítico, se dio en el momento del cierre del centro escolar ocurrido en septiembre pasado, cuando los alumnos propusieron medidas para solventar los gastos, así como promocionar la escuela y realizar eventos para reunir fondos, manifestando que asumen un rol de alumno propositivo y responsable.

Las siguientes son las conclusiones que derivan de las entrevistas realizadas a maestros, en el último ciclo escolar (ver anexo 1)

Se entrevistaron 4 maestros que tenían más de un año de colaborar en la preparatoria. Dos hombres y dos mujeres. Se tomó nota posterior a la entrevista y se siguieron algunas preguntas-guía, iguales para todos. Se realizaron advirtiendo que se trataba de una investigación para la Universidad.

Después se realizó una síntesis con las ideas más importantes y finalmente se hicieron categorías de las respuestas, en las cuales coincidían. El objetivo fue detectar si eran o no conscientes de su rol en la socialización, a través de las interacciones invisibles.

Los principales hallazgos fueron:

1. Retroalimentación, el aprendizaje propio

Reconocer en ellos la misma inquietud por recibir de los jóvenes la retroalimentación, el aprendizaje propio, en cuanto a que el proceso de crecimiento y aprendizaje del alumno, también les afecta y los hace crecer.

2. Estilo propio de dar las clases

Reconocer que podemos desarrollar un estilo propio de dar las clases, independiente de los rituales escolares tradicionales.

3. Afectados por los rituales escolares

Reconocer que son afectados por los rituales escolares en las formas y normas de disciplina que a su vez, aprendieron.

4. Ceder autoridad o poder al alumno

Darse cuenta de que si hay una cesión de autoridad o de poder al alumno, que le permite tomar sus propias decisiones y, a la vez, hacerse responsable de su aprendizaje. (Ver anexo 3)



Que la jerarquía escolar, las diferentes instancias de autoridad, permite al maestro ejercer su autoridad hasta cierto nivel y que cuando las circunstancias lo sobrepasan, cede la responsabilidad a otra instancia superior.

Que las normas y límites escolares, pueden ser flexibles e implícitos pero finalmente cristalizan en aspectos menos flexibles, como son; materias obligatorias, calificaciones, evaluaciones, donde se deslindan las responsabilidades, derechos y deberes, de cada una de las instancias de autoridad.

Que la toma de conciencia del proceso recíproco de derechos y deberes incide en que los jóvenes se rebelen o no, a las indicaciones o peticiones de los maestros y directivos.

Que la interacción con jóvenes es un aprendizaje de ellos para ser adultos y de los adultos a sentirse renovados y capaces de buscar la empatía con jóvenes.

Que no conviene limitar a los alumnos con medidas impositivas, ya que pueden ejercer su creatividad mejor, cuando son estimulados y asesorados.

Que el maestro aprende de los alumnos cuando quita una barrera, o defensa, donde el se presenta como única “autoridad” – infalible, inflexible, etc.

Los alcances de este trabajo no fueron ponderados al iniciarlo, el objetivo era llevar a cabo un registro y considerar algunos conceptos como categorías de análisis, por su aparición frecuente.

Fue un trabajo muy rico ir descubriendo coincidencias en las respuestas de los profesores, con las ideas que se manejaban en el marco de referencia.

Finalmente al concluir estos párrafos, me encuentro con la pena de que la preparatoria, a raíz de problemas económicos y legales de los dueños, resultara incosteable, para dichas personas.

La reacción de los alumnos a que las directoras saliéramos por falta de presupuesto para pagar nuestros sueldos, fue la ocasión para medir el alcance de este proyecto.

La actitud de los muchachos de defender la escuela poniendo trabajo de su parte para conseguir ingresos, fue una situación que nos llenó de gusto, ya que vimos los objetivos logrados. Los alumnos eran capaces de tomar decisiones para preservar su centro de estudio, con propuestas y actitudes de madurez mayor, que la de algunos adultos.

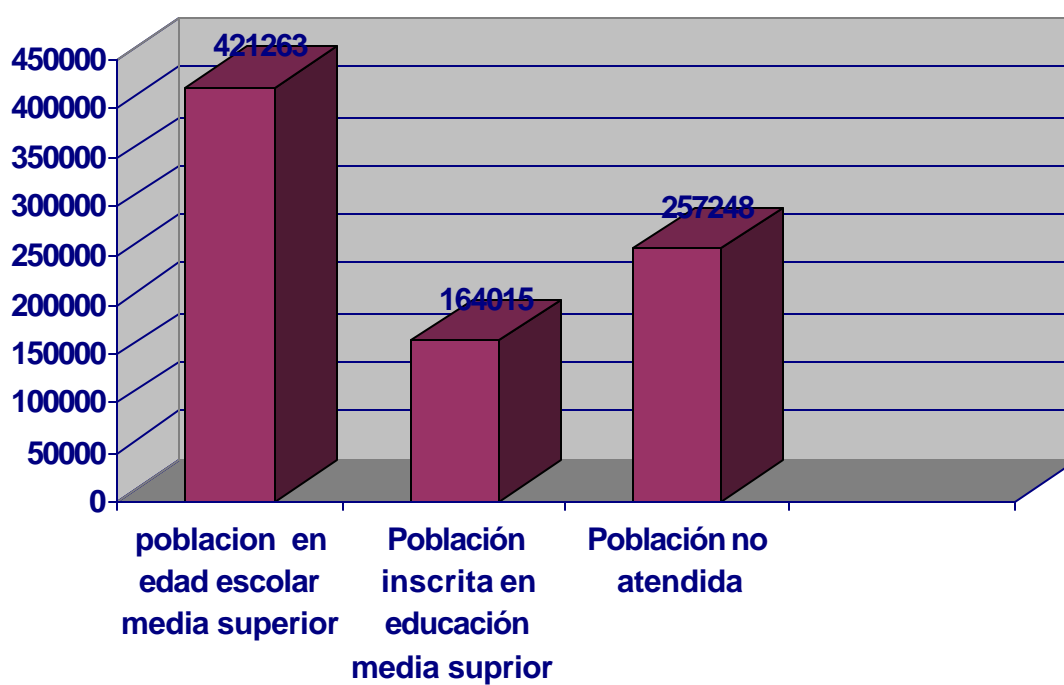


Creo necesario seguir profundizando en los hallazgos de este estudio, para apoyar la educación media superior, que representa una necesidad imperante en nuestra localidad y nuestro país.



ANEXO A

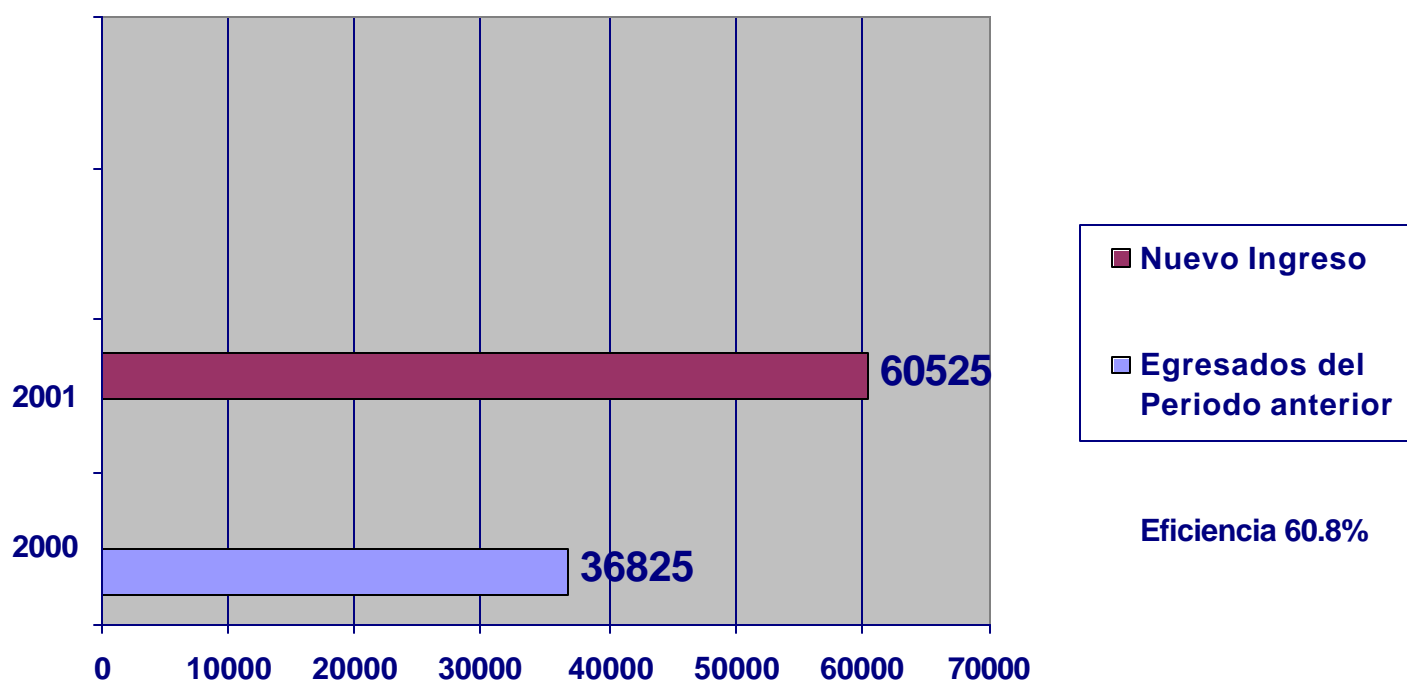
Demanda de educación media superior en Jalisco 2000-2001



Eficiencia Terminal de Bachillerato ciclo 2000-2001



ANEXO B



Absorción de alumnos en educación media superior en Jalisco

Fuente: Censo 2000, INEGI.


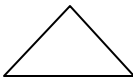
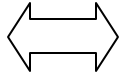


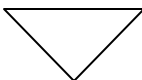
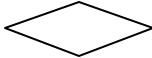

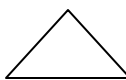



ANEXO 1

CUADRO DE CODIFICACIÓN DE ENTREVISTAS A MAESTROS

(1)Respuestas Maestra E	CONCEPTO clave	CATEGORÍA darse cuenta/ sensible/ conciencia	símbolo
su objetivo como maestra es poder transmitir sus conocimientos y trabajar con jóvenes le permite aprender a ser flexible y tener paciencia	transmitir y aprender	proceso recíproco	
considera que los jóvenes aprenden más cuando están interesados	interés del alumno	proceso integral	
el que los muchachos se acomoden en el suelo o en las bancas , les permite estar atendiendo a la clase y pueden recibir y asimilar	ambiente relajado	limites flexibles	
platicar con ella le ha permitido también a ella aceptar ser su amiga, los jóvenes tienen mayor gusto por aprender y mas orientados en lo que quieren	relación afectiva	proceso integral	
reconoce que en la otra escuela(conalep) el 90% de las familias eran desintegradas	familia desintegrada	cultura familiar	
tienen en la escuela un espacio donde refugiarse, al joven hay que convencerlo y quererlo	formación de valores	cultura familiar	



(1)Respuestas Maestra E	CONCEPTO clave	CATEGORÍA darse cuenta/ sensible/ conciencia	símbolo
sin embargo ha hecho un esfuerzo por conocerlos mejor personalmente y ello le ha hecho ganar su confianza	Confianza	limites flexibles	
no ha tenido ningún problema de disciplina o de falta a la autoridad	respeto a la autoridad	instancias de autoridad	
Su objetivo es crecer y aprender, dejar una enseñanza a los alumnos.	Crecimiento personal.	Proceso recíproco	
Le dieron la sorpresa de que habían aprovechado sus clases y entregaron muy buenos trabajos.	Aprovechamiento.	Proceso integral	
Oportunidad de ser amigo de ellos sin haber falta de respeto a su autoridad.	Relación de amistad con el maestro.	proceso integral	
Los jóvenes reconocen un límite de trato, saben que el maestro tiene la autoridad.	Reconocimiento de límites	decisiones del alumno	
Se le ha permitido proponer normas de disciplina fuera de lo tradicional.	Normas de disciplina no tradicional.	decisión del maestro	
Decidieron entrar a clase y comportarse porque están en un periodo de adaptación.	Adaptación a las normas.	decisión del alumno	
Él es más exigente en seguir su clase y sus materias no le permiten platicar de sus experiencias.	Exigencia académica.	instancias de autoridad	
cuando sale otro maestro (economía) le cuesta trabajo que los jóvenes tomen el ritmo de su clase que es más estructurada	Estilo formal de dar clases.	limites rígidos	



(1)Respuestas Maestra E	CONCEPTO clave	CATEGORÍA darse cuenta/ sensible/ conciencia	símbolo
es difícil que cooperen los alumnos que no tienen interés...se quejan de levantarse temprano	interés del alumno	Rebeldía	
considera que los alumnos no se toman en serio las calificaciones de deportes, los papás los solapan	poco interés en la calificación	cultura familiar	
los jóvenes tienen muchos cambios y finalmente dan sorpresas en cuanto a resultados	resultados inesperados	decisión del alumno	
los alumnos a veces están apenados de participar, son menos espontáneos que los alumnos de secundaria	faltan cambios	decisión del alumno	
el apoyo de la coordinadora le ha servido para comentar cuestiones de disciplina	apoyo de otras instancias	Retroalimentación	
comentar los problemas a la dirección le ha apoyado en las medidas que propone	apoyo de otras instancias	Retroalimentación	



ANEXO 2

GUÍA PARA LA OBSERVACIÓN DE LAS INTERACCIONES EN EL AULA

El objetivo de la observación en el aula es tener el registro de la descripción de la dinámica de la clase, para poder analizar las situaciones donde se lleva a cabo la interacción invisible del proceso de socialización.

La socialización es el proceso mediante el cual se modelan los aprendizajes sociales, se asimila la cultura de un grupo social.

La cultura puede definirse como una estructura, un sistema de valores, una concepción del tiempo y del espacio, una concepción de sí y de las relaciones interpersonales, de las relaciones de poder, de las normas que rigen la vida cotidiana y de sus prácticas, un modo particular de estructurar las representaciones y los símbolos que ese grupo humano usa en la organización de la vida social.⁶³

La observación de la dinámica de la clase tiene entonces el objetivo de registrar aquellas prácticas sociales que den cuenta del proceso donde toman sentido para el alumno y el grupo, las interrelaciones y las representaciones de éstas.

Es decir cómo actúan los alumnos entre ellos y con el maestro o maestros, en el ámbito escolar, para apropiarse de la cultura, a niveles concientes o inconscientes.

Esta observación apoyará las hipótesis planteadas con relación a los temas de la investigación.

Si es posible a través de la etnografía del aula, dar cuenta de las relaciones de poder y control que se establecen entre los actores.

Si es posible develar las interacciones que surgen como rebelión a las reglas escolares y que paradójicamente permiten que sus rituales y organización se conserven.

Cuáles son los elementos de la escuela, como organización social de la reproducción de la cultura, y cuáles son los elementos específicos de cada institución local.

⁶³ DEVERAUX, Cit. En VASQUEZ Y MARTINEZ, Op.cit., p. 39.



Comparar estos parámetros con los de otras instituciones nos permite conocer los niveles de las interacciones y como estas definen las características propias del establecimiento de las normas y valores, y de las relaciones de autoridad en las cuales se apoyan.

También de cómo existen espacios de incumplimiento de la norma que a su vez, tienen influencia en la socialización.

El uso del lenguaje verbal y /o corporal de maestros y alumnos también revela el tipo de interacción que se establece, ya sea entre ellos como con la persona que observa, en este caso con mayor autoridad.

Para poder categorizar la observación, se detectaron frases que permitieran establecer las características de la interacción, como se menciona en la Pág. 34: Intensidad, Amplitud y Marginalidad.

Formas de Lenguaje encontradas:

En el maestro

1) Frases que tiene que ver con el ritual escolar:

Que buscan establecer silencio, orden, y jerarquía, explicativas

2) Frases de moralización o regaño (ambiente tenso)

En el alumno(a)

3) Frases que causan burla o risa (ambiente relajado)

4) Frases de camaradería, de intercambio de ideas, explicativas (ambiente relajado)

5) Frases groseras, falta de respeto (ambiente tenso)

Método de registro:

Se utilizó la observación en el aula, tomando notas, a mano.



Se realizó una visita por maestro (a), de acuerdo a un calendario señalado con anticipación. La idea de no introducir audio o video cámara para grabar las clases, se debió a tratar de evitar que el maestro se sintiera muy amenazado de ser observado.

No se le explicó al maestro el sentido de la observación. lamente se mencionó que se trataba de apreciar la interacción en el aula, para desarrollar un tema sobre socialización.

Algunas situaciones fuera de clase, como salidas o visitas a ciertos lugares con objetivos parcialmente académicos, fueron registradas como diario, intentando ser objetiva, al describir los hechos, sin interpretar. El análisis de estos registros está sustentado en el marco de referencia de este trabajo,

Hay un caso particular del cual se hizo seguimiento, de un alumno que inició sus estudios en 1998 y que actualmente está cursando una materia que quedó pendiente para concluir el 6° semestre. Este alumno se dio de baja en enero de 1999 y se reinscribió en 2° semestre en septiembre de 2000. Este caso es interesante porque es una muestra de rebeldía a las normas y la autoridad, pero muestra convicción, en cuanto a someterse finalmente a las reglas, mediante una negociación, y con cierta conciencia de que la jerarquía obedece a méritos y confianza más que a imposición arbitraria.



Caso de Ramón:

Describir este caso es importante ya que permite reconocer como la flexibilidad en cuanto al establecimiento de los límites en la interacción dentro del aula, favoreció un cambio de actitud de 180 grados en un alumno considerado a todas luces, un alumno problema y cuyo record de reportes de disciplina, simplemente hubiera dado como resultado fatal, su expulsión.

Ramón, quién se había inscrito a la Preparatoria en el año de 1998, y se había dado de baja antes de terminar el 1° semestre, pues sus calificaciones eran muy bajas e incluso tenía más de cinco materias reprobadas en exámenes parciales, pasa por una etapa crítica que lo lleva a inscribirse en otra escuela y salir de aquella para volverse a incorporar a nuestra preparatoria, con el grupo de la siguiente generación.

Su salida, en la primera ocasión, nos había dejado una muy mala impresión de él, ya que Román había agredido verbalmente a una compañera, en un recado anónimo donde se expresaba de ella con majaderías, y como fue descubierto y quizá su vergüenza y sus calificaciones los llevaron a salirse.

En su familia tenía problemas de relación, sobre todo con su mamá, quien lo consideraba mentiroso y lo acusaba de robarle dinero e incapaz de estudiar. Constantemente lo amenazaba con dejar de pagar, hasta que finalmente lo hizo, por lo que Ramón, iba a clases pero con una actitud de no merecerlas que, finalmente, afectó todavía más su rendimiento.

Román fue también culpable de una acción antes mencionada, de lanzar un petardo (paloma) de pólvora en un salón de clases, para asustar, pues según el no querían lastimar a nadie.

En esa ocasión Román me dijo a mí, que yo no tenía paciencia y todo me lo tomaba personal.

Esa observación, me hizo reflexionar y me ayudó a crecer mucho en mi relación con los alumnos y en general con el personal de la escuela.

El diálogo que surgió de ese incidente fue determinante para el trato que dimos a Ramón. Se notaba más maduro y con un pensamiento agudo cuando hacía observaciones.

Sin embargo su trabajo en las materias era muy deficiente. Solo con algunos maestros, como fue el maestro de Literatura, y la Maestra de Química, Ramón tuvo cambios positivos, aunque el trabajo artesanal como mejorar su cumplimiento



de tareas, responder con lo que se esperaba de él en general y la puntualidad eran de rendimiento muy abajo del promedio.

Ramón, por otro lado, destacó sorprendentemente en el taller de teatro, participando como Actor y responsabilizándose de todo lo que le pedían en esa actividad, incluso con mayor responsabilidad que los demás.

Se involucró en otras actividades extracurriculares y no faltaba a clases, aunque si era muy impuntual a la primera hora.

Su relación con la autoridad cambió, sus maestros de arte lo apreciaban. Tenía rasgos de liderazgo con su grupo, aunque en algunas clases, donde no le interesaba, se dedicaba a bromear, distraer del tema y su lenguaje era altisonante, hasta cínico.

Participó como actor en un cortometraje que produjeron los alumnos del taller de video del semestre siguiente, aún cuando Ramón ya había salido de la Prepa.

Posteriormente nos comunicó que iría a EU. a seguir a su Papá quien ya tenía varios años trabajando en ese país. La relación con su mamá no mejoró mucho, pero Ramón aprendió a dejar de pelear con ella y finalmente decidió irse a vivir con la Abuela.

Ramón estaba insatisfecho con el recorte en dinero que su mamá usaba para condicionarlo buscó trabajo un tiempo, al salir de la Prepa como guardia privado en un hotel, pero quizá no le dieron el trabajo pues necesitaba su certificado y aún debía una materia, en extraordinario.

Esta presión económica hizo que Ramón buscara la manera de pasar el examen. Intermitentemente, acudía a la escuela, para solicitar se le aplicara el examen, finalmente lo aprobó un semestre después como 2ª vuelta.

Sus conocimientos en general eran muy deficientes, me di cuenta en una entrevista que desconocía aspectos de sexualidad, al hacerle algunas preguntas, tampoco pudo entregar el documento final de la materia de Metodología. Constantemente copiaba los trabajos de sus compañeros, su examen consistió en localizar algunos temas sobre ciencias sociales en buscadores de Internet, y entregar el reporte.

Creo que Ramón tenía una carga de resentimiento y coraje, por su situación familiar y económica, vivir en una familia de matrimonio separado por cuestiones de emigración de su padre, sentir que no era valorado por su mamá y la falta de recursos o medios económicos para pagar la escuela, y sobre todo el ser rechazado por sus calificaciones y actitudes, lo convertían en candidato para



recorrir al ocio y vagancia de buscar dinero fácil, ya que se presentaron varias situaciones donde se sospechaba de robo.

El trato con flexibilidad, el espacio para el diálogo que se le abrió en la escuela con sus maestros, hizo que Ramón hablara con franqueza de sus inquietudes y sus preguntas.

La posibilidad de encontrar que era bueno para la actuación, le dio seguridad y confianza.

Quizá Ramón regrese a sus acciones ilegales, pero tuvo la oportunidad de reflexionar sobre ello, con sus maestros y compañeros, logrando una habilidad mayor para decidir por sí mismo, lo que quizá en otro tipo de institución, se habría reforzado su baja estima o su rebeldía, quizá hubiera perdido su oportunidad de seguir en la escuela, por su falta de disciplina.

Mi impresión es que Ramón puede llegar a la información que necesite para seguir aprendiendo, pero el aprendizaje de vida, de respeto a su persona, a los demás y al entorno, fueron determinantes en esta etapa, de su vida.



OBSERVACIÓN DE CLASE

MATERIA: SOCIOLOGÍA

MAESTRO (M): OSCAR

1° Semestre

2003-05-08

Hay 6 alumnos esperando el cambio de clase.

Maestro: Se pasan

Entra Mayel.

Mayel: ¿Puedo ir al baño, rapidísimo?

M: OK bueno. **Sale**

Entra Marcela. Selene entra con un vaso de Agua. Berta recorta. Entra Alex, apaga el celular.

El Maestro pasa lista. Entran Juan M. y Mayel. Ana y Pamela juegan con el libro.

M: Vamos a hacer lo siguiente. Guarden silencio. (AMBIENTE TENSO)

Entra Dania.

D: Mi familia no ha llegado.

Alex: Nosotros expusimos la otra clase.

M: Guarden silencio **tres veces** La 1ª familia es... **nombra integrantes del equipo**

A: no sabemos si la otra hoja te la dimos a ti.

M: A ver, atención todos por favor.

Sus conclusiones, cómo resolvieron el problema de drogadicción.

Nayeli: Oscar, vamos a actuar. **Se ponen de acuerdo para su presentación**

Dania: Yo soy la mamá **lo repite** Soy tu mamá, eres una irresponsable.



Juan M: La hija corrida, borracha, irresponsable **refiriéndose a Fernanda**

M: Guarden silencio, los comentarios al final. (AMBIENTE TENSO)

A: Da una lista de gastos de la familia

Juan M: Se limpian con la servilleta (AMBIENTE RELAJADO)

M: Juan M. ya, **pide silencio**

El equipo de Dania sigue murmurando.

Alex: Nos acercamos a nuestra hija porque se sentía muy sola, por eso se hizo drogadicta. Pasamos más tiempo que ella. Le pusimos tratamiento.

B: Le pusimos tratamiento.

M: Hay que anotar las conclusiones en el Pizarrón. **El maestro hizo una tabla con 4 columnas**

Juan M: ¿No tienen que actuar algo? Yo quería que le pegaran.

M: **lo ignora, se dirige a los demás** ¿Alguna pregunta o duda? ¿Y Fernanda?

JM: corraste porque la viste borracha.

Mayel: se le rompió la falda. (AMBIENTE TENSO)

M: Guarden silencio, Los gastos de víveres ¿los imaginaron o los investigaron?

A: **lee las conclusiones.** Darles Cariño

El grupo: ¡Ah!

2° Grupo

Ana Lee la descripción de la familia y la lista de gastos:

Problema: la anorexia.

Grupo: **se ríen.** (AMBIENTE RELAJADO)



M; Escucha lo que siguen exponiendo y dice: Bien. El problema ¿cómo lo trataron?

Pamela: **Describe la situación familiar.** La hermana estaba bonita

Grupo: **se ríen**

M: Los tres tienen que hablar y participar.

JM: ¡Está hablando Iris, Iris habla!

M: Guarden silencio. A ver, Iris.

I: También la querían y todo.

JM. truena la boca y se ríe. Todos ríen, también Iris.

Ana: NO la tomaban mucho en cuenta porque a... a...

Grupo: **ríen**

El maestro pregunta sobre las soluciones posibles.

M: ¿tenían renta de gasto?

Ana: Si, renta: \$5000

M: Las conclusiones. Familia 3

Pasa Daniel.

Alex: Está solo, no tienes familia, te puedes gastar todo.

Jessica comenta con Selene en corto.

Marcela: Apenas están haciendo el trabajo.

Pamela anota en el pizarrón.

Ana: ¿le entregamos esto?

M: ¿Por qué no lo leyeron?

Ana: porque iba a ser aburrido



Juan M: fue tan divertido **(irónico)**

M: Guarden silencio **(dos veces)**

(AMBIENTE TENSO)

Daniel describe a la familia:

Yo, el pandillero, tenía que ser

Nayeli habla con su equipo (Dania.) Carmen le golpea el brazo. Jessica y Selene siguen trabajando sin ponerle atención.

D: El pandillerismo trae otras cosas ilegales, **enumera** prostitución, robo, etc. Los llevan a un Centro... ¿cómo se llama?

Carmen: Rehabilitación

Daniel lee la lista de gastos familiares.

Selene anota lo que comenta con J.

D: Les alcanza para cable de Internet y teléfono.

Grupo: Ríe (AMBIENTE RELAJADO)

D: Hacer salidas en familia.

M: **Anota las conclusiones. Recuerda el tema a la familia 4**

Se hablan en secreto. Berta dice que está en lugar de Montse que faltó.

Berta enumera los gastos Se levantan 5 alumnos. Se sonríen y Dania; Nayeli y Carmen se sonríen y me ven de reojo

El equipo murmura

M: sh, **pide silencio** (AMBIENTE TENSO)

Daniel se cruza entre el equipo y el auditorio, se sienta adelante.

Pamela recorta de su libro de Geografía (otra tarea)



Carmen: Me pegaba mi papá y yo veía que le pegaba a mi mamá. Tenía mucho miedo, era bien rebelde.

M: Cómo arreglaron el problema, qué soluciones...

Dania: Yo apoyaba a mi mamá. Yo era la niña buena, los tres nos uníamos.

Éramos más fuertes

C: Tenía otra mujer.

B: Metieron al papá a un centro de rehabilitación.

Rodrigo: Pero ya somos una familia feliz

Grupo: **ríe** (AMBIENTE RELAJADO)

Dania anota en el pizarrón

N: Prof. ¿Puedo ir al baño?

Los alumnos del equipo se van a acomodar a sus asientos.

Jessica se sienta sobre la mesa.

J: Yo empiezo **levanta la voz**.

Selene lee la descripción familiar:

¿Leo primero el problema?

M: Como gusten.

Los alumnos observan al maestro esperando aprobación.

El Maestro los mira, checa su lista y asiente con la cabeza.

Juan M: Una escuela pública que se llama Omeyocan

Jessica y S me miran.

JM: Leche y frijoles...



Todos ríen

JM: Jabón Zote

Risas

Lee la lista de alimentos que es muy detallada. El equipo ríe o sonríe.

Dania **grita**: La sal.

M: OK, ¿cuál es el gasto?

J: A la semana 1000 pesos

JM: No dudes de mi familia Oscar

Al maestro

Entra Nayeli al salón.

JM: La mamá era lesbiana. El grupo se ríe.

M. Bien, Juan M. es tu exposición.

JM: es que estoy borracho.

M: Conclusiones.

J: Conclusiones de qué, Ay cállate

(A Mayel)

Se sientan. Juan M. golpetea la mesa con ritmo de rock

Al acercarse el maestro toma su lugar al frente.

M: Este ejercicio tiene el objetivo de darnos cuenta, tratar de hacer un simulacro para ver que difícil es, ponerse en lugar de los padres, que valoren lo que tienen y tomen parte en el gasto familiar. Hay que saber compartir responsabilidades... (AMBIENTE RELAJADO) Sigue la explicación y termina la clase.



MATERIA: LITERATURA II

MAESTRA: GABRIELA

6° semestre

2003-03-31

Diario escolar.

Hoy estuve en clase de Literatura II, con los alumnos de 6° Semestre.

Son 13 alumnos, asistieron 12 ya que Laura Susana fue a realizar tramites de admisión a la Universidad del estado, la U. de Guadalajara.

Los alumnos se encuentran sentados en un semicírculo frente al pizarrón.

Al entrar solamente había dos alumnas (las únicas que obtienen asistencia) y poco a poco se fue llenando el salón de clase con el resto de los alumnos. Este grupo lo forman 5 mujeres y 8 varones.

Al inicio saludo a los alumnos y pregunto quién falta. También les aclaro a sus preguntas que es la clase de Literatura y no la de Filosofía que también, yo imparto.

Reviso en mi carpeta los ejercicios de la clase anterior y leo las conclusiones para retomar el tema. Raúl está hojeando una revista de temas juveniles y música. Se la pido con interés, la hojeo y la “guardo” sobre mis papeles. (AMBIENTE TENSO)

Les comento que están contestadas muy superficialmente y que quiero que las enriquezcan con comentarios acerca del contexto del poema.

Pregunto que les dice la palabra texto y me contestan que: libro o escrito.

Les hago referencia a las palabras derivadas y sugeridas por ella y descubren que también es un tejido y finalmente encuentran que son hilos que se tejen o entrecruzan.

Aldo empieza a jugar con Omar y a reírse. (AMBIENTE RELAJADO)

Le pido que se cambie de lugar y le digo que parecen chiquitos.

Les explico que deben retomar las palabras de los poemas para saber que información aporta para poder ejemplificar su opinión sobre él así como la interpretación de porque habla así el autor, y cómo lo dice.



Les devuelvo sus guías para que amplíen la conclusión tomando en cuenta el contexto.

Algunos alumnos salen del salón a reunirse con su equipo. Dos equipos se quedan en el salón conmigo.

Los alumnos Aldo, Raúl y Juan Carlos están hablando entre ellos, sin yo darles atención, toman la revista de mi escritorio y Aldo la hojea, comentan sobre los artistas, entre ellos...

El equipo de Leonora, Elba y Berta se reúne en el salón de la mesa grande, que sirve para las prácticas de laboratorio y taller de pintura.

Elba y Bety trabajan mientras Leonora se distrae con el maestro de español que entró al salón a decirle algo. Entro yo y con una frase amigable pregunto ¿ya están terminando? Quiero saber que están haciendo e interrumpo a Elba, con mi explicación (no solicitada) Elba no quiere perder la idea y me dice “Ay, maestra, se me va la idea”.

Yo insisto y le digo que ejemplifique tomando citas textuales, es decir frases o palabras del texto.

Termino de explicar y me salgo.

Regreso al salón de 6° y encuentro al equipo de Aldo riendo y jugando, ignoro sus juegos y les explico, otra vez sin pedirlo ellos, lo que deben hacer. Ellos retoman mis palabras y anota Raúl, despreocupadamente mi idea, pero a su manera.

El texto habla de una laguna y yo les explico que es Tenochtitlán, que imaginen la ciudad flotante.

Ellos anotan: Tenochtitlán.

Al terminar me devuelven el documento. Alejandra, quien no asistió la clase anterior, está terminando el ejercicio ella sola, interrumpe para entregármelo.

Ella me había consultado sobre el tema y bajado a la oficina por el libro, para que le indicara la página del poema que le tocaría analizar.

Antes de que concluyan, yo escribo una cita de Alfonso Reyes sobre Sor Juana Inés de la Cruz.



Les pido que copien el texto y al mismo tiempo les explico el uso de las comillas en una cita textual. Hablo de quién es A. Reyes y los pongo en antecedentes de la poetisa.

Les prometo buscar la película sobre su vida para traerla la siguiente clase.

Aldo, Raúl y Juan Carlos vuelven a “cotorrear”, se burlan de Omar que está al centro (se cambió de lugar) y le avientan un lápiz, el proyectil le da en la cara. (AMBIENTE TENSO)

Omar los insulta y al preguntarle que pasó que sucedió, él actúa como si llorara, en son de broma o juego.

Me doy cuenta que hay varios proyectiles de papel en el suelo. Interrumpo la clase para pedirles que recojan los papeles y salgan de la clase si no les interesa.

Comentan y se justifican, dicen que ellos no fueron y que no es de ellos la basura... Finalmente la recogen o la patean bajo la silla. (AMBIENTE TENSO)

Una lata de refresco que estaba junto a la pierna de Raúl, acaba cerca de la de Omar.

Yo continúo la clase hablando hacia la mitad del grupo que me pone atención. Francisco que quedó del lado del trío, me reclama que porque doy la clase hacia el extremo contrario a él. Yo le contesto que ellos están atentos y le sugiero que se cambie. Lo hace. (AMB TENSO)

Yo miro a los ojos a los alumnos atentos y logro mayor atención. El trío sigue jugando.

Me piden que me mueva para terminar de copiar del pizarrón.

Quedan quince minutos de clase y yo me dispongo a leer un fragmento de una novela de R. castellanos, sobre los indígenas de Chiapas.

Les explico que ella es seguidora de la trayectoria de Juana y que el texto es muy rico en su lenguaje y la descripción del mestizaje, que es materia de la clase.

El trío sigue “cotorreando” les pido silencio, intermitentemente se hace silencio o hablan, a veces no se entiende la lectura y yo trato de dar más énfasis, pero me desconcentran.

(AMBIENTE TENSO) Sigo leyendo, por veinte minutos, se escucha la voz de Elba avisando que ya se terminó la clase.



Falta el último párrafo, la chica indígena es violada por el patrón, avienta los cántaros y el dinero con el que la quieren comprar. Las últimas frases son tiernas y un poco empalagosas.

Se pierde el tono del inicio, los alumnos se ríen, yo siento la boca seca pero no dejo de leer. Al concluir pregunto si entendieron, Leonora dice que sí. Les aviso que tienen que entregar su avance de lectura mientras ellos van saliendo del salón poco a poco. Algunos se quedan sentados, guardando sus cosas.

Al salir les digo a rajatabla al “trío” que no los quiero en mi clase y que nos vemos mejor en el examen final.

Me despido rápidamente y me voy a la oficina. Elba me pide un libro, le entrego la novela de La bobbe de Sabina Berman y le comento que es corta, se ríe por el título. La toma, yo la anoto en la tarjeta de referencia y se la lleva. (AMBIENTE RELAJADO)

Juan Carlos va a la oficina y me pregunta que va a pasar con ellos. Yo le digo que no quiero pelear, que si ellos no les interesa, mejor no entren a clase. Él dice que: “esto no se va a quedar así” y llama a Raúl y Aldo. (AMBIENTE TENSO) Solo Raúl viene con él y trata de hacerme cambiar de opinión y ofrece no volver a hacerlo. Como yo conozco a Raúl, y sé que es muy inquieto y desinteresado, le pido que no esté y que yo le doy un temario para que estudie. Pero veo la cara de Juan C. y pienso en su cambio favorable, le digo que no me gustaría perjudicarlo, que él si puede entrar si está separado de quienes juegan. (AMBIENTE RELAJADO)

Haydee interviene desde la puerta del salón y le pide que haga un compromiso.

Yo me quedo pensando en volver a hablar con Aldo y Raúl.



MATERIA: HISTORIA REGIONAL. MAESTRO: AUGUSTO

6° Semestre
2003-05-16

M: Todos los demás, nada. **Cierra la Puerta**. Menos que calificar

B: Yo solo hice el dibujo

M: Pero lo viste

Charly: Yo encontré pero no decía nada relacionado con tumbas de tiro

Omar: Entonces estaba relacionada con tumbas de no- tiro. Tirol tirolo. **Ríe**.

Canciones de antaño. (AMBIENTE RELAJADO)

M: Página 101

O: Ciento uno, changos, creo que no lo traigo

M: Abran su libro... ¿quién me hace favor? Lolo, hace mucho que no oigo tu voz.

Leonora (Lolo) lee.

M: Ustedes tres que han estado más frecuentes en esta clase... **explica cierta incongruencia en el libro**. Lo vamos a leer de todas maneras.

Bety lee, su lectura es lenta y a tropezones, trata de pronunciar una palabra en Náhuatl.

O: ya... ¡eso!

Desesperación, risas...

Bety sigue leyendo.

M: ¿Si entendiste aquí?

Lolo explica con sus palabras.

M: Toda esa región era Chimalhuacán.



Juan Carlos abre la puerta y entra (tarde)

M: Gabi (a mí) ¿qué horas Son?

G: 8:18

M: Pasa, ¿traes libro? Pág. 103

Charly **lee ligado y comprendiendo**: ¿le sigo?

M: Sí, por favor.

Charly no puede decir “tlatoanazgos”

Ch: tlato... esa madre. **Risas**

Elba se asoma a la puerta.

J.C.: ¿coffee? **Elba cierra la puerta por fuera**

El maestro hace una pregunta sobre el tema: Aquí dicen que no... Ustedes ¿qué opinan? En verdad unos rendían tributo a otros más grandes.

Alejandra: Les tenían más respeto.

M: Muchos historiadores llegan a esa conclusión. La idea es que lean los otros y crean lo que les dé la gana.

Ale ríe.

M: Es más sano. En la Pág. 109, si ven el cuadrado donde dice “dioses”, Charly, ¿le prestas el libro(a Omar)? Si puedes leer.

Omar lee.

M: Si han visto a ese dios, lo representaban como un viejito. ¿Mitlán, qué es?...La ciudad de los muertos.

Omar sigue leyendo la lista de dioses.

M: Este podría ser, bueno, me atrevo a decir que puede compararse con Jesucristo... Se emborrachó, cometió incesto, se avergonzó y se fue... Eso dice la leyenda. Adelante Tonatiuh, por favor



Omar **lee claro y comprensible**: faltan un resto.

M: Todos estos dioses eran el mismo, solo lo sabían los cultos. Los españoles criticaban esto, pero ellos tenían los santos. Juan C.

¿Puedes leer los cultos?

Juan C. **Lee con modorra**: agujeros (en vez de agüeros) Risas

M: Para el lunes, aquí viene un cuestionario, me lo pasan, Pág. 110.

Me estoy saltando algunas cosas. Es importante porque...

Los alumnos permanecen callados a la expectativa.

M: Pág. 131. Nada más faltas tú.

O: Y la maestra Gabi.

Juan C: Neta, ¿qué hace aquí?

Ale lee ligado y comprensible.

M: Si notas la posición ventajosa, nosotros estábamos en un embutido, la verdad fue un abuso. Nosotros éramos chiquitos.

Leonora: Mi mamá está estudiando historia, también la conquista y dice que tenían unos perros muy fuertes.

Ale sigue la lectura.

M: Los pueblos aunque eran guerreros solo hacían las guerras floridas, donde tenían la misma ética. Es muy diferente pelear con alguien que quería otra cosa. Si sacrificaban mucha gente.

Omar comenta los fines de los españoles.

M: ¿Si se comprometen a exponer por equipos? Podemos hacer equipos de tres. (A Omar)

Tú estas en representación de 3, nosotros sabemos quienes son.

Juan C: Ni Raúl ni Aldo, reprobamos.



Omar ríe.

Juan C: ¿Con cuántas faltas te vas (a extraordinario)?

M: Aldo también falta, ahí repártanse a Aldo, o ustedes tres.

O: simón

JC: ellos dos, ellos se acoplan y ya no perjudican otros.

M: Falta Isaac

Gabi: Ya te comenté sobre Isaac, es un alumno que ha tenido buen comportamiento...

JC: tiene privilegios, así le hubiera hecho yo.

Omar también se queja.

Gabi: Algunos alumnos no pueden pedir permiso ni para el doctor.

M. si lo hacen bien, no lo hacen en una hora.

Charly le dice a Israel que haga equipo con...

Charly: el rulas

O: nomás tiene un nombre... putear. (AMBIENTE TENSO)

Lolo ve, me ve, se ríe.

O: el equipo de las leguminosas. Ya nos podemos ir, Dios lo bendiga.

Leonora: ¿cuándo es la exposición?...

Salen.



MATERIA GEOGRAFÍA.

MAESTRA: HAYDEÉ

2° semestre

2003-05-07

La maestra está al centro frente al pizarrón e inicia el tema de clase. Entran 3 alumnos, tarde.

Se escuchan murmullos generales. Algunos acomodan sus mochilas y se preparan para escribir. Se escucha quien pide una pluma prestada.

Daniel está sentado frente al salón, de espaldas a la pared del pizarrón en el suelo.

Maestra: Factores Naturales y artificiales de la erosión.

Se hace silencio.

M: Cuando nos pasan imágenes de Marte...ven que hay canales, piensan que es obra del hombre...

Cristina: ¿Qué canales?

M: Son canales que se ven artificiales como canales de riego.

Berta: Pero en la parte profunda no se ve que son.

M: **(ignora el comentario y continúa)** De ahí viene el concepto de Geometría, medida de la Tierra. Cuando vemos imágenes de NY, viejas, vemos las torres gemelas, en las nuevas ya no las vemos, por la razón que sea...Vamos a ver los cambios de la Naturaleza.

Entra Juan M: ¿Puedo pasar? **toma asiento al frente de la clase.**

M: **continúa, hace una señal con la cabeza, para que pase** ¿Qué es la erosión? (AMBIENTE RELAJADO)

Alex: Cuando aventamos una piedra se va desgastando.

La Maestra explica. Entra Lety interrumpe, trae los libros de Geografía que se cambiaron en la editorial, por un defecto de impresión, los entrega. Está el libro de Fernanda que fue dada de baja ayer.



Juan M: regálenmelo a mí ya que ella no va a estudiar.

La Maestra vuelve al tema, explica el desgaste que sufre una pieza de jabón, por las capas más suaves: En Zacatecas, en el valle de los órganos, hay unas piedras enormes...

A: Como las piedrotas (de Tapalpa)

Nayeli y Dania se comunican con gestos, se miran, Dania dibuja en una hoja arrancada del cuaderno. Tiene el libro a un lado.

A: ¿Por qué nada más se desgasta de abajo?

M: Depende del clima, la fuerza del viento.

Carlos se recarga en la mesa del pupitre adormilado y reacciona alzando la cabeza cuando hay algo interesante.

M: ¿Han visto que pasa con el agua en la arena al ser derramada?

Alex contesta que se filtra.

Cristi: Se hace una masa

A: se derrama

M: **retoma el tema.** Corre y hace canales naturales... Las rocas también se clasifican. No vamos a tener en todas la misma degradación.

Nayeli sonríe con un gesto a Dania. Jessica se acomoda en su silla y juega con su pelo.

Alex describe un lugar que conoce donde hay ruinas abandonadas.

M: La naturaleza va haciendo lo suyo.

Dania mueve los pies y los estira. La Maestra explica como las piedras cubren la tierra.

M: Apliquen como conocedores cuando viajan.



Los alumnos anotan en el cuaderno, otros no. Jessica y Mabel se recargan en la banca de la otra. Juan M empuja la silla y hace comentarios alusivos al tema con la maestra.

M: La Naturaleza es más sabia que nosotros, las corrientes de agua cambian de dirección.

Alex: (cambiando el tema) ¿Porqué se forman las olas?

La maestra explica la Ley de la Gravitación Universal. Dibuja una luna en el pizarrón.

Alex ¿Cuando hay ola verde?

M: Cuando la luna está más cerca de la tierra. Las ciencias están relacionadas.

Entra Selene a clase. Son las 9:20 La maestra la ignora.

Nayeli pide permiso para ir al baño: *¿Puedo ir al baño, maestra?*

Maestra, **se interrumpe:** Claro que sí. (AMBIENTE RELAJADO)

Rodrigo muestra un dibujo sombreado en rojo del Quijote a Dania. D le dice que está bien "chido". A la izquierda de la maestra Pamela y Ana murmuran entre ellas y se ríen en voz baja. Stephany lee una especie de carta. Carlos sigue acostado (dormido) a veces se acomoda. Ana le enseña a Pamela su libro. Stephany habla con Mario en la esquina derecha del frente, y se sonríe, tapándose la boca discretamente.

M: Qué pasaba cuando un río cambiaba de rumbo **No hay respuesta.**

Nayeli **entra y dice:** Con permiso (tardó 5 min.)

Mabel duerme sobre la banca. Dania dibuja en su cuaderno.

La maestra dibuja en el pizarrón: ¿Qué aprovechábamos cuando jugábamos a las canicas?

Marce: Que estaba inclinado

M: Es física. Cuando están en el billar y golpean varias bolas, ¿cuáles se desplazan primero?

Alex y Juan M (juntos): Todas las de la orilla.



Entre Nayeli y Dania hay cuchicheos.

Mabel despierta y ve a Selene, se comunican con murmullos. Pamela habla con Ana.

Alex: Una vez que escarbaron... encontraron monedas de oro.

M: (cambia el tema) Vemos en la Pág. 61. Vamos a trabajar esto que hemos visto.

Selene: Maestra ya trajo los libros.

M: (ignorándola) Saquen sus tijeras y pegamento.

Marce: ¿Qué página?

Murmullos y consulta entre ellos, comentarios en voz más alta, en todo el salón al disponerse a trabajar. Carmen se mira en el espejo de mano. Nayeli explica a Dania y le anota algo en el cuaderno de ella. Daniel se levanta del suelo y se acomoda en una banca entre Lupita y Pamela.

M: Contesten la actividad de la Pág. 95, si no traen tijeras.

Carmen: ¡Ya la hicimos!

M: Ya la hicieron, Aja era una tarea.

Dania: ¿Qué Pág. Maestra, qué Pág.?

M: Pág. 45... Si se apuran y como se han portado de peluches, podemos salir 5 o 10 min. ... (AMBIENTE RELAJADO)

Juan M: 20 min. (A Carlos) ¿Te duele la cabeza??

Carlos se incorpora. Juan M. sale, azota la puerta (por la corriente de aire)

Maestra a Selene: ¿Regresaste tu libro?

S: Sí maestra.

M: Porque falta un libro. Si no me acuerdo, tú confirmaste. **Selene baja la vista como molesta. La M le da a Iris el libro de Fernanda.**



Berta pregunta a la Maestra sobre formas de Relieve. Mabel consulta para contestar su ejercicio.

Cristi canta “Qué más me da” y le avienta con la mano la cabeza a su compañero Alex. Este le anota algo en su cuaderno. Cristo platica con Jessica.

M: (como en broma) Carlos, no le preguntes... “lelo” (queriendo decir léelo).

Rodrigo había salido sin pedir permiso y regresa al salón de la misma manera. Carmen se cambió a su lugar y por lo mismo él se tiene que sentar en el lugar de Carmen.

Berta pregunta a la maestra. Nayeli y Dania trabajan juntas. Jessica y Cristi comparten el libro.

Ahcitz entra y dice: **Gracias maestra.** Golpea a Alex en la espalda y Alex devuelve el saludo con un golpecito en la pierna.

Mario platica hacia un pequeño grupo con gestos y mímica. Lo escuchan Stephany, Iris, Lupita y Daniel.

M: Lean su Unidad, encuentren las preguntas.

Nayeli dice que entre más lee, menos entiende.

Dania: ¿Pasaste la primaria?

M: (en broma) Pasó por la primaria de noche. (AMBIENTE RELAJADO)

Cristi: De eso si me acuerdo.

A: No manches, dímelas.

M: Las principales montañas son...

Cristina: Y la de Chiapas.

A: Cerroso, arenoso...

Dania: Acuoso... qué menso (A Juan M.) Maestra, ¿puedo ir al baño?

Nayeli: Está grave (A Carmen que dijo exclamando “No”)

Alex enumera las Sierras.



Marce: ¿Y qué más?

Regresa Dania. Daniel sale por la puerta del frente sin avisar a la maestra.

M: Hay que empezar a ver en casa. Recorten sus cuadritos, de lo que yo traté de dibujar ahí.

Alex y Ahcitz contestan en voz alta.

M: Usted es el último que va a salir, porque no ha trabajado. Antes que salgan escuchen con atención a Ana.

Ana: Qué tienen que traer cinco platillos, **Nayeli y Dania no la atienden**

M: Para el festejo de las mamás.

Hay voces que suenan alto, todos hablan.

Juan M: mejor traer dinero y se encarga una taquiza.

Alex platica de una fiesta de graduación donde se coló con amigos y un “viejito” les preguntó “ustedes, con quién vienen”.

M: Los que van terminando, van saliendo.

Juan M sale antes que la mayoría. Jessica avienta su libro y sale.

Cristi: Si guey, dijo braquets (se dirige a alguien en particular) (AMBIENTE TENSO)

La maestra firma los libros de ejercicios a algunos alumnos que se quedan a esperar que firme: Lupita haz mejor la letra, la hiciste a la carrera.

Quedan 9 alumnos sentados de 20 que asistieron. Algunos terminaron el ejercicio, otros no.

Mario: Qué me va a poner profe? Diez, ¿un punto extra?

M: ya Pam... **revisa a Pamela. Van guardando sus cosas y saliendo poco a poco, la maestra dice Adiós y sale, algunos salen después hacia la calle. Es receso.**



MATERIA: DEPORTES

MAESTRO: CUAUHTEMOC
4° Y 6° semestres
2003-10

La clase se realiza en el parque a dos cuadras del plantel

M: Van a caminar alrededor del parque.

Hay tres alumnos, los demás llegan tarde. Algunos no trajeron el uniforme.

A las 8:05 llegan otros tres alumnos. (AMBIENTE RELAJADO)

M: Van a caminar y trotar 3 vueltas al parque (a los retrasados)

Al pasar escucho quejas de que tienen hambre y sueño

El maestro indica que troten, se estiren y respiren por la nariz.

M: Elba, qué esperas.

Elba y Diego jueguean en la caminata. Diego intenta cargarla en sus hombros, ella se apoya en la banca, se baja y siguen caminando.

M: Todos tienen que ir juntos.

Al dejar de trotar, se escuchan risas. Diego molesta a Elba y ella se queja, se golpean el hombro y el brazo. Los demás van caminando y haciéndose plática.

M: Ya ven, luego quieren que les crea uno todo. Vámonos, otra vuelta (echa a correr delante de ellos)

Iguazú se frota el empeine, de dolor por no calentar.

Termina ese ejercicio.

M: Vengan a refrescarse (hay chorros de riego al centro del parque) Dos y dos van a trabajar en estas bancas...

I: quiere llegar al día del maestro, ¿quiere llegar al 15 de mayo? (AMBIENTE RELAJADO)



M: Equipo uno, escalones, equipo.

Dos abdominales.

M: Estírelas

I: No, ¡me duele!

M: Cambio

Ale: Me duela la panza.

Elba: No te sientes te vas a cansar (a Ale)

M: Listos, hacer abdominales, te sientas al borde.

Ana: ¿Así?

M: Sale, sale. Ándele ¿ya vas a empezar a renegar?

A: Maestro, ponga el ejemplo.

M: Cambio (los equipos cambian de ejercicio)

M: No tienes nada, pero si fumas. (A Ale)

I: Se fumó cinco.

M: Eso es, Ale, vamos Tiempo.

I: Move your beautiful ass. (AMBIENTE TENSO)

M: Lagartijas sobre el respaldo (de la banca)

I: Usted va a pagar el ortodoncista.

Israel: Mira al bato de azul que está (descansando) en el pasto.

Ale: Hace abdominales y se queja al contar números.

Elba se cae al suelo.

M: Qué pasó E. Se te acabó la banca.



Elba no puede hacer las lagartijas y al intentarlo, baja el pecho primero, como un gusano. Los demás se ríen.

E: Maestro no puedo, es que tengo miedo.

Ana: No metas las nalgas.

M: el festejo es después.

Yo intervengo y le muestro como

E: (al maestro) Con Ud. No pude, pude con la maestra Gabi.

M: Órale.

I: qué sugerente me saliste

Ale: Me quieres explicar.

Diego: ¡No! está mejor que no entiendas.

I: ¿qué hago maestro?

Iguazú se soba la pierna como si sintiera dolor (en el tatuaje que le acaban de hacer)

M: Corran en zigzag entre los árboles.

M: eso Alejandra, éso es, que se vea que trabajas.

Concluyen la clase y corren hacia la escuela, algunos se suben conmigo

(Las mujeres) en el carro.



MATERIA: TALLER DE CANTO

MAESTRA: MARTHA.

2°, 4° y 6° Semestres

2003-04-30

La Maestra M. viste jeans y blusa blanca sin mangas. Está peinada de media cola como las colegialas con aspecto juvenil. Tiene cerca de 25 años, es casada, no tiene hijos.

Martha la maestra de canto al cambiar de clase, pasa por el pasillo hacia el salón y comenta: “no voy a estar buscando a las alumnas” (AMBIENTE TENSO)

Solo están 5 alumnas dentro del aula, faltan algunas alumnas del grupo de 2°.

Claudia llega tarde y pregunta: ¿puedo entrar?

La maestra sin decir nada sale del salón con prisa hacia la Recepción para arreglar que la sustituyan en la tarde.

Las chicas escuchan una grabación.

Entra la maestra y les pide que apaguen la música... Conecta el teclado.

Mabel: tengo las anginas inflamadas.

Calientan la voz con escalas y sonidos monosilábicos.

M: Sonrían para que salga el sonido. (AMBIENTE RELAJADO)

Cambian de frase

M: ¡El chicle! Es bien peligroso, ha habido personas que se ahogan. Hay que sacarlo

Las alumnas se ven relajadas, algunas con las piernas estiradas y pies cruzados.

Otras bostezan o se echan aire con algún objeto como “abanico”.



Una de ellas se observa las uñas, otra se acaricia el cabello, otra abraza su cuaderno y una más lo hojea.

M: Canten con más ganas.

-¿Se saben la canción de Juan?

Mayel hace un gesto como de aclararse la voz y dice: Es que estoy bien mala.

Es que no puedo estoy bien afónica.

Cristi se equivoca y se ríe

Ana Laura: Otra vez.

M: A ver canten con más decisión. **Las alumnas argumentan que tienen dificultad con el ejercicio.**

Marta avisa que van a cantar el día de las madres: Ustedes van a poner “*Te amaré*”. Saquen la letra. Vayan con Elba que está en teatro para que les preste el casete.

La maestra sale intempestivamente, trae el kct.

Las alumnas copian la letra en su cuaderno, unas de otras.

M: Va pues, ya sale, se supone que ya debe de salir.

Cantan con la pista.

M: No te metas la mano en la boca. (Le dice a Mabel). Imagínate con la mano en la boca, menos cantan.

Mabel se aclara la voz y ríe por el gallo que se le salió. Pregunta a Martha

¿La vamos a cantar como habíamos dicho? Si no vienen, ¿la cantamos completa?

M: Sí, todas.

Se dirige a mí

M: Gabi, ¿Va a venir la maestra (de baile) el viernes?

G: Si me avisó su mamá. El viernes (por ser “puente” entre dos días de asueto) tienen doble falta. (AMBIENTE TENSO)



Alumna X: Pero el viernes no va a venir nadie y nos van a bajar 20 puntos (se refiere a la maestra de química)

Otra alumna: No venga maestra(a Martha) no va a venir nadie.

G: Hagan de cuenta que no estoy aquí.

Continúa la Música.

Mabel ‘corrige’ a Cristi empujándole la cabeza con la mano. Cristi le regresa el empujón.

Monse escribe mientras canta (copia la canción)

Maestra, **cambia de ejercicio**: ¿Qué vamos a ver, Mabel ya tienes canción?

Mabel: Me van a prestar una.

Pregunta a Cristi.

C: No he encontrado la pista, de alguna de las que...

Sigue preguntando a cada una.

Pamela: Se me perdió la canción.

M: ¿La de rueda mi mente? (Propone)

P: Ya no la he bajado.

Ana: Yo iba a cantar con Fernanda

Fer no asistió

Monse: Yo no sé.

Mabel: Una de Alejandra Guzmán, es la única ronca (**como su voz**)

Mabel empuja la puerta, desde su asiento y juega con la manija.

M: Hay un disco de la Academia.

Monse: Se lo prestaste...



M: Lee las canciones: Dejaría todo, Rueda mi mente,

- A ver, se las voy a dar a todas

Ana: No, esa no.

Monse: Calendario de Amor y ya.

M: Está muy difícil

Monse: (a su compañera de al lado) Dice "Short"

Cristi: Dice Sol

Monse: Dice Short (sube la voz)

C: Dice Sol (voz alta)

La Maestra dicta la letra de Calendario...

Dice: -Bis entre paréntesis que es repetir todo eso. **(Hace un círculo con el índice en el aire)**

Mabel no escribe, juega con un papel. Cristi no escribe, se soba el pie que tiene cruzado sobre la otra pierna.

Mabel: Puedo ir al baño.

M: Sí (voz baja interrumpiendo el dictado)

La Maestra M. mueve los muslos uno contra el otro como una pinza, intermitentemente y se arregla el cabello con la mano de vez en cuando. Pone la música.

Monse: Nos peinamos de colitas (ríe)

Se apaga la música. Cristi dicta la letra de memoria.

Mabel: Ay que cool. Uy que buena onda.

Monse: Es short

Cristi: es Sol **con un gesto ve hacia el techo y se toca el pecho con la mano extendida.**



Cristi sube la pierna sobre la banca de enfrente, estirada.

Mabel: Que buena letra.

Cristi: Se las cantábamos a los maestros.

Se escucha afuera en la escalera, “A la chingada” (un grito)

M: Vamos a cantar ya, así.

Pone la música.

Una alumna pregunta: ¿toda?

M: Toda, sí.

Mabel lleva el ritmo con la manija de la puerta.

La maestra lleva el ritmo en los pies y golpeando la pierna.

Ana baja la pierna de la banca

M: Aquí (**en** esa frase musical) da chance de hacer coreografía. Yo no bailo.

Van a estar como tablas como la otra vez. **Con mímica ejemplifica la rigidez de los brazos a los lados.**

Empezamos con ustedes y luego ellos.

Cristi primero

Es la hora de salida

M. Bueno, vámonos.

Cristi sale: Adiós Maestra.

Sale Mabel. Sale Ana

Ana: Gracias maestra

Monse: Adiós.

Pamela: Adiós.



ANEXO 3

Las siguientes son las preguntas que se prepararon para conocer cual era la percepción del maestro respecto a si consideran que el estilo o forma de trabajo con los alumnos favorece o no el aprendizaje.

El objetivo de estas preguntas era confrontar al maestro para que estableciera la relación entre el aprendizaje y la interacción más flexible, en clase.

Se pudo observar cierta resistencia a contestar, ya que el maestro se siente evaluado en su hacer, al pedirle que describa los logros desde un punto de vista cualitativo.

Se entregaron 7 cuestionarios y solo se respondieron 5.

Un solo maestro mostró mas cuidado en describir con amplitud cada uno de los aspectos.

Dos maestros no reconocieron actitudes favorables al aprendizaje, en la mayoría de las preguntas.

CUESTIONARIO

1. Si has observado actitudes positivas y percepciones que fomenten el aprendizaje, menciónalas.
2. Describe una situación donde la actitud negativa de ciertos alumnos, hacia el aprendizaje, resultó en que no comprendieran el concepto o noción que se había propuesto.
3. Menciona algunas experiencias de clase con algún alumno, donde hayas observado que asimilaron las nociones de clase a través de relacionar con información previamente conocida, de manera que cobró significado para el alumno.
4. Menciona una experiencia con algún alumno en específico donde hayas observado que se afinó el conocimiento que poseía, describe cual fue la dinámica que utilizaste para ampliar o reafirmar la noción o el tema.

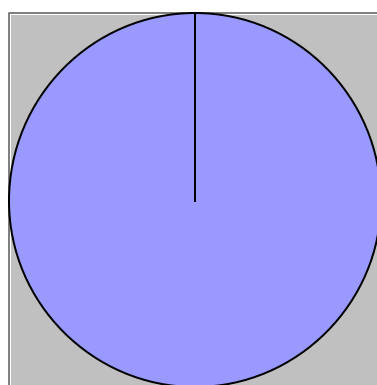


5. Describe una situación donde hayas corroborado que un estudiante está empleando el conocimiento adquirido en tu clase, en algún contexto distinto, puede ser en alguna otra materia o en interacción con sus compañeros.
6. Revisa las siguientes habilidades mentales y reseña algún caso donde hayas apreciado que la han desarrollado alguno de tus alumnos.

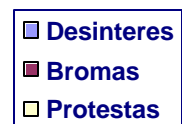
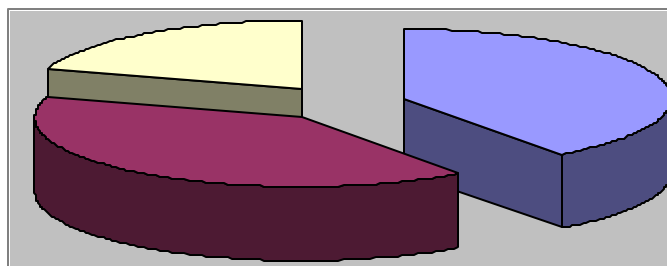
	HABILIDADES MENTALES	maestro 1	maestro 2	maestro 3	maestro 4	maestro 5
a	Sensibles a retroalimentación	Para algunos, si es significativo	El 100% con quienes he hablado	algunos quienes poseen el habito anteriormente	De acuerdo a su nivel de independencia	Iguazú trata de encontrar el error y corregirlo
b	Búsqueda de precisión y esmero en las tareas	si existe interés	Betty	Después del 1° semestre tienen cambios importantes	En mujeres	Karla logra resultados satisfactorios
c	Persistencia aun cuando las soluciones no son aparentes	Si hay	Carlos y Elba	Pocos, los demás son conformistas	Ninguno el entorno es demasiado sencillo	En Inglés Ana Laura
d	Visión no convencional de la situación	Si cuando hay algún problema	Leonora y Francisco	Hay que ayudarlos a ver	Ninguno falta aceptación de conocimiento nuevo	Leonora por la madurez mental
e	Resistir la Impulsividad	Es necesaria la tolerancia pero necesitan limites y reglas	Isaac y Francisco	La mayoría actúa con pasión e impulsividad	De acuerdo a tipos de carácter	Por su madurez, Iguazú



1) ACTITUDES POSITIVAS Y PERCEPCIONES QUE FOMENTAN EL APRENDIZAJE.

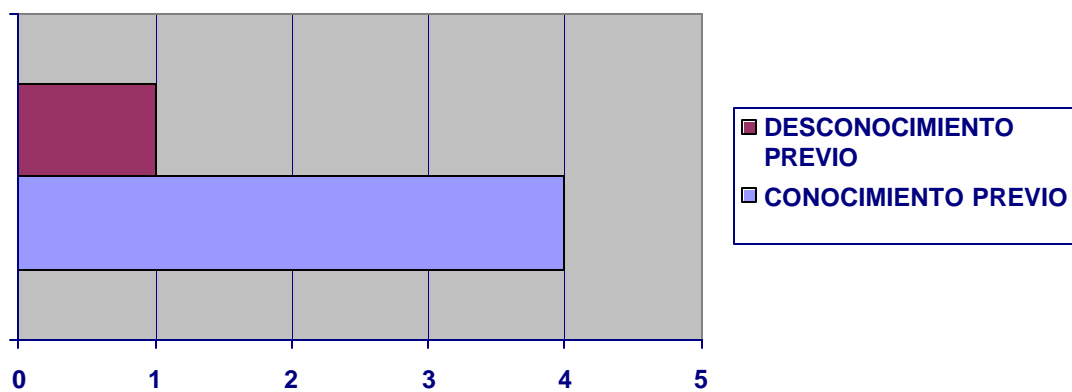


2. ACTITUDES NEGATIVAS

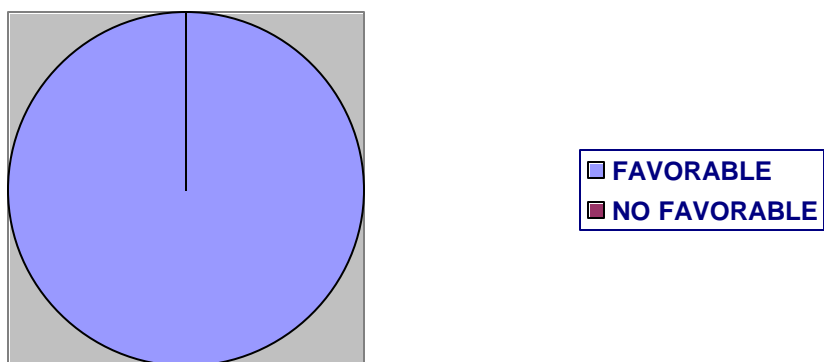




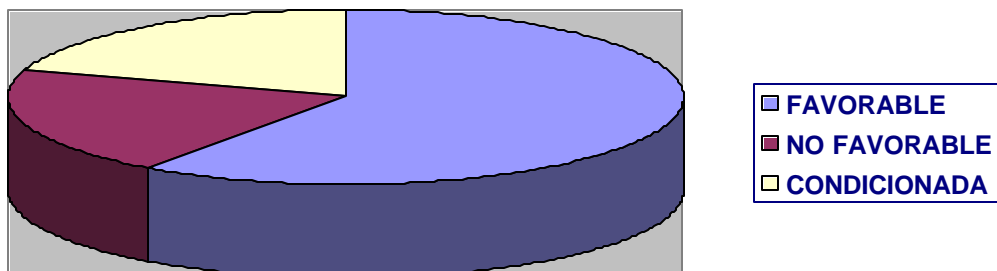
3. ASIMILARON NOCIONES



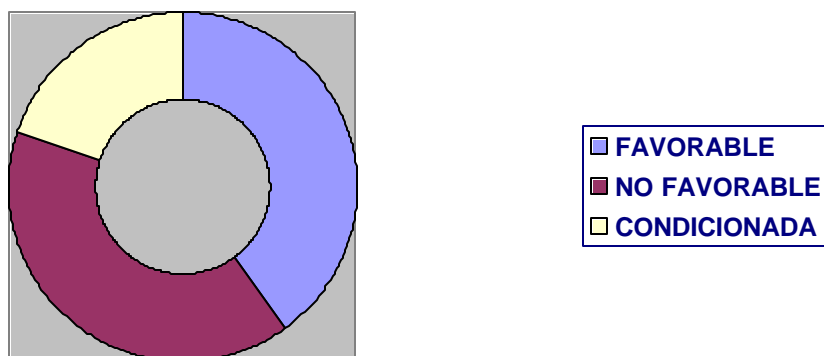
b) esmero en tareas



c) y d) persistencia y visión no convencional



e) resisten impulsividad





GLOSARIO

Interacciones invisibles: Son las acciones que resultan de la convivencia diaria en el aula, entre el maestro(a) y sus alumnos o de alumno a alumno y que permiten se realicen diferentes procesos en el aprendizaje de los distintos actores, acerca de las normas de comportamiento y actuación de roles (papeles de los actores) dentro del ámbito propiamente escolar.

Socialización: Es el proceso de adquisición, por parte de los miembros del grupo (maestros, alumnos, directivos, etc.) de los conocimientos y del saber hacer que son necesarios en el contexto de interacción social para establecer lazos sociales. Este enfoque está relacionado con los procesos a través de los cuales el alumno (niño o joven) construye su identidad social y llega a ser un miembro autónomo de los grupos a los que pertenece.

Proceso de Enseñanza-aprendizaje: Es el proceso a través del cual se transmiten y se reciben las formas y contenidos educativos, el currículo invisible o formas de conducta, valores y normas propios de la cultura escolar, de nuestra época.

Relaciones de autoridad y control: Son las relaciones que se establecen en un grupo social, donde interactúan grupos desiguales en cuanto al manejo de la autoridad y de los mecanismos de control, es decir, disciplinarios, que forman parte de los rituales escolares.

Reproducción de roles: Entendemos como reproducción de roles al proceso mediante el cual se perpetúa la acción de transmitir esquemas comunes de pensamiento, percepción, apreciación y de acción, a través de agentes que a su vez fueron programados para hacerlo, en un proceso similar, para la formación de ellos mismos.



BIBLIOGRAFÍA

FUENTES CITADAS

- 1) José Ángel Pescador Osuna **“Logros y desafíos del desarrollo educativo nacional”** en Reforma y Utopía, Revista Ínter universitaria, jul-sep 1989. ED UDG
- 2) **S/A“Reestructuración académica en la Universidad de Guadalajara.”** En Revista Latinoamericana de Estudios Educativos Vol. XII Primer Trimestre 1982, pp. 111-114
- 3) BERNSTEIN, Basil. **Class, codes and Control**. Vol. 3 ED Routledge and Kegan Paul Ltd. London. 1977.
- 4) BOURDIEU P. Y J.C. PASSERON. **La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza** ED. LAIA. Barcelona, 1972.
- 5) CASTREJON DIEZ, J. y C. Romero, Eds. **Sobre el pensamiento educativo del régimen actual**. ED SEPSETENTAS 162. Méx. 1974.
- 6) DE IBARROLLA, María. Antología: **Las dimensiones sociales del aprendizaje**. ED El Caballito, SEP. Méx. 1985
- 7) LATAPI, Pablo. **Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-76**. ED Nueva Imagen, Méx.
- 8) MACCIOCCHI, Ma. Antonieta. **Gramsci y la revolución de Occidente**. ED siglo XXI, 1977.
- 9) MARTINEZ, Miguel. **La Investigación cualitativa etnográfica en Educación**. Manual Teórico práctico, ED Trillas. Mex 1998.
- 10) MARZANO, Robert, J. **A Different kind of classroom**, ASCD. EUA. 1999
- 11) MEJIA A. Rebeca Y Sergio Sandoval. **Interacción social y activación del pensamiento**. ED Iteso, Méx. 1996.
- 12) PARAMO, Raúl. **Obras en Castellano**, escritos de los años 1963 a 1982, Ed. Grupo de Estudios Sigmund Freud, Gdl; México. 1995



-
- 13) SILVA, L. **Teoría y práctica de la ideología**. ED Nuestro Tiempo, Méx. 1984.
 - 14) SIMPSON, R. **La auto evaluación del maestro**. ED PAIDOS, Méx. 1967.
 - 15) VASQUEZ, Bronfman Ana y MARTINEZ, Isabel **La Socialización en la Escuela**. ED Paidos Mex. 1996.



FUENTES CONSULTADAS

- 1) Octavio Paz, **“Televisión, cultura y diversidad”** en México en la obra de Octavio Paz. T 1, Vol. 3 ED FCE. Méx. 1989.
- 2) AYALA, S. **La enseñanza de las ciencias sociales: un estudio desde el aula**, ED UDG, Méx. 1997.
- 3) BERNSTEIN, B. **Class, codes and control**. Vol. 1 ED Schocken Books, N.Y. 1974
- 4) D'ARGENT Ch., *et al.* **Alfabetismo funcional en el medio rural**. ED COLMEX, Méx. 1980.
- 5) DUVERGER, M. **Sociología Política**. ED Ariel. Barcelona, 1972.
- 6) FAURE, p. **Curso de Verano '83**. ED. AIRAP en Latinoamérica, Méx. 1983.
- 7) FROMM, Erich. **Marx y su concepto del hombre**. ED FCE. 1971
- 8) GIMATE-WELSH, A. **Lenguaje y Sociedad. Bases para una investigación regional**. ICUAP. Centro de ciencias del Lenguaje. UAP, Méx. 1980.
- 9) GONZALEZ ROMERO; Víctor M.. **La experiencia en la Universidad de Guadalajara**. En Transformación de la Universidad Pública en los '90. ED ANUIES, Méx. 1998.
- 10) GRAMSCI, Antonio. **La alternativa Pedagógica**, ED Fontamara, Méx. 1992.
- 11) JAIM, Guillermo. **La tragedia educativa**. ED FCE. , Méx. 2000.
- 12) LEBEDINSKY, M. **Notas sobre Metodología**. ED. Librerías Allende. Méx. S/a.
- 13) LIFSHITZ, M. **La filosofía del arte de Kart Marx**. ED Siglo XXI, Méx. 1981.
- 14) MARCUSE, Herbert. **Eros y Civilización**. ED Joaquín Mortiz, Méx. 1970.
- 15) MERLER, A. **Introducción a la Educación**, ED Villamar, Méx. 1978.



- 16) MONTESSORI, M. **Formación del Hombre**, ED Diana, Méx. 1986
- 17) PONZIO, A. **Producción Lingüística e ideología social**. ED A. C . Madrid.1973.
- 18) ROCKWELL, E. **La escuela cotidiana** ED FCE 2001.
- 19) SIGISMONDI, c. **Marcuse y la Sociedad opulenta**. ED Plaza y Janés eds. España 1977.
- 20) TOURAINE, A. **Crítica de la Modernidad**. ED FCE. Méx. 1994.
- 21) VEVIA ROMERO, F. **El hombre Americano. Ensayo de antropología filosófica mexicana**. ED UDG. Méx. 1994.
- 22) VYGOTSKI, L. S. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. ED Crítica Grijalbo. Méx. 1979.
- 23) WRIGHT MILLS, C. **Poder, política y pueblo**. ED FCE, Méx. 1973.
- 24) ZARZAR, Carlos. **Grupos de Aprendizaje**. ED Nueva Imagen, Méx. 1988.