



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES

ARAGÓN

---

COTIDIANIDAD Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS ACADÉMICAS  
BÁSICAS EN EL ALUMNO DE BACHILLERATO GENERAL (ÁREA  
PROPEDÉUTICA).  
ESTUDIO DE CASO CEB N. 2 “JESÚS REYES HEROLES” SEP

# T E S I S

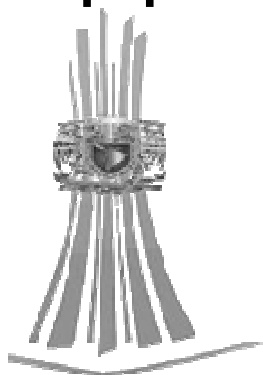
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:  
MAESTRO EN ENSEÑANZA SUPERIOR

P R E S E N T A

BLANCA JIMÉNEZ SÁNCHEZ

TUTOR: DR. ANTONIO CARRILLO AVELAR

SAN JUAN DE ARAGÓN, EDO DE MÉXICO 2009





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**

- Gracias Dios mío, mi buen Jesús por el ánimo y la fortaleza que me has brindado siempre.
- A la memoria de mi padre: Juan Jiménez Vázquez como un pequeño tributo a su grandeza de espíritu y su tenacidad en el trabajo para que nunca nos faltará nada, dejándonos como herencia el estudio
- A mi madre: de quien he tenido siempre el apoyo la atención, el respeto, la confianza y el cariño incondicional.
- A mi hermana: por su tolerancia y paciencia en los momentos que más lo requería.
- A la UNAM-FES Aragón: por la formación que me brindo en el espacio de la maestría
- A mi asesor de tesis: Dr. Antonio Carrillo Avelar por su paciencia, orientación, apoyo y gran profesionalismo.
- A mis sinodales: de quienes como pedagogos he recibido el apoyo el apoyo y la confianza en la elaboración de este trabajo
- A la Maestra Martha Gaytan por sus consejos y orientaciones
- Al Ingeniero Armando López por su apoyo incondicional
- A Verónica Tapia por su invaluable ayuda en la captura de este trabajo

“Para mi educación es simultáneamente un acto de conocimiento, un acto político y un acontecimiento artístico. Ya no hablo de una dimensión política de la educación, ni de una dimensión cognitiva de la educación. Así como tampoco hablo de la educación a través del arte. Por el contrario, yo digo educación es política, arte y conocimiento”

Paulo Freire

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	1
<b>CAPÍTULO I ALGUNOS ANTECEDENTES DE LOS ORÍGENES DEL BACHILLERATO EN OCCIDENTE</b>	10
1.1 Orígenes del Bachillerato en México	15
1.2 Surgimiento de los Centros de Estudio de Bachillerato General	24
1.3 El CEB num.2 “Lic. Jesús Reyes Heróles”	28
<b>CAPÍTULO II CONDICIONES DEL TRABAJO DE LOS MAESTROS EN LAS ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA</b>	33
2.1 Cotidianidad: formas de organizar el tiempo y el espacio	34
2.2 Trabajo colectivo de los maestros	40
2.3 Condiciones específicas del trabajo de los maestros	44
<b>CAPÍTULO III EL CONOCIMIENTO SOBRE LOS ALUMNOS EN EL LA REALIZACIÓN COTIDIANA DEL TRABAJO EN EL AULA</b>	52
3.1 Problemas de los alumnos en su trabajo dentro del aula	60
3.2 Presencia de necesidades de los alumnos respecto al trabajo en el aula	64
3.3 El conocimiento previo acerca de los alumnos se modifica a lo largo del semestre	68
<b>CAPÍTULO IV LA CONSTRUCCIÓN DE SABERES DE MAESTROS Y ALUMNOS EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS ACADÉMICAS BÁSICAS EN EL ÁREA PROPEDEÚTICA</b>	78
4.1 Vías de apropiación del saber especializado en el área Propedéutica	80
4.2 Necesidad de nuevas formas de trabajo en el aula	85
4.3 Participación de los alumnos y maestros en el desarrollo de Competencias Académicas Básicas	106
<b>CONCLUSIONES</b>	134
<b>APENDICE</b>	139
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	140

## INTRODUCCIÓN

Este estudio analiza la relación entre las condiciones materiales del trabajo docente en el Centro de Estudios de Bachillerato 2 (particularmente en el área propedéutica) y el desarrollo de competencias académicas básicas (que institucionalmente se conoce con el nombre de “docencia centrada en el aprendizaje”); considerando para su trabajo la riqueza que ofrece la cotidianidad que se construye en el aula y que contribuye a la construcción material y social de la escuela (Ezpeleta y Rockwell 1983), misma que está presente en la puesta en marcha de toda propuestas, innovación y cambio; o bien en su obstaculización; es decir, rescatar lo cotidiano como un ámbito importante a considerar en la investigación educativa y en cualquier cambio que se proponga de y para la escuela (Ezpeleta 1986, Rockwell y Mercado 1986).

El interés por abordar las posibilidades de desarrollo de competencias académicas básicas en los alumnos de bachillerato general tuvo su origen en la necesidad de saber cómo lograr este propósito en las condiciones de trabajo que los maestros enfrentan y más aun la incidencia que en ello tiene la cotidianidad que se construye en el salón de clase.

Sin embargo al iniciar con el planteamiento del problema se encontró de entrada: que el nivel bachillerato ha sido poco estudiado, que no existe bibliografía suficiente que los estudios actuales al respecto se circunscriben a ensayos breves, artículos de opinión o estudios de caso, que los temas más analizados son el currículum, los perfiles de los alumnos, y de los docentes, estudios sobre reprobación, deserción, eficiencia terminal y orientación educativa.

Esto es, existen trabajos que abordan la problemática de este nivel desde una perspectiva amplia y externa como los desarrollados por Fernando Pérez Correa (1983), Jorge Bartolucci (1990) Rafael Velázquez (1989) Javier Olmedo (1990), José Bazan (1988) David Pantoja (1983) y Frida Zacauala (1994) entre otros.

Por otra parte en una visión retrospectiva es posible detectar que no fue sino hasta la década de los setenta cuando la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) empezó a realizar investigación sistemática sobre el bachillerato (1); antes de esa fecha solo se habían realizado estudios parciales hacia el interior de algunas de las instituciones del nivel.

Años más tarde, en 1989 la Secretaria de Educación Pública dió a conocer el Programa para la Modernización Educativa el cual incluye un diagnostico del bachillerato y las líneas de política a seguir. Analiza las tendencias de desarrollo del nivel y detecta algunos problemas.

---

(1) El estudio pionero sobre el bachillerato fue la investigación realizada por el grupo dirigido por el Dr. Jaime Castrejon Diez, esa investigación dio lugar al libro Prospectiva del Bachillerato (1980-2000; que sirvió de base para realizar el Congreso Nacional del Bachillerato – Coyoc, Morelos en 1982

Después de este diagnóstico en 1994 la Dirección General del Bachillerato lleva a cabo una investigación denominada “Diagnóstico del Bachillerato Propedéutico coordinado por la Secretaría de Educación Pública y recomendaciones para el nivel”, proyecto que no se pudo concluir debido a los cambios en los mandos superiores de la Secretaría de Educación Pública. No obstante, desde una visión cualitativa no fue posible encontrar estudios al respecto.

Así el planteamiento del problema se fue construyendo a lo largo de todo el trabajo de investigación. Guiado en un inicio por una pregunta guía: ¿cómo influyen las condiciones materiales de trabajo del CEB-2 en el desarrollo de una nueva propuesta institucional?. Esta pregunta se fue modificando y transformando poco a poco con las primeras observaciones en los salones, así como con las charlas con los maestros. Así el planteamiento de problemas se enriqueció con nuevas interrogantes y fue adquiriendo otro cuerpo.

La consideración de la cotidianidad que se construye en cada salón de clase, misma que posibilita entender la heterogeneidad y dinámica de cada grupo escolar, y el sentido orientado de la organización del trabajo con los alumnos con el propósito de revisar no sólo los contenidos programáticos sino de viabilidad el desarrollo de ciertas competencias académicas básicas comenzaron a ser centrales en la construcción del objeto de estudio; con esto surgieron nuevas preguntas tales como: ¿Cómo las condiciones materiales del trabajo docente moldean los contextos donde se desarrollan las propuestas institucionales de cambio? ¿A qué alcance de condicionamiento tienen las formas de organizar institucionalmente el tiempo y el espacio en el desarrollo de una nueva propuesta?, ¿cómo el trabajo colectivo de los maestros coadyuva a la puesta en marcha de un proyecto institucional? ¿Cómo las condiciones específicas del trabajo de los maestros generan márgenes de acción frente a las propuestas institucionales? ¿Cómo influye el conocimiento sobre los alumnos en la realización cotidiana del trabajo en el salón de clase? ¿Cómo la presencia de necesidades y problemas de los alumnos conducen a poner en marcha ciertas actividades y otras casi nunca se desarrollan? y ¿Por qué es tan importante la organización del trabajo de los contenidos y la aplicación de ciertas medidas de orden en el desarrollo de competencias académicas básicas?

Este trabajo no responde en su totalidad a las anteriores interrogantes, pero ellos permitieron recortar y centrar un aspecto particular del problema de investigación: ¿qué significado cobra para los maestros la cotidianidad que se construye en cada salón de clase (como parte de las condiciones materiales de trabajo docente) para el desarrollo de Competencias Académicas Básicas?.

Se asume que dentro de los salones, la práctica docente toma cuerpo en la cotidianidad la cual se desarrolla y se refiere siempre al “ambiente inmediato” de los particulares que les plantea necesidades y problemas que demandan respuestas y soluciones. Esto lleva al maestro a conformar saberes entendidos como conocimiento específicos del oficio que surgen como resultado de constantes construcciones, transformaciones y adaptaciones que hacen de su ambiente inmediato. Así su intervención diaria en cada grupo escolar se presenta como una actividad heterogénea, histórica, constructiva y creativa.

Lo anterior permite afirmar que los maestros llegan a ser tales, en el compromiso que realizan con las tareas y situaciones propias de su trabajo en el aula y en la generación constante de acciones y decisiones diarias llenas de una perspectiva propia de ver, interpretar e intervenir en el mundo escolar.

Uno de los problemas a los que se enfrentan día a día los maestros es de que manera organizar y orientar el trabajo en el aula considerando para ello las condiciones materiales de trabajo que se refleja en la construcción de la cotidianidad de cada grupo escolar; con el propósito de desarrollar CAB en los alumnos. Aspecto que permitió un nuevo acercamiento y con ello, un recorte más; el conjunto de acciones, actividades y saberes que se ponen en marcha para trabajar los contenidos de cada asignatura y a partir de ellos posibilitar el desarrollo de lo que se ha aprendido para obtener un resultado o desempeño, es decir lograr ese desempeño como resultado práctico del conocer, lo que conforma las llamadas competencias académicas básicas.

Este recorte sobre las diversas actividades, acciones y saberes me permitió ir llenando de contenido el concepto de competencias académicas básicas y con él, surgieron nuevas preguntas guía ¿Qué alcance tiene el conocimiento sobre los alumnos (problemas y necesidades) en el desarrollo de CAB? ¿Cómo influye la organización y orientación del trabajo por parte de cada maestro en el desarrollo de CAB? ¿Qué relación existe entre los contenidos de cada materia y el desarrollo de CAB? ¿Qué papel juega el establecimiento del orden en el salón de clase en el desarrollo de CAB?

A partir de estas interrogantes comenzaron a surgir otras sobre la manera de considerar esta propuesta de docencia centrada en el aprendizaje por parte de los maestros ¿en que medidas asumen la propuesta los maestros? ¿Contrasta con su perspectiva docente? ¿Qué formas de trabajo en el salón de clase privilegian los maestros para socializar la propuesta?. De esta manera comenzó a tomar cuerpo el segundo aspecto de este trabajo. El acercamiento a estos conceptos de cotidianidad y CAB y el pensar, con ellos me posibilitó reconceptualizar algunas de las perspectivas que personalmente sostenía sobre la práctica docente y sobre la enseñanza.

### Referentes conceptuales

Son varios los referentes conceptuales que me permitieron ir avanzando en el proceso de construcción del objeto de estudio. Estos conceptos son de amplio alcance y funcionaron como referentes permanentes durante todo el trabajo de investigación.

Entre ellos, está la concepción sobre la cotidianidad de la vida escolar como producto de una construcción histórica y cuya característica es la heterogeneidad.

Es en esta heterogeneidad donde se construyen, se transforman, se adaptan y se sedimentan algunas de las acciones y actividades encaminadas al desarrollo de CAB.

El desarrollo de CAB se da dentro de una realidad concreta que es la escuela de nivel medio superior: el bachillerato; esta escuela es el producto de una permanente construcción social, como afirman Ezpeleta y Rockwell (1985) “no es un producto



previsible, ni reflejo de dominación, ni es una entidad ajena al movimiento social, la escuela es construcción social acumulada” y es en esta construcción que se dan las prácticas docentes.

La escuela es el contexto de la práctica docente, es la “condición material del trabajo docente” (Rockwell y Mercado 1989) donde los maestros como sujetos sociales particulares, como “sujetos enteros” (Ezpeleta 1986) construyen cotidianamente soluciones a los problemas que el “pequeño mundo” (Heller 1977, 27)<sup>2</sup> les impone.

El trabajo con los contenidos escolares con el propósito de desarrollar a partir de ellos CAB se presenta como uno de esos problemas cotidianos a enfrentar. Como solución los maestros crean, transforman, adaptan y ponen en marcha diversas acciones y saberes cotidianos <sup>(3)</sup> en cada uno de sus grupos.

El papel que juegan los contenidos escolares y la cotidianidad en cada salón de clase en el desarrollo de CAB es central

Stodolsky (1991, 17) señala que “lo que se enseña determina profundamente la actividad del docente”. Los heterogéneos contenidos dan forma a la práctica de enseñanza debido a la diversidad de su naturaleza, a la estructura, a la secuencialidad de la materia, a los fines que se persiguen (Stodolsky 1991, 22) y a las diversas significaciones que cada actor y el grupo en si van construyendo cotidianamente dentro de un contexto concreto cambiante cambiante, y multidimensional.

De ahí que comprender a los maestros como sujetos-actores implica tener en cuenta sus biografías personales y laborales, sus perspectivas, sus intereses y los contextos que han ido constituyendo su “pequeño mundo” en donde se expresan sus significaciones y donde se constituyen como tales. Estos sujetos que se constituyen en lo social, se enfrentan a exigencias reales y cambiantes, a presiones y limitaciones institucionales, a demandas, al aislamiento (Delamont 1985) dentro de los salones de clase donde cotidianamente construyen, adaptan y transforman su quehacer docente.

Las teorías, las creencia y las perspectivas que tienen los maestros de los alumnos, del aprendizaje y la enseñanza, de la naturaleza de los contenidos con los que se trabaja, así como de las condiciones materiales donde se busca desarrollar las CAB hacen que los maestros pongan en juego “el ensayo y la construcción de soluciones a problemas que el trabajo mismo plantea en las condiciones específicas que se presenta. Significa la existencia de saberes adquiridos en la resolución del trabajo diario y en la necesaria reflexión continua aun cuando no se puedan explicitar concientemente” (Rockwell y Mercado 1989-68). Los maestros de bachillerato tienen una gran identificación con un

---

(2) Para Heller el pequeño mundo es el ambiente inmediato y el gran mundo es una integración mayor que incluye el primero. En el pequeño mundo es donde el hombre se constituye como sujeto social adquiriendo capacidades, sistemas de uso, orientaciones y expectativas para usar las instituciones del mundo en que nace y apropiarse de él. A través del proceso de apropiación el hombre pone en juego, continuamente (para toda la vida) su capacidad vital; se hace sujeto social en la medida en que se apropia de la socialidad del mundo concreto, de una socialidad determinada históricamente.

(3) La noción de saber cotidiano de A. Heller (1987) como aquel conocimiento que el hombre particular tiene en su ambiente inmediato, como la “capacidad” que todo hombre adquiere para hacer frente a ese mundo, y para saber “usar” las cosas e instituciones de ese mismo mundo.

campo disciplinario especializado, su identificación personal esta dada por el saber especializado que marca su oficio como maestro, este “saber especializado... se convierte en el núcleo fundamental del quehacer del docente...” como manifiesta Quiroz (1985, 1990), e impone ciertas características particulares en el desarrollo de CAB.

El trabajo de los maestros dentro del aula, implica procesos de negociación, de transacción y de adaptación que se dan dentro de un contexto de múltiples intercambios socioculturales. La vida del aula se puede considerar como un “sistema social, abierto, de comunicación y de intercambio” (Gimeno y Pérez 1993:89) donde la heterogeneidad de tareas, actividades, intereses y perspectivas que se ponen en juego en el trabajo con los contenidos para el desarrollo de CAB constituye el interés de este trabajo. Esas acciones son entendidas por Doyle (en Gimeno y Pérez 1993: 92) como un “Sistema de actividades que concretan el currículum en acción” y que se desarrollan en esa red viva de intercambios, de creación y de transformación de significados que es la vida del aula.

El concepto de vida cotidiana que ofrece Heller (1987) Rockwell y Ezpeleta (1983) principalmente me permitieron ir aproximándome a la especificidad de la noción de “pequeño mundo” y con ello entender que día con día maestros y alumnos construyen a través de sus interacciones e intercambios de saberes, diversas formas de lograr “acuerdos”, alcanzar propósitos y generar alternativas de trabajo.

A partir de esto el concepto de competencia académica comenzó a tomar centralidad en este estudio debido a que con el se puede comprender la orientación de las acciones encaminadas al desarrollo de capacidades y habilidades con el fin de lograr en el alumno “el desempeño como un resultado práctico del conocer” y concretar de esta manera esos propósitos y alternativas planeadas.

El objeto de estudio fue producto de un constante proceso de construcción, de reflexividad, donde la observación, las charlas, los referentes conceptuales, las formas de ver –estar- y percibir el mundo, el análisis y la reformulación periódica de las preguntas guía fueron dando lugar a este objeto de estudio. Objeto que sólo se “percibe y se entiende a través de una organización interna de los datos, mediada por constructos conceptuales y formas de ver el mundo” como afirma Willis (1980, 8) y que se fabrica para dar cuenta de ciertos aspectos de la realidad.

Considero que la re-formulación constante de las preguntas conduce a un proceso analítico que sustenta el proceso de construcción del objeto de estudio.

Como ya mencioné, en un inicio las preguntas guía eran poco precisas, posteriormente se fueron focalizando y con ello la construcción del objeto de estudio fue avanzando hacia la comprensión de ¿por qué los maestros al enfrentarse a la tarea cotidiana de enseñar, toman en cuenta las condiciones de su trabajo colectivo con sus colegas, y las específicas en el salón de clase como aspectos de la cotidianidad? ¿Qué implicaciones tiene para el trabajo en el salón de clase, que el maestro tenga un conocimiento sobre los alumnos que conforman al grupo, y que este vaya cambiando a lo largo del semestre? ¿Por qué es importante para el maestro lograr “acuerdos de trabajo” con los grupos, con el propósito de viabilizar una propuesta? ¿Por qué la organización del trabajo en el salón de clase cobra un sentido orientador para el desarrollo de competencias académicas en los alumnos? y

¿por qué los contenidos de cada asignatura y el establecimiento del “orden” en el salón de clase señalan de forma importante el desarrollo de competencias académicas?.

Este trabajo esta organizado en cuatro capítulos que dan cuenta de la construcción del objeto de estudio. El trabajo docente y la puesta en marcha de cualquier propuesta escolar no puedan entenderse fuera del contexto social e institucional que los contiene y desde el cual cobran sentido, por eso en el primer capítulo (algunos antecedentes de los orígenes del bachillerato) se abordan a grandes rasgos los orígenes de este nivel de estudio en Occidente y en México como marco que permite ubicar al bachillerato como un ciclo de estudios que fortalece la formación integral del estudiante con un carácter propedéutico (y en ocasiones terminal). Junto a ello se expone el surgimiento de los centros de estudio de bachillerato general, y en particular el número dos que lleva el nombre de Lic. Jesús Reyes Heróles, escenario donde se llevo a cabo el estudio.

En el segundo capítulo (las condiciones del trabajo de los maestros en actividades de enseñanza) se presentan como parte de la cotidianidad que día a día construyen los actores en el escenario escolar, las formas de organizar el tiempo y el espacio, el trabajo colectivo de los maestros y las condiciones específicas del quehacer de los mismos, se muestra que no son los únicos aspectos que forman parte de las condiciones materiales de trabajo de los maestros, pero si de los más significativos en el desempeño docente.

En el tercer capítulo (El conocimiento sobre los alumnos en la realización cotidiana del trabajo en el salón de clase) se tratan algunos de los problemas de los alumnos en su trabajo dentro del aula; al tiempo que se recupera la presencia de una serie de necesidades que inevitablemente surgen del mismo trabajo. Se informa también que tanto los problemas como las necesidades de los alumnos influyen en el conocimiento previo que los maestros se forman de sus alumnos y lo modifican.

En el cuarto y último capítulo (la construcción de saberes de maestros y alumnos en el desarrollo de CAB en el área propedéutica) se describen de manera general las vías, que como “saberes” construyen maestros y alumnos, para apropiarse de la propuesta institucional (docencia centrada en el aprendizaje) y trabajar desde ahí las competencias académicas. Se señala además el sentido orientador de la organización del trabajo en el salón de clase resaltando en esta organización el papel, que tiene el contenido de cada asignatura y el establecimiento del orden como prioridades de ese quehacer.

#### Perspectiva metodológica

La perspectiva metodológica de este estudio es etnográfica, entendiéndola como una posición que implica aceptar una correspondencia entre teoría, método y procedimientos, como dice Edwards (1985). Para comprender las heterogéneas situaciones y relaciones donde se construye la cotidianidad y se establecen las propuestas institucionales, necesitamos acceder a los significados que otorgan los actores a las formas, a los contenidos y a los procesos que se van articulando en situaciones concretas. La reflexión, el uso de la teoría para mirar los datos, buscar indicios y evidencias, es lo que permite la construcción del objeto de estudio (Rockwell y Ezpeleta 1986). La confrontación de los

conceptos iniciales con la información proveniente del campo, así como la constante reformulación de nociones y juicios de valor implicados en las miradas a la escuela constituyeron un trabajo metodológico permanente.

Este estudio intenta “describir la lógica de la vida real” (Geertz 1987), lógica que se va construyendo cotidianamente dentro de las aulas, con ciertos contenidos con determinadas actividades y con actores concretos que significan su acción de diversa forma. El proceso de conocer como los maestros perciben, adoptan e implementan una propuesta institucional (sino en su totalidad, si parte de ella) a la práctica cotidiana con su asignatura, obliga como afirma Rockwell (1986, 53) “a la elaboración conceptual y a la precisión de la relación entre los conceptos generales y los fenómenos observables”.

La estancia y observación de los escenarios áulicos tuvo momentos analíticos, cargados de búsqueda; ya que como afirma Rockwell (1989) “no hay entrada neutral a la escuela”. La deliberación de cómo acercarse a los maestros titulares de las asignaturas, como solicitarles su apoyo para las observaciones, que preguntarles, como preguntarles para obtener información relacionada con cada uno de los aspectos del trabajo de investigación, como acercarse a los grupos, a los muchachos en particular para charlar o preguntarles algo; fueron discusiones de carácter metodológico tendientes a ubicar mi lugar como observadora respecto al campo de estudio.

Esto lleva a reconocer que si bien el investigador tiene un lugar predominante en la construcción de un objeto de estudio, ello no implica negar las perspectivas de el “otro”. Si algo distingue el análisis etnográfico es la inclusión de la “visión del mundo” de los sujetos estudiados (Malinowski 1986). Con relación a este punto, resulta significativa la apreciación de Geertz (1987) “no se trata de convertirse en los otros o de imitarlos, sino de conversar con ellos. Es decir, de comprender los significados que los otros otorgan a sus propias acciones; sólo esta maniobra metodológica hace imposible ubicar a los otros en el marco de sus propias trivialidades (y) disipar su opacidad”. Durante las observaciones, charlas y entrevistas en el presente estudio se documentaron versiones, explicaciones, creencias y certezas que los maestros y los alumnos expresaron en relación a sus propias acciones o a diversos sucesos escolares; esa información fue incorporada al análisis.

Así la confrontación entre la teoría, el sentido común y los datos recopilados permitió elaborar una presentación más descriptiva de los quehaceres observados en el salón de clase. Lo que al principio parecía caótico cobro sentido, la información gana precisión en la medida que elaboraba preguntas mas claras y pertinentes a mi interés de estudio.

En palabras de Rockwell (1986) “se observa e interpreta paralelamente, se selecciona lo significativo del contexto en relación con la elaboración teórica que se realiza al mismo tiempo, se efectúan múltiples análisis, se reinterpretan y así se construye el contenido a partir de los conceptos iniciales no presuponiéndolos de antemano”.

En las descripciones analíticas se fueron relacionando continuamente los conceptos teóricos y los observables, generando así acercamientos flexibles que permitieron ir comprendiendo el significado que tienen determinados elementos del contexto o de la interacción para los sujetos observados.

Las formas de mirar-y-estar en el mundo de aquel que construye una investigación, juegan en la perspectiva etnográfica un papel importante, al igual que las perspectivas teóricas; la teoría como la marca Edwards (1985) “no es asumida como un marco sino que se asume como un punto de partida y llegada; como constitutiva del cuerpo de la investigación”.

Por otra parte, la aceptación de que somos parte del contexto social que estudiamos, nos obliga a reconocer como sustenta Rockwell (1985) “el carácter reflexivo de la investigación social” y ello nos exige una constante reflexión sobre nuestras propias formas de ver-estar-y-activar en este mundo”.

La pertinencia de utilizar una perspectiva etnográfica en la construcción de este objeto de estudio, está dada desde la necesidad de dar contenido concreto tanto a los conceptos que se fueron elaborando en el proceso de investigación, como a las relaciones que se fueron estableciendo entre las condiciones materiales del trabajo de los maestros, la cotidianidad y la implementación de la propuesta institucional.

En términos de Rockwell (1987) “construir un conocimiento significa desde la tradición etnográfica dar contenido concreto a los conceptos que se elaboran teóricamente. Significa establecer las relaciones no solo entre conceptos “en abstracto” sino entre conceptos con contenidos derivados de un contexto histórico determinado y la localidad del estudio”.

La implementación de una propuesta institucional parcialmente que en su totalidad encierra múltiples intereses “conocimientos locales” teorías y creencias, formas de ver-estar-y actuar en el mundo, así como tradiciones y usos que se constituyen en procesos complejos al interior de las aulas y que solo con la etnografía es posible construir descriptivamente y conceptualmente.

#### Referente empírico y trabajo de campo

El referente empírico de este estudio es la organización del trabajo en el salón de clase encaminado al desarrollo de competencias académicas básicas en los alumnos, constituyéndose en el observable de este trabajo. Las acciones y actividades que cada maestro dependiendo de los contenidos en su asignatura, del tiempo y de las condiciones diarias de su trabajo, organiza con el propósito de desarrollar en los alumnos ciertas competencias, se presentan dentro de un “medio social y culturalmente organizado para el aprendizaje” (Erickson 1989) que es el aula.

La escuela en donde realice el trabajo de campo es el Bachillerato General núm. 2 ubicado al sur de la ciudad de México fundado hace 20 años. Cuenta con un determinado reconocimiento en comparación con el bachillerato núm. 1 para algunos maestros que trabajan en los dos planteles “si a disciplina y desempeño académico nos referimos, aquí hay maestros con mejor nivel, exigentes y que les interesa una mejor preparación para los alumnos”.

Este bachillerato atiende dos turnos: el matutino y el vespertino. En este año escolar (2007-2008) cuenta con una población estudiantil de aproximadamente 1760 alumnos. Operan en el turno matutino 9 grupos de primer año con 54 alumnos cada uno 8 grupos de 2 año con 45 alumnos cada uno y 8 grupos de tercero también con 45 alumnos. La población estudiantil para el turno vespertino es ligeramente menor con 830 alumnos en promedio; distribuidas de la siguiente manera; 7 grupos de primer año con 50 alumnos cada uno, 8 grupos de 2 año con 30 alumnos y 8 grupos de tercer año con aproximadamente el mismo número de alumnos.

La escuela cuenta con un espacio físico amplio: un edificio de tres niveles en forma de “L”, tiene 25 salones de clase, 4 laboratorios para las practicas de química y biología; un laboratorio de computo equipado con 70 computadoras en promedio que operan con Windows Xp y servicios de Internet, 1 sala de audiovisual equipada, 1 auditorio, 1 biblioteca ampliada recientemente en cuanto al espacio físico, mobiliario y acervo bibliográfico, 2 canchas deportivas 1 taller de danza, 1 audiorama, 1 cafetería que funciona para los 2 turnos, 1 oficina amplia para brindar al servicio de orientación educativa en el turno matutino solamente, 1 consultorio medico equipado, instalaciones de baño (2 para varones y 2 para señoritas; 1 para maestros y 1 para maestras); instalaciones administrativas y de control escolar, 1 taller de reparación de mobiliario, 5 academias, servicio de fotocopiado, estacionamiento, caseta de vigilancia, 1 bodega, 1 espacio de archivo muerto, 1 espacio de resguardo de equipo de intendencia.

## **CAPITULO 1: ALGUNOS ANTECEDENTES DE LOS ORIGENES DEL BACHILLERATO EN OCCIDENTE**

“Ningún sujeto social puede imponer su futuro sino es apoyándose en toda la historia que ha cristalizado su misma existencia”

Zemelman

El bachillerato tiene un lugar en la sociedad, determinado por un sistema educativo escolarizado y jerarquizado en ciclos, cuya evolución no es independiente de los ciclos superiores, para los que prepara, ni ajeno a los anteriores sobre los que construye. Así para referir los antecedentes de este nivel educativo como subsistema organizado es preciso considerar aspectos no sólo de carácter educativo, sino del contexto histórico-social en que se fue gestando; esto partiendo de la idea de que la educación es producto de la evolución de los conocimientos y de las demandas sociales.

El primer indicio de la educación media (también llamada intermedia) en la antigüedad se ubica en Atenas al lado de las figuras del pedagogo quién cuida de los niños y de los filósofos. Aparece como parte de la paideia que comprendía la enseñanza de los retóricos, los sofistas y los gramatistas, vínculos estos últimos entre la educación en el hogar y las instituciones filosóficas. Estas instancias intermedias coincidían con las necesidades de la adolescencia. (Abbagnano 1990).

Dicha educación media se formalizaría en Roma como parte de un sistema educativo: la educación en el hogar, la escuela de gramática, el servicio militar de los efebos y finalmente la retórica o la filosofía.

Es aquí donde por primera vez en la historia de la educación aparece una institución de educación media que se basó en la enseñanza de la gramática. El currículo estaba formado por gramática, retórica, lógica, silogística y una introducción a la geometría euclidiana (Castrejón 1985; 30).

El currículo a través del tiempo recibió aportaciones de algunos de los tratados de educación importantes para la época como el de Cicerón (De Orate) que intentó construir la erudición y el desarrollo ético del carácter (humanitas). Así como el trabajo de Marcianus Capella que agrupó las artes liberales: el trivium: gramática, retórica y filosofía; y el cuadrivium: aritmética, geometría, astronomía y música (Idem 1990; 127).

En la última parte del primer siglo, cuando empezó la expansión imperial de Roma, se hizo evidente la necesidad de un sistema público de educación, de ahí que el Estado Romano instituyera tal sistema y pagara maestros para impartir instrucción en estas escuelas.

El sistema educativo romano dejó como legado el sistema educativo medieval: la educación se reafirmó en la familia y el Estado dividida en ciclos, en los que se impartía el conocimiento en forma enciclopédica y tenía un valor acumulable.

La edad media reagrupa a Europa en torno a la Iglesia, que trató de sustituir el papel del Imperio Romano. La primera etapa del medioevo duró siete siglos y se caracterizó por el desarrollo del sistema eclesiástico, durante el cual se acumularon en los monasterios las grandes obras de la antigüedad, ya que este cumplía la función de mantenedor del conocimiento.

La segunda fue el espacio donde fermentó el intelecto que, culminó en el Renacimiento. En este contexto, se tiene que las escuelas de nivel medio fueron las monacales, claustrales o catedralicias, en las que las materias clave eran la escritura, la lectura, cuentas, religión y latín; esta última considerada como lengua de conversación y lengua culta. Todo el saber era extraído de libros y aprendido de memoria sin ninguna mediación previa de observación directa o de investigación personal.

“para los siglos IX y X empezó a haber un mayor desarrollo intelectual dentro de las escuelas de las catedrales, se volvió entonces a establecer una escuela de gramática similar a la de la Roma Imperial (op-cit; 1985,45).

La escolástica, corriente filosófica de éste momento, cobra auge durante la edad media, tuvo como carácter esencial el estudio del razonamiento deductivo y la práctica del silogismo. En este contexto no se explicaban los hechos, ni los argumentos, menos aún se hacía un análisis crítico de ellos. Surgió así una forma de enseñanza que comprendía “las siete artes liberales” que se dividían en dos ciclos de estudios: el trivium (que comprendía la gramática: arte de escribir, lógica: arte de ordenar el pensamiento, retórica: arte de expresarse); y el cuadrivium (integrado por la música, la aritmética, la geometría y la astronomía).

Los estudios eran abstractos sin lugar para la experiencia y la observación, el método se basaba en el principio de autoridad imposibilitando la iniciativa individual y el descubrimiento. El propósito consistía en aprender del texto tal cual.

A finales de la edad media, la naciente burguesía sintió la necesidad de recibir una cultura distinta a la que impartían las escuelas monacales. En tanto que, lo que se requería en ese momento era preparar para la vida práctica, haciendo frente a los avances del comercio y la incipiente industria.

El surgimiento de las primeras ciudades originó un gran número de escuelas urbanas, sobre todo las llamadas escuelas latinas, que para el siglo XV existían en todas las ciudades de importancia. Sin embargo, el método continuaba siendo pasivo, mecánico y basado en la memoria.



Con todo, fueron dos acontecimientos históricos los que cambiaron la orientación de la educación media y su currículo, ellos fueron el nacimiento de las Universidades y la Reforma religiosa. Las Universidades fueron creadas con el principio de “libertad de decir por parte de los profesores, y libertad del escuchar por parte de los alumnos”, lo que significó para su tiempo un sustancial avance en la educación.

Instituciones con un carácter corporativo y gremial que las hizo radicalmente distintas a las escuelas catedráticas. El gremio establecido en su interior se dividía de acuerdo con las necesidades de las distintas disciplinas que recibían el nombre de facultades, las cuales manejaban internamente lo concerniente a sus estudios y sólo se reunían como gremio para representar los intereses tanto de los maestros como de los adultos.

En las Universidades, las artes liberales integraban una especie de currículos inicial que en París se denominaba Facultad Menor de Artes, donde se amplió el contenido del currículo tradicional y se regresó al estudio de los clásicos, pero permitiendo la entrada de las lenguas vernáculas, que comenzaron a florecer en las literaturas nacionales.

Es precisamente en el sistema de París donde se encuentra por primera vez la referencia a los tres grados: Bachiller, Licenciado y Maestro, sistema que se fue copiado por otras Universidades y en poco tiempo se formalizaría en toda Europa.

La reforma religiosa por su parte, tuvo efectos no sólo entre los reformadores, sino dentro de la misma Iglesia católica. Los jesuitas cobraron gran fuerza en ese momento; tomaron el concepto aristotélico de “ratio” que tradujeron como razón, doctrina, teoría o cuerpo organizado de conocimientos.

Otra tendencia fue la de Erasmo de Róterdam, quien consideraba al Humanismo un currículo que se apoyaba en ciertos autores griegos y latinos que permitían a los jóvenes la elocuencia, y en los autores cristianos que utilizaron el argumento para fortalecer la personalidad. Es decir, como parte del Renacimiento, el humanismo posibilitó una mayor apertura en el conocimiento de los filósofos de la antigüedad, y orientó el interés por la literatura.

En este período la Iglesia había perdido su carácter único y el latín dejó de ser el centro del currículo como lo había sido durante el medioevo.

Estas circunstancias, aunadas a los retos que imponía el desarrollo de una nueva época, comienzan a dar forma a la idea de una ciencia empírica, la cual hacía necesaria una reclasificación del conocimiento humano para poder hacer el nuevo currículo. El propósito fundamental en este momento era alejarse de la rigidez del trivium y el cuadrivium, así como de los conceptos que hasta entonces habían hecho inflexible la formación de las escuelas intermedias, pero sobre todo liberar a los espíritus del fuerte tutelaje eclesiástico.

Propósito que paulatinamente se fue alcanzando gracias a las aportaciones en un primer momento de Juan Luis Vives quien propuso el concepto de investigación científica, postulando que el conocimiento se funda en la experiencia y la observación directa.

Idea que fortalecía en un segundo momento Francis Bacon filósofo que trato de reorganizar nuevamente las disciplinas y ampliar el concepto de estudios más allá de las artes liberales, postulando que el conocimiento se funda en la experiencia, y estableció como válido el método inductivo, abrió el camino de la ciencia a la filosofía, intentó la sistematización lógica del método científico.

Por último, el surgimiento de las ciencias de la educación que utilizaron los conocimientos del desarrollo del niño y del joven para relacionarlos con el proceso de aprendizaje. Así con el inicio de la Pedagogía gracias a la aparición de Comenius, la escuela media o la escuela latina de gramática nuevamente es el centro de interés.

“esta idea estaba diseñada para jóvenes entre las edades de 12 a 18 años que debían de tomar 6 disciplinas formales: gramática, dialéctica, retórica ética, física y matemáticas. El aumento de complejidad en los conceptos daría la pauta para que los estudiantes progresaran hasta alcanzar la excelencia” (Comenio 1982; 174).

La influencia del empirismo inglés y del desarrollo de las ciencias que se daba en ese momento, hizo de estas ideas una pedagogía muy avanzada. La aparición de la escuela media “moderna”, en este contexto fue la academia vocacional de Londres que trato de darle un sentido práctico a la educación, además de la formación académica.

En la segunda parte del siglo XVIII se dieron los cambios definitivos que habrían de dar un nuevo perfil educativo a las instituciones educativas. Los factores que intervinieron fueron la nueva concepción de hombre y sociedad que caracterizó al siglo de las Luces, y una mayor participación de los gobiernos en lo educativo, como una expresión de la política anticlerical. Siendo una propuesta de gran trascendencia en materia educativa la del filósofo Kant, que se vería cristalizada a principios del siglo XIX

Kant veía dos aspectos de la educación: la teoría y la práctica; consideraba la necesidad de escuelas experimentales, escuelas normales para maestros. Propuso además erradicar el concepto mecánico del aprendizaje, buscando nuevos caminos a través de la experimentación.

Por otra parte, se estableció por primera vez un Sistema Educativo Nacional que constaba de escuela primaria, secundaria, institutos técnicos o liceo que era equivalente a la instrucción de las Universidades. El liceo se incrusto como parte de las instituciones universitarias a nivel preparatorio- propedéutico para la educación superior.

En la primera década del siglo XIX, la propuesta visionaria de Kant se concretizó. Se creó una Escuela Normal que prepararía para enseñar en Ciencias y Letras en el ámbito Superior, fue llamada Escuela Normal Superior, considerada como el único camino para conseguir la agregación a ser maestro de un liceo.

Para la segunda mitad del siglo XIX se unifico el currículo para todas las instituciones, con la idea de tener un examen de Estado único; en este currículo prevalecía lo clásico pero

también había un área científica. Se fundó también la escuela práctica de estudios avanzados para promover la investigación y la enseñanza en matemáticas, física, química, ciencias naturales, historia y filosofía.

Otras propuestas para la educación media en este siglo (op-cit 1985; 112), fueron:

- **Sistema Alemán:** hubo un renacimiento de las escuelas de gramática (Gymnasium) de carácter propedéutico para la Universidad. Estableció un examen de Estado que se tomaba al final como requisito para ingresar a la Universidad.
- Otras escuelas de menor status fueron el progymnasium que combinaba lo clásico con materias científicas.
- El Realshule que formaba hombres calificados para el trabajo; posteriormente aparecieron escuelas técnicas, colegios y universidades técnicas. Así se constituyó un sistema dual: el sistema clásico encaminado como preparación hacia las universidades, y el concepto de aplicación al trabajo llegando hasta las universidades técnicas.
- **Sistema Norteamericano:** la escuela de gramática estaba orientada a preparar a los estudiantes que irían a realizar sus estudios superiores a Inglaterra.

Por influencia del sistema educativo alemán, se planteó una nueva propuesta para el currículo, la cual se desarrollaría en tres grandes áreas académicas: la ciencia, la industria y utilidad, la especialización e investigación, y la de tradición cultural. Para lograr su unificación se recurrió al recurso consistente en que el estudiante mismo decidiera su área de concentración, cuidando siempre que tuviera que tomar instrucción en las tres áreas; naciendo así el sistema de materias optativas. Se defendió así mismo la libertad académica. Nace la High School Americana integrada por la nueva dicotomía: el currículo fijo o el currículo flexible.

En el siglo XX, según el Dr. Díez Castrejón una de las propuestas relevantes por su contenido fue la de la URSS, que planteó:

- La educación debe producir una fusión temprana de la instrucción académica con el trabajo productivo.
- Debe buscar un desarrollo integral para la sociedad moderna, es decir, una educación politécnica.
- El trabajo manual debe ser parte integral de la vida de la escuela.
- La escuela debe ser una comunidad productiva basada en los principios de autodeterminación colectiva.
- Se deben ofrecer las posibilidades más amplias para el desarrollo de las fuerzas creativas, actividad personal y también actividad artística.
- El desarrollo del carácter debe hacerse de acuerdo con la idea de educar un niño o un joven como una criatura social, para reproducir una comprensión del trabajo manual primero en el presente, después en el pasado y por último ver los problemas de trabajo en el futuro.

Aparece así en la URSS el sistema dual: de los politécnicos y las Universidades Tradicionales.

## 1.1 ORÍGENES DEL BACHILLERATO EN MÉXICO.

En la actualidad el bachillerato es un ciclo de estudios posterior a la educación secundaria y antecedente de estudios superiores, tiene una duración de tres años con un carácter propedéutico y en ocasiones terminal.

Para referir los antecedentes de cómo se establece este nivel educativo en México es necesario considerar algunos aspectos de carácter social además de los puramente pedagógicos.

Los primeros indicios de la formación del nivel medio superior en México estuvieron íntimamente ligados al clima cultural y educativo de la España del siglo XVI, en tanto que al concluir la conquista el interés era establecer una nueva sociedad con un nuevo gobierno, teniendo como modelo a la sociedad española.

La prioridad de la Nueva España era evangelizar al país con ayuda de los misioneros, proceso que fue posible gracias a la castellanización con lo cual por ende, se lograría la homogeneidad cultural.

Mientras en España el pensamiento educativo estaba dominado en gran parte por las ideas de Juan Luis Vives quien se distinguió por su enfoque humanista y sus contribuciones para ampliar el concepto de conocimiento. Vives sostenía que el conocimiento debería de ser liberado de las mentes inquisitivas, siendo la investigación el factor directamente implicado en su ampliación; de ahí que señalaba que el método de enseñanza, por razones de orden psicológico debía adaptarse al desarrollo natural del educando.

A la Nueva España no llegó este concepto de Vives, sino el del currículo tradicional. Los primeros misioneros que llegaron tenían como principal motivación la expansión religiosa. La prioridad era castellanizar para evangelizar, tratando de formar a la par sacerdotes que apoyaran esta misión.

El propósito de los religiosos (franciscanos, dominicos, agustinos, y jesuitas) era desplazar de manera progresiva la religión y las tradiciones indígenas con la religión cristiana y el español como idioma, para lograr con ello el dominio absoluto de la población conquistada.

Dicho sea de paso, que las diferencias sociales fueron llevadas hasta el ámbito educativo, estableciendo escuelas para los españoles, criollos, así como para los naturales, especialmente para los hijos de los caciques. Se instituyó un tipo de escuela media con dos versiones: una para los menos capacitados para la vida académica, quienes después de aprender a leer y a escribir se canalizaban a la llamada "escuela de oficios" donde se les preparaba para el trabajo; en tanto los más capacitados ingresaban en los colegios donde se seguía una versión de las escuelas de gramática española con el concepto de estudios de latinidad (Luque 1983).

Conviene destacar que el objetivo de establecer un centro de estudios superiores desde el principio estuvo presente en la mente de los gobernantes de la Nueva España. En Septiembre de 1551 se fundó la Real y Pontificia Universidad de México, con las cátedras de Teología, la prima de Cánones y la cátedra de cánones, orientadas a la formación de sacerdotes. Algunas otras fueron las cátedras de Artes y la de Gramática, más tarde, la cátedra de prima de Leyes y de Retórica (Mendieta y Núñez 1980; 44).

La Universidad creció al instituirse en poco tiempo otras cátedras como la de Medicina, pero lo más relevante fue la relación que mantenía con la Universidad de Salamanca en España. Para entonces se dieron los indicios de otros desarrollos educativos relacionados directamente con la educación media; entre los más destacados se encontraban: el Colegio Imperial de Santa Cruz de Tlatelolco en 1537, donde se colocó el énfasis en los resultados humanísticos; otros colegios importantes fueron el Colegio de San Juan de Letrán con Fray Pedro de Gante como rector, así como el Colegio de Santa María de Todos los Santos, fundado en el siglo XVI con una clara orientación hacia las llamadas “artes liberales” y cuyo objetivo era perfeccionar a los jóvenes que habían hecho una distinguida carrera literaria en los colegios menores (op-cit; 1980; 53).

Para 1572, los jesuitas se encontraban ya en la Nueva España, perfilándose como los grandes maestros que dieron un nuevo auge a las escuelas que empezaban a mostrar signos de decadencia, como el Colegio de San Juan de Letrán. Otro personaje que dio un fuerte impulso a la educación fue Vasco de Quiroga en regiones como en Michoacán donde su labor adquirió una doble función nada ajena a los intereses de España: “evangélico-educativa” que más tarde se extendería a todo el país.

El auge económico en algunas regiones de la Nueva España permitió la aparición de nuevos colegios, aunado a ello la presencia de los jesuitas que impulsó el desarrollo no solo en cuanto al crecimiento de las instituciones, sino en la forma de organizar la estructura educativa al introducir una nueva metodología de la enseñanza, así como un currículo denominado Ratio Studiorum, que constituyó un código pedagógico sin precedentes, representando además un vínculo entre los estudios universitarios y la educación elemental, sin olvidar por ello la idea de que la religión debe ser “la base y la suma, el centro y el alma de toda la educación” (Pantoja 1983).

La fundación de colegios continuó durante el siglo XVII, y entre ellos destaca el de San Francisco Javier de Querétaro donde se hace las primeras menciones del concepto de bachillerato como antecedente de la educación superior.

“un niño entraba a mínimos, o sea, la escuela elemental a los siete años y salía de mayores a los diez, para tomar la retórica y estudiar las obras de los poetas y oradores latinos. A los doce aproximadamente, iniciaba filosofía, estudio que requería tres años, terminaba su bachillerato al cumplir los dieciséis años y si deseaba continuar los estudios de teología los terminaría alrededor de los diecinueve años (Castrejon 1885; 133).

Para el siglo XVIII dos movimientos comienzan a cobrar importancia en España y el resto de Europa, provocando gran efervescencia filosófica: el Enciclopedismo y la Ilustración, los cuales colocan en el centro de sus planteamientos: la revalorización de la formación del hombre como el medio más directo para contribuir a su realización (Xirau 1985).

Sin embargo, estas nuevas ideas tardaron en llegar a la Nueva España manteniéndose por lo tanto a ese nivel, solo de ideas.

Estas nuevas concepciones representaron un inconveniente para el clero, por su carácter laico, por lo que se ganaron su oposición. Con estas nuevas ideas transformadoras se fundó el Colegio de las Vizcaínas, institución privada dedicada a la enseñanza práctica-intelectual de las niñas; siendo blanco de ataques por parte de la Iglesia. Entre los educadores de importancia que se incorporaron al Colegio de las Vizcaínas estaba Juan Benito Díaz de Gamarra, intelectual influido por Descartes y otros pensadores franceses, a quienes se debe la modificación de la práctica docente, con lecciones, disputas, ejercicios prácticos y exámenes periódicos (Castrejón Diez 1985; 136), y cuyo plan modificó en mucho el método ortodoxo de enseñanza, aún cuando el también era sacerdote.

A pesar de los esfuerzos de los jesuitas por mejorar y desarrollar el aspecto educativo en la Nueva España, para 1767 la expulsión de la Compañía de Jesús de España y de todos sus dominios americanos, trajo como consecuencia un efecto negativo en la educación en México, ya que el mayor número de instituciones estaban administradas por la orden jesuita. Esta situación planteó nuevos retos a la educación, muy difíciles de resolver a corto plazo. Entre las reformas significativas después de este suceso, se pueden citar la introducción de nuevos métodos de enseñanza: el socrático dialógico y el polémico-escolástico (Castrejón 1985; 141), y la aparición de corrientes innovadoras orientadas a incorporar el estudio de las ciencias experimentales, de la naturaleza y las disciplinas históricas. El gran avance de estos planes de reforma fue el énfasis que se daba en tres facetas de la educación: la cristiana, la civil y la científica.

A finales del siglo XVIII, la educación se vio afectada al desencadenarse la lucha por la Independencia, aún cuando ya existía la preocupación por utilizarla como un instrumento de política social para el mejoramiento de la sociedad.

No obstante, la vida independiente se iniciaba con una serie de vicisitudes políticas, económicas, sociales y educativas, frente a lo cual el nuevo gobierno empezó a definir su postura: la educación era una función del Estado y no un derecho del ciudadano (Castrejón 1985; 143); ideas ya expresadas por la Ilustración y el Enciclopedismo Francés.

En el momento era prioritario resolver los conflictos que planteaba la nueva realidad; por una parte, las Universidades y la Iglesia mantenían una posición conservadora, haciendo difícil la introducción de las ideas del Enciclopedismo y la Ilustración, y por otra existía el conflicto entre los liberales y conservadores.

La Constitución de 1824 consagraba como facultad exclusiva del Congreso General, promover la educación sin perjudicar la libertad de las legislaturas para el arreglo de la educación pública en sus respectivos estados. Al consumarse la Independencia, aumento

el interés del gobierno por organizar la educación pública mediante proyectos que para entonces resultaban incosteables dadas las condiciones del país.

Para 1933 la figura de Valentín Gómez Farias empezó a perfilarse como elemento clave de las reformas que el momento requería. En su programa aparecieron como aspectos centrales: la supresión de los fueros eclesiásticos y la desamortización de los bienes de la Iglesia, así como buscar la transformación de las nuevas generaciones a través de la educación (Luque 1983). Estos planteamientos concretaron acciones como el cierre de la Real y Pontificia Universidad de México, eliminando así la institución más conservadora de la época y la creación al mismo tiempo de la Dirección General de Instrucción Pública del Distrito y Territorios de la Federación.

Respecto a la educación media superior, el hecho más importante se presentó en octubre de 1833, cuando en la legislación educativa se plasmó la regulación de la educación preparatoria y el ingreso a la educación superior.

“las cátedras que incluyó el ciclo de preparatoria fueron dos: la primera comprendía primera y segunda latinidad una de lengua mexicana, una de tarasco, una de otomí, una de francés, una de inglés, alemán, griego, principios de lógica, gramática, aritmética, álgebra y geometría, teología natural; la segunda, ideología en todos sus ramos moral natural, economía política y estadística del país, literatura general y particular e historia antigua y moderna de México. (Larroyo 1979; 132).

Este decreto de corte liberal reconocía la importancia de que el gobierno se responsabilizará completamente de la conducción de la educación que aún se consideraba ortodoxa; “acabar con el cacique y el cura, desarrollar una clase media, formar políticos profesionales y crear una cultura alternativa que acabe con el espíritu de cuerpo y fomente el espíritu nacional; es lo que los liberales esperan impulsar por medio de la educación. Sólo con esto afirman se puede implantar el sistema representativo y federal. Solo de esa manera será posible desplazar el poder militar e implementar el poder civil” (Martínez 1983; 38).

Los conflictos continuaban en algunas partes del país y fue nuevamente la política interna la que vino a frenar el desarrollo educativo, primero la guerra de Reforma y luego la intervención Francesa. Al salir el gobierno republicano de la capital y establecerse el Imperio de Maximiliano, algunas de las instituciones educativas existentes continuaron sus funciones y la Iglesia se mantuvo a la expectativa ante la posibilidad de controlar nuevamente la educación.

Entre lo más sobresaliente de este período imperialista destaca la Ley de Instrucción Pública publicada en 1866, la cual trataba los distintos niveles educativos, así como los requisitos de admisión para cada grado; pero era evidente la indefinición de los planes de

estudio, en tanto que a los ya existentes sólo se adicionaban materias que parecían encaminarlos hacia la modernidad, pero conservando mucho de lo tradicional.

Al concluir el Imperio da inicio una fase de reconstrucción que hizo renacer el nacionalismo y el liderazgo legitimado en la persona de Benito Juárez, quien reconoció entre sus acciones prioritarias la reconstrucción de la educación. Para lograrlo integro una comisión, que se encargo de estudiar el problema educativo. Precedida por Gabino Barreda (influido este por las ideas del Positivismo Francés), propuso una nueva orientación para la educación mexicana, considerando que en este momento era fundamental poner orden y para ello se debían ejercitar los fundamentos de la filosofía positivista de Augusto Comte.

“en la reforma educativa propuesta por Barreda vio Juárez el instrumento que era menester para terminar con la era de desorden y la anarquía en que había caído la nación mexicana” (Zea 1978; 56).

Su principal obra fue la creación de la Escuela Preparatoria cuyo propósito sería instruir a los jóvenes para su ingreso a los estudios profesionales. Al paso del tiempo la preparatoria se convertiría en una de las instituciones liberales por excelencia.

En diciembre de 1867 se estableció la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal, ordenamiento en el que Benito Juárez adopto oficialmente las ideas educativas de Gabino Barreda. Así mismo el decreto ordenaba la creación de la Escuela Nacional Preparatoria que inicio labores en febrero de 1868. El plan de estudios original comprendía cuatro secciones: para abogados, médicos y farmacéuticos; agricultores y veterinarios; ingenieros, arquitectos, ensayadores y beneficiarios.

En 1869 ya en plena época porfiriana, se hicieron nuevamente cambios en la Escuela Nacional Preparatoria, esta vez promovidos por Joaquín Baranda secretario de Justicia e Instrucción Pública, quien aumento algunas disciplinas, dando mayor interés a las ciencias, aunque el cambio más novedoso en el plan de estudios fue la adopción del sistema semestral, al mismo tiempo que se eliminaron las divisiones de las tres secciones del Bachillerato: se hizo un Bachillerato General, lo que pretendía el ministro de ese momento era lograr una mayor homogeneización del sistema y evitar una especialización temprana. (Castrejon 1985; 158).

En la elaboración de este nuevo plan de estudios que aparece en la Ley de 1869, participo el maestro Ezequiel. A. Chávez; en él, cabe destacar la importancia social del Bachillerato, definiéndose así los fines de la Escuela Nacional Preparatoria:

- Lograr uniformidad en las carreras científicas.
- Más que la impartición de conocimientos profesionales de índole determinada debía darse prioridad a la preparación de la vida misma.
- Dotar a los educandos de todos los conocimientos necesarios para desarrollar mejor su existencia.



- Lograr que los estudios condujeran a los estudiantes a hacerse hombres en el sentido más noble de la palabra, es decir desarrollar todas sus aptitudes físicas, intelectuales y morales (Castrejon 1985; 158-1 59).

En 1901, al ser designado Justino Fernández como ministro de Justicia e Instrucción Pública, se crearon dos subsecretarías para atender por separado cada ramo de justicia; como titular de Instrucción Pública se nombro a Justo Sierra, quien logro llamar la atención del entonces presidente Porfirio Díaz sobre los asuntos de la educación. Así para 1905 el presidente creó la Secretaría de Instrucción Pública y nombro a Justo Sierra como secretario.

“Don Justo Sierra agrega que un país civilizado es aquel en que h ay más escuelas para los niños cuando sean mayores trabajen mejor y contribuyan así al mejoramiento o progreso de la sociedad en que viven” (Martínez 1983; 89).

Para ese momento existían escuelas profesionales aisladas, sin embargo el propósito de Justo Sierra fue crear una institución nacional con la idea de Universidad, que se convirtiera en el eje de la educación, “...creo que debe de crearse una Universidad, pero no una Universidad particular, sino Nacional, cuya órbita sea distinta de la administrativa, pero no excéntrica a ella, sino que Estado y Universidad graviten hacia un mismo ideal.

Esto explicaría suficientemente la intervención que doy al gobierno en la Universidad proyectada, intervención bien inofensiva por cierto. La inspección que debe ejercer sobre un cuerpo que coopera con el adelanto social y el derecho de presentar, en ciertos casos sus reservas. Al cuerpo universitario son un minimum de injerencia gubernamental en la enseñanza, que será por largo tiempo irreducible” (Yáñez 1984; 78-79).

En este marco, los cambios más importantes, en el nivel medio superior se dieron no con el contenido académico, como en la forma que lo singularizarón. En 1916, el decreto de los planes de estudio dejo de ser responsabilidad presidencial, para 1918 fue el consejo superior de la Educación Pública el encargado de aprobarlo.

El plan en sí, sólo era como afirma Castrejón Diez, un catálogo de materias siendo un aspecto innovador la introducción de un curso de civismo, hablándose por primera ocasión del encauzamiento vocacional, proceso en el que destaco el profesor Moisés Sáenz, quien participo en la elaboración de este nuevo plan.

En 1920 se autorizo un nuevo plan de estudios sin grandes cambios, pero esta vez lo sobresaliente fue que por primera ocasión lo aprueba el Consejo Universitario; así de manera definitiva el gobierno dejo de tener injerencia en las disposiciones académicas. En esos momentos el rector era José Vasconcelos y el director de la Escuela Nacional Preparatoria Ezequiel Chávez.

Para 1922 se registro otro cambio importante que es, nuevamente más de forma que de contenido académico. Su autor fue Vicente Lombardo Toledano, y se caracterizo por tratar

de establecer sistemas de equivalencia para la transferencia de una institución a otra con el concepto de revalidación, tratando al mismo tiempo de establecer un plan de estudios que en esos momentos representará la idea de una preparatoria propedéutica.

En 1932, las nuevas modificaciones parecían regresar a la idea de un bachillerato general, sin descartar el bachillerato especializado: bachilleratos de ciencias biológicas, físico-matemáticas, ciencias y letras, ciencias físico-químicas y naturales. Ambos conceptos de bachillerato quedaron vigentes, aunque se diferencian por la dosificación de las ciencias.

Este último plan de estudios se mantuvo vigente por muchos años a pesar de que al paso del tiempo presentó incongruencias entre la realidad y la oferta educativa que ofrecía al bachillerato. El positivismo en él, empezó a hacerse a un lado, dando más relevancia a una formación más socio- humanista y menos a las materias científicas. Los resultados de este cambio generado en 1956 se han calificado como desastrosos, hasta la llegada del Dr. Ignacio Chávez, quien en un congreso celebrado en Bogotá en 1963, señalaba la falta de definición en los objetivos del Bachillerato y su inoperancia para ese momento. Bajo estas premisas para 1964 el Consejo universitario aprobó otro plan de estudios de la preparatoria, cuya novedad fue un cambio programático con énfasis en la formación científica y el aumento de un año en la duración del ciclo, esto es, de dos a tres años.

En este nuevo plan se incluían un conjunto de materias comunes obligatorias para todos los alumnos y una serie de materias específicas organizadas por áreas entre las cuales los alumnos podían escoger las más idóneas para sus intereses y aptitudes. Las áreas fueron: ciencias físico- matemáticas, ciencias químico-biológicas, disciplinas sociales, disciplinas económico-administrativas y humanidades clásicas. Las optativas incluyeron una gran variedad de materias: temas selectos de física, química, biología o matemáticas, geología y mineralogía, cosmografía, historia del arte, geopolítica, idiomas, modelado, higiene mental, literatura mexicana, revolución mexicana, problemas sociales, económicos y políticos de México, prácticas administrativas y comerciales, el pensamiento filosófico de México. Entre estas, el estudiante elegiría un número determinado que constituiría la parte propedéutica y vendría a conformar un núcleo de formación complementaria. Siendo los objetivos que se consideraron como esenciales los siguientes (Castrejon 1985; 164):

- Desarrollo integral de las facultades del alumno.
- Formación de una cultura general que le de una escala de valores.
- Formación de una conciencia cívica que defina sus deberes con su familia, frente a su país y frente a la humanidad.
- Formación de una disciplina intelectual que lo dote de un espíritu científico.

Con todo esto, la preparatoria destacaba de esta forma su carácter propedéutico, superando así su primitiva rigidez lo que le permitía mayor flexibilidad; aún cuando no se lograba una verdadera calidad en la enseñanza debido al enorme crecimiento de la población escolar, la limitada preparación de los alumnos de secundaria y la escasez de profesores de este nivel, entre otros factores (Pantoja 1983).

En este ambiente se viven momentos de gran efervescencia estudiantil ante la demanda de una mayor y mejor oferta educativa, así como la ampliación del mercado de trabajo que

permitiera a los jóvenes profesionales incorporarse a la población económicamente activa y con ello lograr uno de los fines últimos de la educación: propiciar un mejor nivel de vida. Es así que surge el movimiento estudiantil de 1968 que muchos han considerado una coyuntura en tanto que posibilitó un cambio en la apertura política.

Esa apertura política trajo consigo la creación de nuevas entidades educativas con un tinte de educación cuestionante, como lo fue el caso del C.C.H, institución que sirvió de refugio a muchos de los antiguos militantes del 68. Para Pablo Latapi, el movimiento de 1968 en el orden estrictamente educativo produjo movilizaciones espontáneas que marcaron la historia de la educación en México, mismas que se extendieron por todo el país, aprovechando la relativa apertura gubernamental y las contradicciones sociales, así como un amplio movimiento de educación liberadora, concientizadora y popular que renovó la educación de los adultos rurales y urbanos y vivificó también la educación formal de los niños y jóvenes y aún la formación magisterial. Si bien su origen fue Paulo Freire, es indudable que la fuerza que adquirió en México dependió de los sucesos de 1968; así “por sus motivaciones, sus planteamientos teóricos y utópicos y la procedencia de muchos de sus ideólogos y activistas, esa renovación educativa debe adscribirse al movimiento estudiantil y social de 68; y este capítulo no está cerrado” (Latapi Pablo. La educación después del 68, en Proceso, sección Análisis, pág. 40. núm.1143, 27 de Sep.1998)

En este ambiente de cambios surge el deseo de gestar transformaciones profundas en la educación, abriendo otras opciones en la educación media superior. Un proyecto acaparó entonces la atención: la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades (C.C.H), el 26 de Enero de 1971, bajo el rectorado del Dr. Pablo González Casanova. El nivel de estudios correspondiente al bachillerato tuvo como objetivos:

1. La utilización óptima de los recursos destinados a la educación.
2. La formación sistemática e institucional de nuevos cuadros de enseñanza media superior, y
3. Un tipo de institución que constituya un ciclo en sí mismo, que puede ser preparatorio, terminal y profesional a un nivel que no requiere aún la licenciatura (Gaceta UNAM, tercera época, Vol. II, número extraordinario. 1ro. de Febrero de 1971).

El proyecto del C.C.H. se basó en tres cualidades: la flexibilidad del sistema, el énfasis más en formar que informar, y la creación de una metodología adecuada para cumplir con esos fines. Por tanto, su plan de estudios estuvo diseñado de tal manera que “ los tres primeros semestres hagan énfasis en la forma de conocer la naturaleza (método experimental) y la sociedad (análisis histórico-social), así como las formalizaciones del lenguaje español y las matemáticas. El cuarto semestre insiste en las síntesis racional (teorías y síntesis matemáticas, método científico experimental, teoría de la historia, ensayos de investigación y análisis de la expresión escrita). El quinto y sexto semestres, conformados por las asignaturas optativas, insisten en la comprobación del dominio de los métodos de conocimiento y su aplicación a los campos específicos de la ciencia, buscando la formación universal, la orientación profesional y la capacitación propedéutica para continuar hacia los estudios de la licenciatura. Los cursos optativos orientan al

estudio de las profesiones, en tanto que las materias básicas permiten que el alumno adquiera flexibilidad, método y lo forman para realizar actividades interdisciplinarias. (Palencia, G.J. El plan de estudios del Bachillerato”, cuadernos del Colegio, núm.1, C.C.H-UNAM, Oct-Dic s-f. P.6-7).

Reconsiderando lo antes dicho, se tiene que, uno de los elementos que propició la expansión de centros educativos de nivel medio superior, fue el crecimiento acelerado de la población, misma que sigue considerando la educación como vía para acceder a un mejor estatus social. Así después de 1968 el interés estaba puesto en buscar una solución a los problemas estudiantiles en el sistema. Un estudio realizado por la ANUIES a petición del presidente de la República, reflejo la necesidad de crear dos instituciones independientes de la UNAM e IPN, ambas como organismos descentralizados del Estado. El resultado fue la creación de la Universidad Autónoma Metropolitana y el Colegio de Bachilleres, este último fundado en 1973. El Colegio de Bachilleres se creó como institución que ofrecería exclusivamente educación media superior, por lo que sus egresados estarían en condiciones de solicitar ingreso a las diferentes instituciones de educación superior para continuar su carrera.

Mención aparte merece el Instituto Politécnico Nacional, el cual surge durante la presidencia del general Lázaro Cárdenas, en un contexto de continuas fricciones y desacuerdos con la jerarquía universitaria. Orientado con una visión más pragmática de la educación, con el objetivo de iniciar en el país el proceso de industrialización. Los ideólogos de esta alternativa educativa fueron Wilfrido Massieu y Juan de Dios Batís, quienes con la clara idea de crear una demanda propia del instituto, propiciaron la generación de instancias propedéuticas; así nacieron las escuela prevocacionales y vocacionales, equivalentes a secundaria y preparatoria. Es importante mencionar que la idea de crear una opción diferente de educación superior orientada a los aspectos tecnológicos, se apoyó en la larga tradición alemana, que respondía a la explosión del conocimiento científico y sus aplicaciones industriales. Sobre la idea del Padagogium y de la Realschule se creó el IPN y sus escuelas alimentadoras, y durante la presidencia del licenciado Adolfo López Mateos se instituyó la Subsecretaría de Enseñanza Tecnológica. El inicio de la enseñanza tecnológica en el país continuó el esquema original de secundarias y preparatorias y culminó con los institutos tecnológicos regionales (Castrejon 1985; 164)

Hasta aquí se ha revisado, a grandes rasgos el origen y conformación del nivel medio superior como se conoce hoy día: el nivel de enlace entre el nivel básico y el superior, así como los constantes cambios de los que ha sido objeto en su estructura organizativa y curricular. En el actual momento este nivel ha adquirido gran importancia económica, dado que es manifiesta la correlación entre nivel de escolaridad e ingreso, es decir, que tal pareciera que las clases medias siguen basando la conservación de su estatus en la educación, siendo su única vía de ascenso en la sociedad. Lo anterior a obligado al sistema educativo a multiplicar instituciones de este nivel, que han crecido de manera desmesurada generando con ello una proliferación de modalidades y estructuras curriculares.

## 1.2 SURGIMIENTO DE LOS CENTROS DE ESTUDIOS DE BACHILLERATO GENERAL.

El nivel medio superior se caracteriza por su expansión y diversificación, producto de una política educativa que responde a la presión social, que a su vez ha sido influida por tres tendencias: la modernización, el crecimiento demográfico y la importancia del desarrollo de la ciencia y la tecnología.

Hasta 1970 sólo existía en el país algunas modalidades del bachillerato propedéutico: el universitario, los incorporados y los estatales. Es a partir de ese año cuando el nivel empieza a diversificarse con la creación de nuevas instituciones. El tema del bachillerato fue abordado por primera vez en la XIII Asamblea General de la ANUIES (fundada en 1948, instancia multiinstitucional en la que coinciden universidades autónomas, estatales, privadas y el Instituto Politécnico Nacional, así como posteriormente los institutos tecnológicos regionales), en el año de 1971, celebrada en Villahermosa, Tabasco, en la cual se recomendó ampliar la duración del bachillerato universitario de dos a tres años, y que cumpliera además, las funciones propedéutica y terminal; “el nivel superior de la enseñanza media, con duración de tres años, deberá ser formativo, en el sentido genérico de la palabra; más que informativo o enciclopédico se concebirá en su doble función de ciclo terminal y antecedente propedéutico para estudios de licenciatura. Incorporará los conocimientos fundamentales tanto de las ciencias como de las humanidades y en forma paralela, capacitará específicamente para la incorporación al trabajo productivo” (Declaración de Villahermosa. México. ANUIES. 1971) En los acuerdos de Toluca del mismo año y en la XIV Asamblea General Ordinaria en Tepic, Nayarit en 1972, donde se ampliaron acuerdos que mostraban la gran diversidad en los planes de estudio y las dificultades para desarrollar los programas.

En 1975 en Querétaro y en 1976 en Guanajuato, la ANUIES convocó dos reuniones nacionales de directores de educación media superior. El problema de la diversidad en el bachillerato se observaba en dos aspectos: la diversidad curricular y la política interinstitucional. Razones por las que se pensó en un congreso nacional del bachillerato que hiciera planteamientos aceptables a las instituciones.

Por todo lo anterior, la Secretaría de Educación Pública comisionó a un grupo de investigadores para hacer un estudio exhaustivo del tema y elaborar un documento de discusión y, dos años después, el documento fue puesto a discusión en el Congreso Nacional del Bachillerato en Cocoyoc, Morelos, en Marzo de 1982.

El bachillerato hasta ese momento —dicho sea de paso— se le había considerado como una etapa de transición o como una prolongación de la educación secundaria o solamente como un antecedente de los estudios universitarios; frente a esa concepción los investigadores argumentaron y concluyeron que el bachillerato es un ciclo con objetivos y personalidad propios, que corresponde a una edad crucial en la vida de los jóvenes, cuando tienen mayor necesidad de formación y cuando son más receptivos a los mensajes formativos. Por esa razón el bachillerato debería de ser formativo e integral.

En consecuencia los congresistas consideraron que en los planteamientos curriculares debían tomarse en cuenta las condiciones sociales, nacionales, regionales e

institucionales, pues la búsqueda de lo común en la diversidad no trataba de establecer la generalización de un concepto que era el resultado de las demandas de las instituciones. Así el tronco común era el universo de lo básico que debía ser el punto de partida para el desarrollo del estudiante dentro de una cultura integral que propiciara los conocimientos y las herramientas metodológicas necesarias. “El objetivo terminal del tronco común es: que el educando sea capaz de realizar una síntesis personal acerca de la naturaleza y de la cultura” (conclusión núm.15 del Congreso Nacional del Bachillerato. Cocoyoc, Morelos, 1982).

El Congreso se desarrollo por medio de mesas de trabajo y se discutieron los siguientes apartados:

1. Concepción y objetivos generales del Bachillerato.
2. Tronco común.
3. Capacitación para el trabajo en el nivel medio superior.
4. Sistemas de evaluación.
5. Programa de formación y Actualización de profesores.
6. Investigación sobre la deserción escolar.

En esta misma reunión de Cocoyoc se estableció la finalidad del Bachillerato y el perfil del bachiller.

La finalidad consistió en: generar en el joven el desarrollo de una primera síntesis personal y social que le permitiera su acceso tanto a la educación superior como a la comprensión de su sociedad y de su tiempo, así como su posible incorporación al trabajo productivo. Para lograr esto, había que propiciar en el bachiller como perfil:

1. Expresión correcta y eficiente, tanto en forma oral como escrita, así como interpretar los mensajes recibidos de ambas formas.
2. Manejar y utilizar la información formulada en distintos lenguajes y discursos (grafico, matemático, simbólico, etc.)
3. Utilizar los instrumentos culturales, científicos, técnicos y axiológicos básicos para la resolución de problemas en su dimensión individual y social, con actitud creativa y trabajando individualmente o en grupos.
4. Percibir, comprender y criticar racional y científicamente a partir de los conocimientos adquiridos, las condiciones ecológicas, socioeconómicas y políticas de la comunidad o del país, participando concientemente en su mejoramiento
5. Aprender por si mismo, poniendo en practica métodos y técnicas eficientes para propiciar el progreso intelectual.
6. Evaluar y resolver las situaciones inherentes a su edad y desarrollo, incluyendo el conocimiento de sí mismo, la autoestima, y la autocrítica, la salud física y la formación cultural y artística
7. Incorporarse vocacional y académicamente a estudios superiores o en su caso actividades productivas. (Memoria del Congreso Nacional del Bachillerato, Cocoyoc, Morelos, Marzo-SEP. 1982 ).

Estas recomendaciones pretendieron dar mayor flexibilidad a la estructura académica del Bachillerato, permitiendo al alumno optar por otras posibilidades más accesibles en tiempo y especialidad académica. Así, la estructura curricular del nivel medio superior quedó conformada por un tronco común, un área propedéutica encargada de relacionar directamente al ciclo de bachillerato con la educación superior, y otra de asignaturas optativas que respondiera a los intereses del educando y a los objetivos de las instituciones.

Después del congreso, las instituciones comenzaron un proceso interno de adecuación a sus conclusiones. Se logró disminuir la gran dispersión de materias y establecer una filosofía del tronco común que, respetando las estructuras de cada institución pudiera mantener una identidad del ciclo medio superior. El continuo crecimiento obligó a que se buscaran nuevas alternativas que ofrecieran satisfacción a la demanda. Así aparecieron el Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados para la Educación (CEMPAE), que puso en marcha un modelo de preparatoria abierta, cuyas características eran “un bachillerato propedéutico no terminal, dado que no prevé un área de actividades para la capacitación profesional del alumno y su incorporación al mercado de trabajo, presenta cuatro alternativas para la continuación de estudios superiores: Bachillerato de Humanidades, Bachillerato de Ciencias Administrativas y Sociales, Bachillerato de Ciencias Físico-Matemáticas y Bachillerato en Ciencias Químico Biológicas. (Implantación de la preparatoria abierta en el D. F.” en Tema México, CEMPAE, Julio 1978, núm.7). También aparecieron el sistema semi-escolarizado, el Bachillerato General, y en 1980 una instancia terminal, el Colegio Nacional de Educación Técnica Profesional (CONALEP), que en 1996 adicionó seis materias, una por semestre para que cumpliera también el requisito de ser propedéutico, demanda generalizada en el país.

Posteriormente con la idea de buscar métodos interinstitucionales que posibilitarían la adecuación a los cambios que las mismas circunstancias planteaban, se llevaron a cabo la primera reunión nacional de Educación Media Superior, que se realizó en el D. F. en 1991, reunión en la que como parte del Programa de Modernización Educativa, se crea la Comisión Nacional para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior (CONPPEMS). Al poco tiempo se crearon las comisiones estatales para la planeación y programación de la enseñanza media superior (CEPPEMS). Todo lo cual culminó en 1994 con la creación de la Comisión Nacional para la Enseñanza Media Superior (CONAEMS). En lo concerniente a los Centros de Estudios de Bachillerato, estos se originan como bachillerato pedagógico, por acuerdo presidencial del 23 de Marzo de 1984, publicado en el Diario Oficial de la Federación, y como parte de la Revolución Educativa en la Política General del Gobierno del Presidente Miguel de la Madrid Hurtado.

“la reforma educativa pretende estimular y vincular la investigación y la docencia; revalorizar la escuela y una profesión de gran estirpe como lo es la de maestro: formar mejores docentes, que no desestimulen vocaciones, sino las orienten, respetándolas, pero haciendo que la elección de profesión sea después de que el educando conozca las opciones que se le presenten; es decir una

orientación vocacional que abata la deserción y la equivocación pide conectar la formación profesional con las necesidades del mercado de trabajo; introducir la educación bivalente, e incluso polivalente para mantener las opciones profesionales y terminales en la escuela media superior valorizar y estimular las profesiones técnicas para inducir a su estudio y reducir aquél que se analiza a las saturadas; tender puentes entre la ciencia, la tecnología y las actividades productivas” (Castillo,2002, 129).

Mediante dicho acuerdo, la educación normal era elevada al nivel de licenciatura, con la idea de mejorar la formación, superación y actualización del magisterio, y el bachillerato era introducido como antecedente para cursar la carrera de maestro. Se crea así el Bachillerato Pedagógico, estructurado de conformidad con los acuerdos 71 y 77 por un tronco común y por una área de materias optativas, integrando además un área propedéutica psicopedagógica, según lo establecía el acuerdo secretarial 113 emitido el 31 de Agosto de 1984.

Estos Centros de Estudios de Bachillerato constituyeron un espacio educativo diferenciado de otros subsistemas del nivel medio superior, dado que constituían una especialización temprana que convertía al egresado exclusivamente en aspirante a la educación normal, lo que significaba una restricción de las opciones de los egresados hacia los estudios de nivel superior.

Ante tal panorama, acorde con el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, se propone fortalecer el plan de estudios de estos centros; de tal manera que, el 4 de Noviembre de 1991, se emite el acuerdo secretarial 159, por el cual los Centros de Bachillerato Pedagógico cambian su denominación por la de Centros de Estudios de Bachillerato, estableciéndose la nueva estructura curricular con opción general y pedagógica.

Los Centros de Estudios de Bachillerato sufren un reajuste en su plan de estudios como consecuencia de la entrada en vigor del Currículo Básico Nacional, a partir del ciclo escolar 1994-1995, definiéndose tres núcleos:

1. De formación básica.
2. De formación profesional, y
3. De formación para el trabajo.

Actualmente existen 34 Centros de Estudios de Bachillerato dependientes de la Dirección General del Bachillerato de la Secretaría de Educación Pública, 32 de ellos están ubicados en 21 estados de la República y, dos en el Distrito Federal.



### **1.3 EL CENTRO DE ESTUDIOS DE BACHILLERATO NUM.2 “LIC. JESÚS REYES HEROLES**

La Ley General de Educación, en el artículo 37 establece que la educación media superior “comprende el nivel de bachillerato, los demás niveles equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes “. Es posterior a la secundaria y se orienta hacia la formación integral de la población escolar compuesta, mayoritariamente, por jóvenes de entre quince y dieciocho años de edad, quienes reciben el servicio en instituciones federales, estatales, autónomas y privadas.

A este tipo educativo se le otorga un papel importante en el desarrollo del país, en virtud de que debe promover la participación creativa de las nuevas generaciones en la economía, el trabajo y la sociedad, reforzar el proceso de formación de la personalidad en los jóvenes y constituir un espacio valioso para la adopción de valores y el desarrollo de actitudes para la vida (Programa Nacional de Educación 2001-2006; 52-55).

De acuerdo con sus características estructurales y propósitos educativos que imparten, este tipo educativo está conformado por dos opciones con programas diferentes; una de carácter propedéutico y otra de carácter bivalente (Idem; 162).

La primera de ellas prepara para el estudio de diferentes disciplinas científicas, tecnológicas y humanísticas; y proporciona una cultura general a fin de que sus egresados se incorporen a las instituciones de educación superior o al sector productivo.

Las instituciones a nivel nacional en que se puede cursar esta modalidad son las siguientes:

1. Los Bachilleratos de las Universidades Autónomas
2. Los Colegios de Bachilleres.
3. Los Bachilleratos Estatales.
4. Las Preparatorias Federales por Cooperación
5. Los Centros de Estudios de Bachillerato.
6. Los Bachilleratos de Arte.
7. Los Bachilleratos Militares del Ejército
8. El Bachillerato de la Heroica Escuela Militar
9. La Preparatoria Abierta
10. La Preparatoria del Distrito Federal
11. Los Bachilleratos Federalizados
12. Los Bachilleratos Propedéuticos que ofrecen instituciones particulares
13. El Telebachillerato.

La educación de carácter bivalente cuenta con una estructura curricular integrada por un componente de formación profesional y otro de carácter propedéutico, ya que al mismo tiempo que prepara para continuar estudios superiores, proporciona una formación tecnológica orientada a la obtención de un título de técnico profesional. Esta opción puede cursarse en:

1. El Instituto Politécnico Nacional
2. Las Instituciones del Gobierno Federal (dependientes de la subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica) :Educación Tecnológica Industrial, Educación Tecnológica Agropecuaria, Educación en Ciencia y Tecnología del Mar.
3. El Colegio de Educación Profesional Técnica.
4. Los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTE's).
5. Los Centros de Enseñanza Técnica Industrial.
6. Las Escuelas de Bachillerato Técnico (Op-cit; 163).

Con estas opciones la educación media superior brinda a los egresados de la educación básica la posibilidad de formarse para continuar sus estudios o incorporarse al mundo del trabajo, por ello, la tarea ineludible de este nivel educativo es proveer al estudiante de los conocimientos, las habilidades, actitudes y valores que coadyuven a su consolidación como individuo en el aspecto psicológico, intelectual, productivo y social; es decir, a su formación integral.

Así mismo, de acuerdo con la normatividad vigente, la educación superior “tendrá las modalidades de escolar, no escolarizada y mixta” (SEP-Ley General de Educación, art.46).

El bachillerato coordinado por la Dirección General del Bachillerato se ubica en la opción propedéutica, así mismo asume la finalidad de “generar en el educando el desarrollo de una primera síntesis personal y social que le permita el acceso a la educación superior, a la vez que le dé una comprensión de su sociedad y de su tiempo y lo prepare para su posible incorporación al trabajo productivo “ (Diario Oficial de la Federación. Acuerdo Secretarial num.71. 28 de Mayo de 1982).

Como etapa de educación formal el Bachillerato general se caracteriza por:

1. La universalidad de sus contenidos de enseñanza y de aprendizaje.
2. Iniciar la síntesis e integración de los conocimientos disciplinariamente acumulados.
3. Ser la última oportunidad en el sistema educativo para establecer contacto con los productos de la cultura en su más amplio sentido, dado que los estudios profesionales tenderán siempre a la especialización en ciertas áreas, formas o tipos de conocimiento, en menoscabo del resto del panorama científico cultural (SEP. CONGRESO NACIONAL DE BACHILLERATO).

Esto se expresa en la actual estructura curricular, misma que se organiza a partir de tres núcleos formativos, los cuales son:

1. El núcleo de formación básica, considerado como el cuerpo mínimo de conocimientos, actitudes y valores que los estudiantes deben poseer para participar activamente en su propia formación. Su finalidad es brindar una formación general, en lo que se ha considerado como mínimo esencial para todo bachiller a nivel nacional, al incorporar una cultura científica, tecnológica y humanística.

Para responder a los objetivos de la formación básica, y con el propósito de agrupar diferentes disciplinas de la cultura general, este núcleo se estructura en cuatro campos de conocimiento:

1. Lenguaje y comunicación.
2. Matemáticas
3. Ciencias Naturales
4. Ciencias Histórico-sociales.

2. Núcleo de formación propedéutica: la función de este núcleo es preparar al alumno para continuar sus estudios a nivel superior, permitiéndole profundizar en aspectos particulares de las diversas disciplinas, y así propiciar una mejor definición de sus intereses profesionales. Este núcleo mantiene una estructura flexible, pues se integra por asignaturas de diversos campos, a fin de responder a los requerimientos que demandan las instituciones de educación superior, para de esta manera no limitar al alumno a una determinada área de conocimiento.

El núcleo esta constituido por cinco asignaturas que se cursan en quinto y sexto semestres, con carga horaria de tres horas semanales

3. Núcleo de formación para el trabajo: este espacio curricular se orienta a desarrollar conocimientos procedimentales como manejo de métodos, técnicas e instrumentos que den al estudiante la posibilidad de desempeñar actividades en un campo laboral específico, buscando además proporcionarle una comprensión del carácter dinámico de la vida productiva y los aspectos de mayor significado personal y social.

La idea central del núcleo es recuperar el valor formativo del trabajo en la construcción de la personalidad del bachiller, integrando por esta vía un conjunto de conocimientos y actitudes que posibiliten el desarrollo de su autonomía, y así forzar su capacidad para reflexionar y crear, permitiéndole además, asumir una actitud favorable para enfrentarse y resolver problemas cotidianos.

El núcleo esta estructurado por capacitaciones las cuales se imparten en quinto y sexto: contabilidad, informática, iniciación a la práctica docente.

Por tanto, estos núcleos de formación se cristalizan en el objetivo básico del bachillerato, que consiste en proporcionar al estudiante los elementos conceptuales y metodológicos que le ayuden a definir o consolidar sus formas de participación en la vida adulta, así como a abordar el estudio de la problemática relativa a las diferentes disciplinas científicas, humanísticas y tecnológicas a partir de las cuales identificará su posible campo de ejercicio profesional (Currículo del Bachillerato General ,DGB, 1995).

Para lograrlo el bachillerato hace énfasis en su carácter propedéutico, pues prepara al estudiante para ingresar a estudios superiores, una vez que adquiere conocimientos, habilidades y valores en tres áreas de estudio prioritarias: las disciplinas científicas, humanísticas y tecnológicas, con las cuales se busca dotar al alumno no sólo de información, sino de una formación que le permita, por un lado, manejar las herramientas de carácter instrumental adecuadas para la resolución de problemas que su entorno le plantea, y por otro, fortalecer los valores de libertad, solidaridad, democracia y justicia.

Se alude también al carácter integral de este nivel, referido a la formación intelectual, ética y social de los alumnos, con la idea de que el estudiante participe de manera reflexiva y consciente de los cambios que se gestan en la sociedad, así como de su transformación. La intención, entonces es superar la mera transmisión, recepción y acumulación de conocimientos, de tal manera que, se precise qué se sabe y sobretodo saber también por qué se sabe, con lo cual se promueve una participación activa del alumno en la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que le permitan incorporarse a la sociedad y los estudios superiores.

Así, ésta intención del Bachillerato General de recuperar en los estudiantes “qué saben” y “porqué lo saben”; actualmente es complementada por el objetivo de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) emprendida para la creación del Sistema Nacional del Bachillerato (SNB) a través de competencias; el cual consiste en asegurar que los jóvenes de 15 a 19 años que estudian el Bachillerato (independientemente de su modalidad) adquieren un universo común de “desempeños comunes” a todo bachiller: lenguaje capacidades de comunicación, pensamiento matemático, razonamiento científico comprensión de procesos históricos, toma de decisiones y desarrollo personal entre otros, con la idea de alcanzar estándares comunes. Esto se logrará con la definición de un perfil básico del egresado, compartido por todas las instituciones y enriqueciendo por los aspectos científicos que cada institución ofrece de forma adicional tanto en términos de formación para el trabajo como en la adquisición de conocimientos disciplinarios más complejos.

Alcanzar este perfil básico de egresado exige la reconsideración de los métodos de enseñanza centrados en el aprendizaje, consecuente a ello el cambio en el enfoque de trabajo del profesor. De ahí que, si bien es cierto que en el nivel medio superior se ha trabajado por lograr el aprendizaje significativo por parte de los alumnos, ahora la demanda de su integración en la solución de situaciones problemáticas en una prioridad. Puesto que, para el enfoque de competencias de los conocimientos por si mismo no son los más importantes sino el uso que se hace de ellos en situaciones específicas de la vida personal social y profesional; que en su naturaleza misma son problemáticos y que por lo mismo requieren una solución. Ante esto, el joven bachiller habrá de partir de su identificación y la aplicación de las herramientas necesarias para su resolución; lo que implica a su vez el desarrollo de capacidades de aprendizaje autónomo y un trabajo colaborativo.

Sin embargo, es preciso señalar que toda reforma educativa se construye, plantea y propone en el plano del “deber ser”, de “lo institucional”; pero, “que acontece cuando es presentada a los profesores para su desarrollo

Ocurre entonces, por un lado un rechazo abierto aún inicial resistencia a implementarla, y aun posterior simulación de su trabajo de su trabajo en el aula. Papara el caso particular del Centro de Estudios de Bachillerato “Jesús Reyes Heroles”, el anuncio del trabajo de un equipo de especialistas de la Dirección General de Bachillerato con otras instituciones de nivel medio superior en torno a la Reforma Integral de este nivel educativo, se recibió desde el año 2007.

Este anuncio llegó con las primeras inducciones referidas al diagnóstico de necesidades de las cuales surgió la nueva reforma así como algunos de los referentes teóricos que la sustentarían, quedando pendientes al acercamiento a lo estrictamente metodológico. Por otra parte se enfatizó en su momento que el escenario en que se había venido trabajando conformado por los permisos del constructivismo y la generación de aprendizaje significativos en los alumnos sería más que aprovechado con la idea de comenzar a trabajar ahora con la idea de que los estudiantes tendrán que llegar a ser capaces no tanto de almacenar los conocimientos sino de saber dónde y cómo buscarlos y procesarlos; puesto que son ellos los que construyen sus propias representaciones simbólicas de los conocimientos.

En este sentido un grupo de profesores a nivel interno organizó cursos de inducción a la incipiente reforma que ya se estaba estructurando a nivel nacional; tratando de recuperar en un primer momento las opiniones, puntos de vista críticos y sugerencias al respecto. Posteriormente a ello se propusieron algunos materiales bibliográficos que acercan a los profesores al universo de las competencias y su posible desarrollo en el salón de clase. Concluyendo con el listado de posibles competencias básicas que cada asignatura debería generar, así como las estrategias de aprendizaje que orientarían las nuevas planeaciones, para el logro de esas competencias previstas. Considerado en ese momento a las competencias básicas o genéricas como aquellas que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar, las que les permiten comprender el mundo e influir en él, capacitándolos para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean participando eficazmente en su vida social, profesional y política.

Con este primer acercamiento al nuevo enfoque de aprendizaje, algunos de los profesores (principalmente del área propedéutica), trataron de repensar su quehacer cotidiano en el aula de clase, plantearse algunos de los “desempeños básicos” (mínimo indispensable) para su asignatura, orientar su planeación y tarea diaria, al logro de los mismos; sin dejar de considerar por esto las condiciones de su trabajo diario que pueden ser colectivas o específicas; el conocimiento sobre los alumnos (que tiene que ver con los problemas y necesidades que se presentan frente al trabajo en el aula) y la tarea más importante que es la construcción de saberes tanto de ellos como profesores como de los propios alumnos que posibilitaran en un determinado momento el desarrollo de las llamadas competencias académicas básicas (también señaladas como genéricas o mínimas) necesarias para la resolución de problemas en cada una de las asignaturas que se cursaran en quinto y sexto semestre (área propedéutica). Cabe destacar que esto, obliga a tener en cuenta los acercamientos y apropiaciones del saber (especializado) de cada asignatura, considerada como necesidad nuevas formas de trabajo y sobretodo la participación de ambos actores (profesores-alumnos) en el desarrollo de esas competencias.

De ahí que, en este escenario se iniciara el trabajo de indagación y análisis con las condiciones del trabajo de los maestros en su quehacer diario en el salón de clases motivo del siguiente capítulo que a continuación se presenta.

## **CAPITULO II CONDICIONES DEL TRABAJO DE LOS MAESTROS EN LAS ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA**

“Qué es un sistema educativo después de todo, sino una ritualización de la palabra”.

Foucault.

En este capítulo se describen algunas condiciones del trabajo de los maestros vinculadas, con las actividades de enseñanza. Se trata de las condiciones del trabajo colectivo entre maestros alrededor de las actividades escolares de enseñanza, y de las condiciones específicas del trabajo docente en quinto y sexto semestre.

En la sección 2 del capítulo se describe la cotidianidad como parte de las condiciones materiales en las que ocurre el quehacer docente. La cotidianidad se desarrolla y se refiere al ambiente inmediato de los actores, quienes con sus acciones entretejen una red de relaciones que atraviesan los intercambios, los encuentros informales previstos o no y sobre todo el trabajo de maestros y alumnos en el salón de clases.

En el punto 2.2 se analiza el trabajo colectivo generado por las actividades de enseñanza. Se describe el trabajo colectivo de los maestros que se concreta en los préstamos de materiales, la realización de trabajos-eventos, conjuntos, y la observación mutua y en ocasiones comentada del trabajo entre colegas. Se abordan también algunas de las actividades relacionadas a comisiones asignadas a lo largo del semestre, vinculadas con la organización de ceremonias cívicas, revisión de los índices de aprovechamiento, reprobación o deserción por cada periodo; y las referidas a la atención de problemas laborales. Finalmente se describe la participación de los jóvenes en el trabajo colectivo de los maestros.

En el punto 2.3 se analizan las condiciones específicas del trabajo de los maestros generadas por la división del bachillerato en semestres. En este estudio se han explorado algunas de las condiciones específicas del trabajo docente en quinto y sexto semestre, que son tratadas como parte de este punto. El análisis de las condiciones específicas del trabajo docente en estos semestres destaca las exigencias a las que esta expuesto.

Aparte de la complejidad implicada en el trabajo de coordinar y orientar las acciones de los alumnos para lograr sintetizar, analizar y auto-evaluar los conocimientos y saberes en cada una de las materias que así lo exigen, el trabajo en quinto y sexto semestre requiere de los maestros la atención y valoración permanente de los logros alcanzados por los alumnos en función de la posible implementación de medidas correctivas o de reajuste al trabajo en el aula, de tal manera que se logre tanto el aprovechamiento escolar como la acreditación del mismo. Estas actividades les aumentan la carga de trabajo ya que se suman a las específicas tareas de enseñanza y en ocasiones a las de extraenseñanza que comparten los maestros de quinto y sexto semestre con otros colegas. Por estas condiciones, en la escuela de estudio, el quinto y sexto semestre es centro de atención para maestros y directivos.

## 2.1 COTIDIANIDAD: FORMAS DE ORGANIZAR EL TIEMPO Y EL ESPACIO.

Como centro de trabajo e institución educativa, la escuela es una forma social viva donde las fuerzas histórico-sociales existen por intermedio de sus protagonistas: director, subdirector, jefe de control escolar, maestros y alumnos entablando relaciones, desarrollando prácticos y tejiendo procesos con sentidos diversos, en torno a un modo particular de brindar el servicio educativo. Por ello profundizar en un caso escolar implica desmontar su acontecer diario y sus procesos constitutivos como expresión peculiar pero no exclusiva del movimiento social. Sin embargo ¿cómo dar cuenta del acontecer diario y de los procesos constitutivos en el caso del Bachillerato?.

Como parte del análisis realizado se puede afirmar que dos de las categorías que posibilitaron la descripción de ese acontecer fueron por un lado la vida cotidiana de la institución escolar que la constituyen y reproducen las acciones de los actores que en ella participan como son el director, el subdirector, los maestros los alumnos, el personal de apoyo en intendencia y labores administrativas, los orientadores, los encargados de los laboratorios y de informática, los vigilantes y las personas de la cooperativa; y por otro la constitución de un tipo particular de cultura escolar que es el producto de la continuidad de saberes y practicas compartidas principalmente por los maestros. Ya que gran parte de la constitución del hombre como ser social y cultural es posible gracias al proceso de socialización que se manifiesta en distintos contextos y escenarios: la familia, la escuela. Los círculos de amistades, los compañeros de trabajo etc. De ahí que la formación del hombre como proceso de construcción social se entienda en términos de cómo el hombre ha venido construyendo y reconstruyendo sus instituciones, y como éstas han logrado mantener a la sociedad a través del tiempo. Las instituciones entonces son el producto de la convivencia de los hombres, quienes como resultado de se accionar con el medio ambiente han identificado y conservado un conjunto de conocimientos que los han considerado valiosos y significativos para la sobrevivencia humana, y que se han manifestado en las normas, ideales, valores, creencias, pautas de conducta compartidas por las mayorías.

Las instituciones tienen por lo tanto la tarea de resguardar las experiencias o saberes culturales que la sociedad considera significativos, creando al mismo tiempo los mecanismos para mantenerlos a lo largo de la historia y promoviendo los medios para enriquecerlos o transformarlos en su caso si fuera necesario. Es decir, la sociedad se constituye y sostiene por el conjunto de saberes culturales que se crean transmiten y transforman a través de las instituciones; al respecto Heller sostiene que, el hombre al nacer se encuentra con una realidad construida independientemente de él; en ella existe un sin número de creencias, sistema de pensamiento e instituciones sociales ya establecidas (Heller A. 1977, 49); quedándole a él solo aprender esos saberes instituidos (si desea ser aceptado) y tratando de adaptarse asumiéndolos en su justa medida antes de intentar cuestionarlos. Es esta tarea de continuidad de saberes fundados la que caracteriza a la cotidianidad del hombre, quien los hace suyos, ya que los necesita para la convivencia con los demás convirtiéndose así en un ciclo de vida que va condicionando a las nuevas generaciones a través de las formas de ser, pensar y actuar, puesto que “la vida cotidiana expresa no solo el mundo por el cual yo he aprendido de mi padre ciertas

reglas de la vida... sino que yo las transmito a mi hijo. Yo soy el representante del mundo que otros hacen” (Heller A. 1977; 17). Considera así la vida cotidiana es una realidad interpretada por los hombres para quienes tiene un significado subjetivo de un mundo coherente (Berger. P. y Luckman L. 1965: 36).

A nivel de institución escolar, se tiene que esta es a la vez el producto y productora de cultura escolar conformada como una estructura de las generaciones pasadas, que es reconstruida a partir del accionar de los actores quienes al interactuar a través de procesos de convivencia que se dan en un mismo tiempo y espacio, lo que posibilita crear a partir de esos actos de convivencia tradiciones con relación a estilos y formas de trabajo académico. La cultura escolar se construye entonces, a partir de las concepciones de la realidad, valores, ideales tradiciones y costumbres que posibilitan constituir un entorno dinámico que establece e indica todo aquello que se debe creer o saber de una sociedad o individuo determinado

Es durante el proceso de interacción en que se entrelazan los individuos con el colectivo confrontando valores, ideales, concepciones de la realidad, etc., produciendo lo que se ha denominado cultura escolar (Bruner. J. 1991).

Así al paso del tiempo y como producto de la acción recíproca entre los sujetos es como se va construyendo el repertorio cultural que les permite valorar determinadas situaciones cotidianas y desde ahí reaccionar y explicar su realidad, es decir la cultura escolar es la que permite entender porque se hacen las cosas en la institución de una determinada manera, y explicar cuales son los sentidos con los que se trabaja, así como también comprender cuales son las acciones y expectativas de los actores.

En el caso de los maestros como particulares, uno de los espacios donde se desenvuelve su cotidianidad (donde se crea y recrea la cultura que comparten y difunden) es la escuela; por ello importa “integrar lo cotidiano como un nivel analítico de lo escolar” y de esta forma “acercarnos de modo general a las formas de existencia material de la escuela y revelar el ámbito preciso en que los sujetos particulares involucrados en la educación experimentan, reproducen, conocen y transforman la realidad escolar (Rockwell, y Ezpeleta, 1983).

Como institución social-escolar, el bachillerato Reyes Heróles construye su cotidianidad a partir de los encuentros y desencuentros que se establecen entre los actores (directivos, alumnos maestros y personal de apoyo) que ahí desempeñan los distintos roles y funciones diariamente, contribuyendo de esta manera a la conformación de la cultura escolar que le es propia, que lo caracteriza y que condiciona las acciones, decisiones, formas y estilos de pensar, de ser y de proyectarse en el horizonte de posibilidades que día con día se visualizan como parte de las condiciones materiales del trabajo escolar . El desarrollo de cada una de las actividades-tareas de los actores en el bachillerato los conduce a entretejer una red de relaciones de asociación que configura la estructura y funcionalidad del mismo, como es el caso por ejemplo de:



1. la dirección: considerada como el eje que organiza, impulsa y da forma a los cambios que se generan tanto en la estructura interna como externa de la escuela; es en esta instancia donde se encuentra el manejo, control y decisión en la ejecución de todo tipo de actividades académicas, administrativas y laborales del personal que ahí trabaja.
2. La subdirección: a la vez que comparte funciones de organización y control con la dirección, orienta sus acciones hacia el trabajo directo con las academias y los maestros, el manejo del plan de estudios, los programas escolares a través de la ejecución de las planeaciones por semestre de cada asignatura.
3. El departamento de control escolar: que realiza gestiones ante la dirección general del bachillerato referidas a la situación escolar de los alumnos y a la correcta aplicación de la normatividad vigente que regula el trabajo de los maestros en el salón de clases en lo relacionado a los procesos de acreditación y certificación.  
El encargado de esta oficina, además de organizar y dirigir estas actividades, se encarga de dar respuesta a los problemas que presentan los alumnos ya sea de reprobación (por reglamento solo pueden tener tres materias no acreditadas) bajas temporales o definitivas, regularización de egresados, tramite de constancias y certificados.

Así la dirección, subdirección y el departamento de control escolar en su conjunto establecen los periodos de exámenes ordinarios, extraordinarios, inicio y termino de semestre, y sobre todo la revisión y evaluación del trabajo de inicio a termino de los maestros, con el apoyo de otra de las instancias que es estratégica para el logro de los objetivos institucionales y en particular académicos: las coordinaciones, hoy denominadas académicas.

4. Academias: inicialmente agrupaban materias a fines sin mayor definición de sus funciones y la labor del coordinador se limitaba a ser portador de la información generada en la dirección de la escuela hacia los maestros, vigilando además la entrega oportuna tanto de la planeación académica como de las evaluaciones a la subdirección y al departamento de control escolar respectivamente. En la actualidad la dirección de la escuela ha reconsiderado sus funciones al plantear que su ámbito de ejercicio debe de ampliarse, otorgándole a cada coordinador de área la función de líder del grupo de maestros que supervisa, con la idea de impulsar el trabajo en equipo y propiciar la elaboración de proyectos escolares que incentiven el intercambio de conocimientos, saberes, experiencias, estrategias didácticas, materiales y metodologías entre los maestros, por lo tanto algunas de sus funciones son:
  - 1) La revisión y el análisis de los programas de estudio de las asignaturas que pertenecen al área.
  - 2) La definición de la dosificación programática para los contenidos de los cursos correspondientes.
  - 3) La generación y propuesta de acciones para coadyuvar a mejorar el aprovechamiento académico y la eficiencia terminal.
  - 4) La propuesta de mecanismos y estrategias necesarias en materia de actualización docente.

5) La determinación y diseño de acciones en apoyo a la formación integral del estudiante.

Lo anterior hace de las academias el espacio idóneo para cuestionar y evaluar constantemente el trabajo de los maestros con la idea de optimizar los resultados de aprendizaje entre los alumnos; es decir son el espacio de acción-participación–redefinición y reorientación de estrategias para el logro de objetivos.

Inscrita en este marco de la cotidianidad escolar, se desarrolla la vida diaria de los salones de clase en la que se ven involucrados conjuntamente maestros y alumnos. Aquí las condiciones de trabajo de los maestros, el proceso de organización del trabajo en el aula y el conocimiento sobre los alumnos, articulan conceptualmente los esfuerzos que en su actividad diaria emprenden todos ellos para definir las formas y medidas con que les es posible trabajar juntos.

Al pensar en el desarrollo de competencias académicas en los alumnos del bachillerato, la atención y análisis se oriento principalmente en el proceso de organización del trabajo en el aula, sin que por ello se soslayara la intervención de las otras dos instancias en el logro de esa intención.

Plantear la organización del trabajo como proceso es referirse al movimiento permanente en que se encuentran los contenidos particulares y heterogéneos que lo componen, ellos fungen como componentes de tal proceso. En la escala de lo cotidiano, los contenidos y la lógica organizativa de la enseñanza tienen un carácter local que responde a las necesidades concretas de cada actividad y de los sujetos involucrados.

Organizarse para emprender tareas comunes en un grupo escolar implica procesos que van más allá de cambiar contenidos, métodos y recursos didácticos de manera abstracta; implica el involucramiento de los maestros con las necesidades de los alumnos, con miras a definir las situaciones de trabajo que consideran viables y pertinentes para los diversos contenidos escolares. Organizarse para trabajar colectivamente, asimismo, implica para los maestros el construir una relación de trabajo particular, con cada alumno, en el marco social del salón de clase.

En este escenario ¿Cómo es entendida la situación de trabajo? se define ante todo “por las exigencias inmediatas que un grupo de alumnos le impone al maestro” (Rockwell 1985, 65). La relación construida por ambos en torno al trabajo tiene lugar en el marco de condiciones materiales que la delimitan al tiempo que hacen posible su existencia y que Rockwell y Mercado señalan como:

La idea de condiciones materiales abarca más que los locales y implementos físicos de los que disponen los maestros. Son también condiciones materiales las pautas de organización del espacio y tiempo en cada escuela, así como los controles específicos sobre su uso. (...) de la misma forma operan como restricciones al trabajo docente otros múltiples elementos formales e

informales del mundo escolar e institucional (Rockwell y Mercado 1986; 67).

Tales condiciones materiales, así como los recursos que se ponen en juego dentro de ellas, son parte del mundo particular del aula donde los maestros se apropian cotidianamente de su oficio.

Lo anterior permite señalar que las condiciones materiales no solo restringen las formas de trabajo empleadas por los maestros sino que posibilitan la construcción o incorporación de otras nuevas y originales. Que para el caso particular del bachillerato un ejemplo está en los recortes, en tiempo tanto para concluir un semestre que va de seis meses a tan solo tres meses de duración; como para el planteamiento, desarrollo, ejemplificación, refuerzo y evaluación de los contenidos que también se ven limitados por los 50 minutos que dura cada sesión (las materias del área propedéutica cuentan con tres clases por semana). Esto coloca a los maestros en situaciones de re-estructurar y reajustar diariamente las estrategias de enseñanza, las actividades en el aula y extraclase, así como también la entrega de trabajos de evaluación o la presentación de exámenes parciales.

Otras de las condiciones materiales en que se desarrolla la docencia en el bachillerato y que se encuentran más próximas al trabajo en el salón de clases son; trabajar con una cantidad de alumnos-alrededor de 30 por grupo- que presentan características diferentes para el trabajo, y que son atendidos por los maestros en medio de exigencias ajenas a la enseñanza misma; entre ellas se encuentran el llenado de documentos administrativos (listas de evaluación), las juntas sindicales, las comisiones (evaluadoras para la recategorización de los maestros o para el programa de estímulos al desempeño docente PROED) o bien la preparación de eventos donde intervienen varios maestros (ceremonia cívica, la semana de la ciencia, pláticas informativas etc.).

Así en su dimensión cotidiana la organización del trabajo realizado por maestros y jóvenes en el aula rebasa la planeación estricta que procura prever las actividades materiales didácticas o procedimientos de evaluación; convirtiéndose en una empresa común y compartida, en la que se establecen puntos de referencia sobre las formas y procedimientos que pueden emplearse al realizar cada tipo de actividad específica.

La organización de las actividades de enseñanza como una instancia compartida por alumnos y maestros se haya mediada por los acuerdos de trabajo que se conforman con base en las relaciones establecidas en el seno del trabajo en el salón de clases y en la confianza que los sujetos se depositan mutuamente. Estos acuerdos de trabajo cuyos contenidos y niveles son heterogéneos, comprenden pautas de diversos ordenes que se explicitan como referentes para cierto tipo de actividades, es decir son los que se relacionan con formas concretas de hacer y comportarse en las actividades específicas llevadas a cabo en el aula, como es el caso de la exposición de un tema relacionado al contenido de la asignatura bajo ciertos lineamientos metodológicos previamente establecidos supervisados y evaluados por el maestro, y a los que tiene que ceñir su actividad el alumno, para obtener la mejor puntuación-calificación posible. Es un acuerdo entre el maestro y los equipos de exposición en la medida en que ambos consideran en

común acuerdo el tiempo de que disponen, el desarrollo de los aspectos del tema, su reforzamiento y la resolución de dudas.

Por ello, como parte de la cotidianidad es de suma importancia tener en cuenta las formas de organizar el tiempo y el espacio; las estrategias que usan los maestros estudiados para guiar de cerca el trabajo de los jóvenes son diversas. En este apartado se presentan dos formas de trabajar que muestran como se resuelve el problema del tiempo y el espacio disponibles para realizar actividades de enseñanza, mismas que no son generalizables para todos los maestros del área propedéutica pero que son de las más representativas.

En el caso de la maestra de la asignatura de Temas Selectos de Química, sus grupos en cada salón parecen una colmena. Las actividades se suceden unas a otras, apenas termina una y hay otra en curso. Los jóvenes parecen haberse acostumbrado a ese estilo de trabajo. Se escucha poco ruido y son raros los momentos en los que los maestros tienen que poner orden. En 45 minutos se realiza una secuencia de actividades distintas que cuando terminan parecen haber agotado la capacidad de concentración de los jóvenes. A continuación se describe una situación que ilustra esa forma de trabajar en la que la maestra atiende muy de cerca el trabajo de 30 jóvenes, una semana antes de evaluar el primer periodo.

Inmediatamente después de entrar al salón alrededor de las 8:00 de la mañana, la maestra empieza con el trabajo. Pasa lista, solicita al equipo de exposición que comience su trabajo frente al grupo; los jóvenes lo hacen preguntando después de sus intervenciones si el grupo tiene dudas, si es así, en la medida de lo posible tratan de resolverlas apoyados por la intervención oportuna de la maestra; una vez que terminan su exposición, ambos ofrecen un resumen del tema. Continúan con la resolución de un examen; cuando termina este, la maestra pide que cada uno de los alumnos se acerque al escritorio para la revisión y firma de la tarea encomendada para ese día y ese tema. Finalmente todo el grupo anota la tarea para la próxima clase, (el material de laboratorio que se necesitara en su caso si toca práctica), y se le recuerda al siguiente equipo su intervención. Todos salen del salón alrededor de las 8:45-8:47 hrs. (**OBSERVACIÓN**).

En 45 minutos se hicieron 4 actividades consecutivas, la mayoría realizadas por todo el grupo. Se destaca la fluidez con la que se realiza el trabajo. Se trabaja casi sin interrupción no se escuchan llamadas de atención. Tratándose de un grupo de jóvenes, lograr que todos trabajen más o menos al mismo tiempo y con la atención puesta en las actividades parece un éxito, desde el punto de vista de la organización. Todo parece indicar que la maestra y los jóvenes han construido “acuerdos de trabajo” en los que se sustentan las actividades realizadas.

A diferencia de las actividades cortas y encadenadas que caracterizan el trabajo de la maestra de temas selectos de química en los grupos de la maestra de metodología de la investigación estas tienden a ser largas, con distintas fases, ocupando gran parte del tiempo disponible. Esta estrategia le permite trabajar con todo el grupo, 30 jóvenes y al mismo tiempo atender los avances de investigación de cada uno. Se destaca aquí la atención que brinda a los jóvenes con problemas relacionados a la investigación: a ellos

los supervisa de cerca o los orienta personalmente mientras trabaja también en otras tareas.

Su estilo de trabajo llama la atención por la importancia que parece otorgar a cada joven. Frecuentemente trabaja observando las exposiciones de los alumnos, ejemplificándolas y sobre todo leyendo y corrigiendo el trabajo por escrito de los avances de investigación de cada equipo, y al mismo tiempo resolviendo dudas, sugiriendo bibliografía, o señalando errores en la redacción-ortografía de los avances de forma individual. En ocasiones, esta modalidad de trabajo, genera ruido ya que los jóvenes que terminan la actividad señalada deben esperar a que terminen todos. En estos casos algunos se ocupan de ayudar a los demás, otros platican entre ellos, realizan tareas de otras materias, sin que falten “los escandalosos-desordenados” a los que la maestra ya conoce y llama la atención. Algo destacable es la calma con que la maestra atiende a los jóvenes en medio del ruido que provoca el movimiento. Organizar actividades largas con varias fases es otra estrategia demandada por la necesidad de guiar de cerca el trabajo de los jóvenes. Las distintas fases de la actividad mantienen trabajando a los jóvenes a su propio ritmo y libera tiempo para que la maestra realice otros trabajos. La regla de “formarse para todo” es parte de la estrategia; al final, hay ruido, pero mientras la mayoría esta ocupada, el ambiente es de trabajo.

## **2.2 TRABAJO COLECTIVO DE LOS MAESTROS**

Las demandas del trabajo de enseñanza plantean a los docentes problemas que requieren soluciones inmediatas que muchas veces encuentran en la realización del trabajo colectivo. El trabajo colectivo de los maestros abre espacios que ellos aprovechan para resolver todo tipo de problemas planteados por su quehacer cotidiano. Sin embargo, el estudio muestra que la colaboración entre colegas en las actividades de enseñanza no esta normada por la institución escolar, no es obligatoria, aunque si esta institucionalizada por los maestros. Requiere, sin embargo, de un esfuerzo personal para ser lograda; implica apropiarse de ciertas normas de convivencia que caracterizan a cada escuela.

Los maestros estudiados realizan su trabajo en una escuela en la que existen ciertas normas, usos, costumbres y formas de relacionarse entre maestros, no escritas, que regulan las acciones de quienes intervienen en el trabajo cotidiano. Forman parte del contexto cotidiano que se ha construido en la escuela a lo largo de su particular historia. Los maestros requieren apropiarse de estas normas, usos, etc..., también para lograr el apoyo de sus colegas. La exigencia institucional de tener que trabajar con los colegas en actividades propias de la asignatura (cuando esta es compartida), preparación de algún evento interno de la escuela (actividades de extraenseñanza), parece hacer necesario crear y mantener ciertas reglas de convivencia que permitan el mutuo apoyo. Lo que se dice y lo que no se dice, lo que se comparte abiertamente, lo que se calla, lo que se reconoce o no, es parte de las normas de convivencia en el trabajo, decir es parte de las condiciones en las que este se realiza.

Las formas colectivas de trabajo, la posibilidad de adoptar recursos o ideas de otros colegas, de pedir ayuda o brindarla, son resultado de las características del trabajo docente realizado al abrigo de relaciones de amistad y confianza.

Estas relaciones construidas y mantenidas cotidianamente, sostienen en parte la posibilidad de atender tanto los requerimientos del trabajo colectivo como los que resultan del propio es decir que las relaciones cordiales facilitan todo tipo de apropiaciones a los maestros y no solo las referidas al trabajo de enseñanza.

Gracias a la observación directa en los espacios de las academias, pasillos, escaleras y de las conversaciones informales en los cambios de hora o al participar del receso de 30 minutos, se hacen visibles algunas recurrencias como la consulta permanente entre colegas, los prestamos, las experiencias de trabajo compartidas o trabajos conjuntos e incluso la posibilidad de mirar el trabajo de otro. Ocurren entre maestros que se relacionan frecuentemente, que parecen haber desarrollado cierta confianza y amistad. Así se genera la posibilidad de intercambiar experiencias compartir, comparar y diseñar recursos para la enseñanza (sobre todo entre maestros que comparten la asignatura).

En la trama de relaciones interpersonales construida en cada escuela alrededor del trabajo, la consulta entre maestros es una constante. El estudio muestra que los motivos de las consultas son múltiples y cruzan la dimensión de enseñanza y la de extraenseñanza del trabajo docente tomándose algunas decisiones por consenso. Así, en el grupo de maestros reunido en un recreo para decidir quién preparará las palabras alusivas en la ceremonia cívica de homenaje asignada a una academia, quien se hará cargo de la conducción y quien seleccionará a los jóvenes para prepara reseñas referidas al festejo; es la mayoría presente la que decide plantear a la subdirección la propuesta. La mayoría de las actividades observadas que se hacen entre varios maestros se deciden vía consulta con apego a “lo que diga la mayoría”.

En la interrelación de maestros generada por el trabajo colectivo referido a actividades de extraenseñanza, surge la posibilidad de pedir prestado algún material, de fijarse en un recurso que usa una colega, en si, mirar su trabajo en cuanto a lo que hacen, como lo hacen, que materiales usan, que están trabajando los jóvenes y como.

El trabajo colectivo también se realiza mientras el maestro trabaja con el grupo. Se expresa en la variedad de trabajos que los maestros hacen simultáneamente en sus salones. Pasan lista, distribuyen material bibliográfico, revisan tarea o recogen reportes de lectura, ensayos, trabajos, individuales-en equipo, escuchan exposiciones-coordinándolas, resuelven dudas, esquematizan, brindan apunte de clase, entregan resultado de examen, entregan guías de estudio, conversan brevemente con jóvenes indispuestos a la clase por malestares físicos o problemas propios, y controlan al mismo tiempo al grupo. Así, se observó que los maestros se apoyan en los jóvenes para dar continuidad al trabajo de enseñanza que se realiza en medio de tantas interrupciones producidas por la atención a otras dimensiones del trabajo cotidiano. Es frecuente que los maestros pregunten a los jóvenes en que parte del trabajo se quedaron. Se presenciaron en algunos grupos debates entre jóvenes que recordaban en que subtema estaban, hasta que el maestro, con ayuda de ellos, recordaba donde se había quedado.

En las interrupciones, presiones y suspensiones del trabajo de enseñanza se expresan distintos requerimientos del sistema educativo que se traducen en actividades concretas a realizar en cada escuela: celebraciones y festejos instituidos, atención a problemas administrativos, de salud o actividades deportivas-artísticas, sindicales y de eventos culturales. También ahí, en esos tiempos y espacios, ocurre la interrelación de maestros que permite poner en común sus experiencias individuales.

Como parte del análisis aquí presentado se destaca la importancia que tienen los préstamos de materiales, la realización de trabajos conjuntos y la posibilidad de mirar el trabajo de otro colega, en el desarrollo del trabajo colectivo entre maestros en la dimensión de enseñanza y en las actividades de la extraenseñanza.

Los préstamos de materiales ocurren entre maestros que han trabajado de manera más cercana en ocasiones anteriores o que han desarrollado experiencias de trabajo compartidas, o que por el tiempo de permanencia en la escuela han construido entre ellos relaciones que le permiten este tipo de intercambios. Se piden prestados material, bibliográfico, hemerográfico, videográfico, técnicas o dinámicas grupales, prácticas y otros generalmente con anticipación. Por ejemplo el maestro de Temas Selectos de Filosofía pidió prestados, la antología de la asignatura elaborada un año anterior por la maestra que en ese momento impartió la asignatura con la idea de fotocopiar algunas lecturas, y luego devolverla. Pedir prestado un material, fotocopiarlo, devolverlo, guardarlo para cuando lo necesite, son acciones que conforman una parte de su trabajo: buscar los recursos que requiere el trabajo de enseñanza.

En una ocasión en que se observaba el trabajo de la maestra de Historia de Nuestro Tiempo y de sus alumnos, se advirtió que en el escritorio se encontraban dos planeaciones didácticas, la de ella y la del maestro de Temas Selectos de Filosofía (que ya estaba corregida por la subdirección). La planeación de la maestra de Historia estaba siendo corregida. Al preguntarle qué hacía, la maestra responde: “con la nueva propuesta de trabajo enviada por la DGB las cosas se complican”. Ahora con tanta tensión que hay, tengo miedo que me la pidan ya corregida y en limpio; así que al verme tan angustiada la maestra de filosofía me presta su planeación, y me estoy guiando en ella para realizar las correcciones. (**OBSERVACIÓN**). Pedir prestado un material o bien que algún colega voluntariamente preste su trabajo ya realizado-autorizado, implica que se han construido relaciones de confianza. No se los puede pedir a cualquiera sino a quien se sienta más cercano.

Es también frecuente en el análisis encontrar a maestros realizando algún trabajo conjunto vinculado con la enseñanza, como preparar-planear una conferencia interna, una muestra de cine, una exposición compartida o un foro de análisis con invitados externos. Los trabajos conjuntos tienden a ocurrir con más frecuencia entre maestros de la misma área, que comparten asignatura o que en otro semestre ya la han impartido, quienes se apoyan en la realización de su labor. El nivel de relación que parecen establecer es de mutua confianza y reciprocidad, contexto que se ha construido probablemente porque pertenecen a la misma área disciplinaria, o porque comparten asignatura, situación que también les ha hecho compartir experiencias de trabajo. Este marco propicia que los colegas involucrados

estén en permanente relación. Permite la posibilidad de consultarse de pedir prestados algunos materiales, de aclarar dudas, pedir consejo, etc.

Lo que se describe a continuación esta circunscrito a un momento de las relaciones de trabajo entre dos maestras. Eventos similares ocurren con mucha frecuencia entre otros colegas de la escuela que trabajan juntos, ya sea de manera permanente o temporal.

La maestra de Temas Selectos de Química explica a la observadora lo que hace con el maestro de química que está en su salón:

**Maestra:** Ahorita el maestro y yo estamos organizándonos para hacer la prueba final en la que no se deben repetir contenidos de primer y segundo semestre con los de quinto. Muestra unos papeles que tiene en su escritorio y leyendo dice. El día algunos reactivos, ejemplos de pruebas y problemas.

Y ahorita estamos viendo aquí, por ejemplo la estructura del examen; muestra una hoja de borrador con el 30% de esa elaboración. Atiende a una jovencita que pide permiso para salir.

**Maestro:** Los conceptos ya están dados, nada más que queremos la idea para el examen. Y para poner atractivo el examen le podemos bajar de Internet algunos esquemas-dibujos. Al unir sus esfuerzos y experiencias para realizar la prueba los maestros comparten experiencias y recursos. La interrelación les permite enriquecer la propia experiencia y aprovechar también la de colegas. Los maestros del ejemplo realizan el trabajo conjunto como una tarea interesante. De este modo se intercambian y surgen ideas, se transmiten saberes. En la consulta permanente a que da lugar la realización de trabajos conjuntos los maestros resuelven problemas, se prestan materiales, aclaran dudas etc., dándose también la posibilidad de mirar el trabajo de los colegas, que es otra de las condiciones en las que se realiza el trabajo cotidiano de los maestros. Se da de manera natural entre maestros que se relacionan frecuentemente por distintos motivos del trabajo.

Fijarse en lo que hacen los colegas parece ser también una forma de evaluar el propio trabajo. Lo que hacen otros maestros con los que se comparte materia, o que en otro momento ya la impartieron, parece servir de referencia para el suyo; tal vez por eso los maestros parecen siempre atentos a lo que puede serles útil. Al escuchar a un colega contar algo que le “funciona” (desde referentes propios sobre lo que eso significa) existe la posibilidad de retomar la idea adaptándola a la propia manera de hacer las cosas en el salón. Por esta vía los maestros parecen encontrar algunas ideas o recursos que les hacen falta para realizar su trabajo. Es el caso del maestro de Temas Selectos de Filosofía quien reporto que se apoyaba para retroalimentar varios de los temas revisados en clase en “películas” que originalmente vio utilizar a la maestra que semestres anteriores la impartió.

Esta situación es uno de los muchos ejemplos de situaciones en las que los maestros se apropian de recursos que necesitan para su trabajo en la interrelación cotidiana con sus colegas. Sin embargo hay que remarcar que hay ideas que se toman de otros sin decirlo, sin reconocerlo, quizá porque no se tiene conciencia de ello, o tal vez porque faltan los



contextos de confianza o porque no se ha avanzado mucho en su construcción, o como dicen algunos maestros “por celo profesional”.

En el análisis aquí presentado, se intentó mostrar que el trabajo colectivo constituye los espacios en los que los maestros se relacionan entre ellos; allí surgen relaciones de amistad y confianza entre maestros que son los que posibilitan intercambios de recursos. El trabajo colectivo da la posibilidad de acceder a la experiencia de los colegas, de mirar el trabajo que hacen de tomar ideas.

## **2. 3 CONDICIONES ESPECÍFICAS DEL TRABAJO DE LOS MAESTROS.**

Las condiciones de trabajo docente antes descritas afectan a todos los maestros de la escuela, ya que todos participan de alguna comisión, realizan trabajo de papeleo, atienden los requerimientos, del sub-director, control escolar o jefe de academia y pueden acudir a sus colegas en busca de apoyo.

Además de estas condiciones comunes hay otras específicas originadas de la división del bachillerato en distintos semestres; integran la trama de condiciones en que se realiza el trabajo docente. Las condiciones específicas del trabajo de enseñanza en cada semestre exigen a los maestros la apropiación de ciertos recursos docentes indispensables. Para cada nivel son necesarios ciertos conocimientos y experiencias de trabajo que respondan a las características de los jóvenes y a las necesidades de aprendizaje planteadas en los programas escolares para la consecución de los objetivos. Por esto tal vez los maestros con cierta antigüedad tienden a permanecer en la enseñanza tanto de los primeros como de los últimos semestres. En este estudio se han explorado por un lado algunas de las características propias y particulares de los maestros que conforman la planta docente del bachillerato “Reyes Heróles”, enfatizando algunos rasgos de aquellos que pertenecen al área propedéutica; y por otro, algunas de las condiciones específicas del trabajo docente en 5to y 6to semestre.

En la construcción de la cotidianidad del bachillerato cobra gran trascendencia por su participación en el escenario escolar, la figura de maestro, en tanto que el único actor que se mantiene por periodos de tiempo más prolongados como miembro de la institución a diferencia de las autoridades y los alumnos, para quienes el tránsito es pasajero.

Los profesores que conforman a la planta docente del Bachillerato Reyes Heróles cuentan con procesos de formación académica, intereses y perspectivas sobre el trabajo docente tan diversas que hacen del ambiente escolar un universo de heterogeneidad propio de este centro de trabajo.

En los inicios del bachillerato la mayoría de los maestros contaba con una formación normalista por la naturaleza misma de la escuela en ese entonces, era un bachillerato pedagógico; situación que cambió a partir de 1991 cuando pasa a ser Bachillerato General con un carácter propedéutico que posibilitaría el ingreso de los estudiantes a otras instituciones de nivel profesional que no necesariamente fueran la normal superior, la

escuela de educadoras, la Escuela Superior de Educación Física o la Universidad Pedagógica. En estas circunstancias se comenzó a contratar maestros con formación académica universitaria (UNAM, UAM y Politécnico).

En la actualidad, la planta docente se clasifica en 3 rubros de acuerdo a las horas de contratación; en el primer rubro se encuentran los maestros de mayor antigüedad—algunos de ellos fundadores—que cuentan con nombramiento de 31 y 36 horas, de las cuales 16 a 20 son frente a grupos y las restantes destinadas a las actividades de coordinación de academias—son los responsables—. Divididos en dos tipos de quehaceres que los agotan, perciben cualquier actividad anexa como por ejemplo proyectos institucionales o académicos, como una sobrecarga a su labor. Así sucede con la maestra de Temas Selectos de Química a quien se le ha invitado a participar con propuestas para la reestructuración de contenidos de la asignatura que imparte; invitación que ha rechazado por el exceso de trabajo administrativo y académico frente al grupo.

El segundo rubro lo integran los maestros de 22 a 30 horas de nombramiento, mismas que tienen frente a grupo de diferente asignatura y semestre; ellos en el mejor de los casos (cada 3 o 4 semestres) cuentan con dos o tres horas de apoyo que son los tiempos en que no se encuentran frente a grupo y que regularmente utilizan para revisar y corregir trabajos, calificar, exámenes, complementar apuntes, diseñar material de apoyo, siendo muy raras las ocasiones en el transcurso del semestre que dialogan y confrontan con sus colegas, estrategias o metodologías de trabajo, así como avances, retrocesos o estancamientos en su quehacer con los grupos. Aun cuando en el bachillerato se cuenta con espacios destinados para el trabajo colegiado y la estructuración de propuestas didácticas: las académicas, mismas que son visitadas registrando la estancia de la mayoría de los maestros en los periodos intersemestrales, tiempos en que se ofrecen asesorías para alumnos con el propósito de prepararlos para la presentación de exámenes semestrales o extraordinarios. Actividad que se complementa con rondas de análisis, discusión y planteamiento de propuestas en relación a los programas de la asignatura que se impartirá el siguiente semestre (sea o no compartida con otro maestro). Al respecto la maestra de Cálculo señala:

**Maestra:** Los pasillos, la sala de firmas, el baño o breves minutos en que nos cruzamos en los cambios de grupo son los espacios en que podemos brevemente comentar algunos de nuestros problemas con determinados grupos la entrega de calificaciones y los avances en el programa escolar, cuando deberíamos hacerlo en las academias (comentario a la observadora).

El tercer rubro lo componen los maestros con 10 a 20 horas de nombramiento, quienes complementan su jornada laboral por la tarde, en otras escuelas del mismo nivel o de otro. Son docentes que se les observa siempre apresurados en sus salidas del plantel por cuestiones de traslado a su otro trabajo, y que además se esfuerzan en exceso cuando se les requiere en juntas con las autoridades de la dirección, subdirección, control escolar o de la academia hecho que se refleja en su participación parcial en proyectos académicos.

Se observo que, su trabajo cotidiano en el aula se caracteriza por el aprovechamiento al máximo de los 50 minutos reglamentarios de tal manera que logren el avance

programático y su correspondiente evaluación. Tal es el caso de la maestra de la asignatura de Institución Escolar con 16 horas de nombramiento, que trabaja por la tarde en el Politécnico.

**Maestra:** Créeme, es sumamente desgastante trabajar en dos lugares, de diferente nivel académico, en ocasiones te estresa, no rindes como quisieras, pero es necesario para más o menos vivir.

En cuanto a los maestros que integran el área propedéutica se tiene que para la asignatura de cálculo existen tres docentes que la imparten. La profesora tiene a su cargo seis grupos, y los dos restantes para cada uno de los otros profesores. Los tres son licenciados en matemáticas (2 de ellos) y en ingeniería-arquitectura por la UNAM, ENS e IPN, con dieciocho, quince y doce años de experiencia, en la docencia, y en el caso del bachillerato: dieciocho, doce y seis. Fuera de la institución también realizan trabajo de docencia en el Colegio de Bachilleres, en primaria y asesorías particulares. Aquí se trabajó con la maestra puesto que para los maestros era difícil.

La asignatura de Temas Selectos de Química es impartida por una sola maestra, tres horas a la semana, a los ocho grupos de quinto semestre. La maestra cuenta con una formación académica en Biología por la UNAM, con doce años de experiencia como docente en el bachillerato es adjunto de profesor en el posgrado de Edofología y asesor de tesis de licenciatura en el jardín botánico de la UNAM.

Tres más de las asignaturas que complementan el área propedéutica son las que pertenecen a Histórico-Social: Historia de Nuestro Tiempo, Metodología de la Investigación y Temas Selectos de Filosofía. Historia de Nuestro Tiempo y Metodología de la Investigación (5to y 6to semestre respectivamente) era impartida por un solo maestro, tres horas a la semana a los ocho grupos. La formación académica del docente es en Etnología, egresado de la ENAH, cuenta con doce años de experiencia como profesor del bachillerato, es además adjunto de la Facultad de Estudios Latinoamericanos de la UNAM, asesorando y colaborando además en la elaboración de reseñas en la INAH. Por razones de comisión sindical, este maestro cedió sus horas a la maestra Tania quien cuenta con la Lic. En Pedagogía por la UPN y para quien es su primera experiencia en el nivel bachillerato.

En lo que corresponde a la asignatura de Temas Selectos de Filosofía, esta es impartida por tres profesores, tres horas a la semana. La formación académica de estos docentes es la siguiente: la profesora que trabaja con tres grupos es Socióloga egresada de la UAM-Iztapalapa con diecinueve años como profesor del Bachillerato. Otro de los profesores que trabaja con tres grupos es el psicólogo social egresado de la UAM-Iztapalapa con siete años de trabajo como docente en el bachillerato; complementando la docencia con la impartición de cursos de actualización docente a nivel medio superior.

Y, el docente que trabaja con los dos grupos restantes es pedagogo egresado de la UNAM-FES Aragón, con trece años de experiencia como profesor del bachillerato, actividad que complementa con la de capacitación en el ejercicio nacional. De ellos, el que permitió trabajar con sus grupos fue la maestra. En este estudio se han explorado algunas

de las condiciones específicas del trabajo docente en quinto y sexto semestre entre ellas su visibilidad y exigencias. El trabajo en estos semestres requiere ser supervisado muy de cerca a lo largo de todo el año lectivo. Se trata de un trabajo más expuesto, evaluado y controlado no solo por los maestros sino por las mismas autoridades de la escuela. Requiere contar con múltiples recursos cuya consecución y realización aumentan las cargas de trabajo.

Es esta sección se describen algunas de las distintas estrategias que los maestros usan para organizar el trabajo con los jóvenes de quinto y sexto semestre. El análisis muestra los distintos “acuerdos de trabajo” contruidos entre maestros y alumnos que dan sentido a las actividades que hacen y que les permiten llevarlas adelante.

Una de las condiciones específicas del trabajo docente en quinto y sexto semestre es su visibilidad. La visibilidad se basa en los requerimientos del trabajo centrados principalmente en la expresión de las competencias académicas básicas logradas hasta el momento en semestres anteriores por parte de los alumnos, y que ahora ha de hacer uso de ellas en la resolución de problemas teórico prácticos en las distintas asignaturas no solo del área propedéutica sino de la capacitación que hayan elegido.

Cumplir en las exigencias implicadas en el trabajo con quinto y sexto semestre significa realizar tareas específicas como la preparación de materiales bibliográficos, hemerográficos, videográficos etc., exige contar con múltiples recursos como son las láminas de exposición, los acetatos, las diapositivas, las maquetas; en fin requiere la búsqueda, elaboración y uso de una variedad de recursos para lograr la socialización de los contenidos programáticos de la asignatura.

Demanda mayor tiempo de revisión y corrección de trabajos individuales y en equipo, supervisión de exposiciones, prácticas de laboratorio y ejercicios frente al pizarrón. En la realización de estas tareas se hace visible el trabajo docente y las cargas que su realización implica, como lo es, el caso de revisión y anotación de observaciones, de los ensayos de la asignatura de Temas Selectos de Filosofía, como uno de los aspectos de más consideración en la evaluación de período. La maestra asegura: “tengo que pedírselos aproximadamente con dos semanas de anticipación; y para su revisión empleo otras dos”... “es todo un caso, puesto que les corriges ortografía, redacción, contenido conclusiones, bibliografía etc.... que aún siendo en equipo... te desgasta (**COMENTARIO HECHO A LA OBSERVADORA**).

Las características del trabajo docente en quinto y sexto semestre, empujan a los maestros a buscar las formas de “sacar adelante al grupo” de la manera mas exitosa posible (menor número de exámenes semestrales y extraordinarios) y en estas búsquedas son muy importantes la relación y experiencia entre colegas, así como los recursos de trabajo compartidos entre ellos.

Los materiales que preparan los maestros generalmente son antologías, cuadernillos de ejercicios, de prácticas de laboratorio, de apuntes, guías de estudio, problemarios, láminas estas últimas las hacen en papel bond; preparadas en la casa “en la noche”. La cantidad y

calidad parecen depender de los recursos de que disponen los maestros; a veces también se hacen en el bachillerato en las horas de apoyo o en el receso.

Así se observó a la maestra de Historia de Nuestro Tiempo apoyarse en alumnos para terminar la elaboración de dos esquemas que se encontraban al 50% de realización. Otros maestros usan la computadora o los acetatos para el diseño de sus materiales. Tal vez porque les cuesta hacerlos los maestros “regalan” el material no usado para que sus colegas (con quienes comparten asignatura) los aprovechen como lo hizo la maestra de Temas Selectos de Filosofía con una antología, apuntes y ejercicios al terminar el semestre. Otros se ponen de acuerdo con colegas de trabajo para hacerlos juntos.

Cada inicio de semestre los maestros que integran a una academia se reúnen para replantear las orientaciones del contenido temático de las asignaturas, sugiriendo, intercambiando o prestando material bibliográfico ejercicios, prácticas y guías de trabajo.

Maestro de Química General: yo le he prestado el programa de la asignatura a la maestra de Temas Selectos de Química, así como la bibliografía básica para que se sienta a revisarlos cuidadosamente de tal suerte que no duplique temas, que no aburra a los muchachos con algo que ya con anterioridad se revisó.

Maestra de Temas Selectos de Química: agradezco, créeme tu apoyo; porque así saco del temario los aspectos que ya trabajaron contigo los muchachos y centro mi atención en otros que serán nuevos para ellos (**OBSERVACIÓN DE REUNIÓN DE ACADEMIA**).

Sin materiales, el trabajo con los jóvenes de bachillerato se hace difícil. Aumente el nivel de ruido, por la inquietud del grupo que no encuentra interés en la mera exposición unilateral del maestro, ni ocupación para sus energías. Tal vez por eso los maestros no dudan en prepararlos en tanto que les posibilita hacer frente a los grupos de jóvenes cuyas características son muy peculiares: mayor disposición, mayor compromiso por la firme intención de egresar.

En el análisis se encontró también que hay maestros que prefieren enseñar en quinto y sexto semestre. En este estudio, se escucharon relatos sobre maestros con mucha experiencia en estos semestres que los prefieren porque a su juicio los resultados en el aprendizaje son más notorios en cuanto a creatividad, innovación, exigencias mayores de los maestros hacia los alumnos. Al respecto la maestra de temas selectos de química señaló:

- **Maestra:** Al inicio del semestre me propuso el subdirector atender los grupos de primer semestre en Química General, a lo que inmediatamente y sin pensarlo me opuse, la razón fue obvia, se trabaja mejor con los jóvenes de 5to y 6to semestre porque saben a lo que vienen, son más serios, más trabajadores, más responsables, más independientes, entonces las clases se aprovechan más.

En este apartado, se intento mostrar que las condiciones específicas del trabajo en quinto y sexto semestre exigen mayores cargas a los maestros que los atienden. Los materiales que hay que reunir, preparar y la exigencia de mantener la atención de los grupos de jóvenes requiere la búsqueda de una variedad de recursos que implica tiempo trabajo y gastos. Las mayores exigencias de trabajo en quinto y sexto semestre y sobretodo los resultados que se esperan obtener de los jóvenes en cuanto a un más alto índice de aprobación para su egreso, hacen que sea también una labor más expuesta a las miradas externas. Se trata de una labor cuya visibilidad es más notoria que la de otros semestres.

- Otro componente de las condiciones específicas del trabajo de quinto y sexto semestre es que se hace con jóvenes, generalmente de 30 a 35 por salón, lo cual demanda tener en cuenta ciertas consideraciones. La edad de los adolescentes requiere un lenguaje particular una variedad de actividades de acuerdo a su capacidad de atención concentración e intereses, tienen problemáticas afectivas emocionales y de construcción de identidad muy notorias que en ocasiones perturban llegando al grado de obstaculizar su desempeño, aprovechamiento y rendimiento escolar.

El análisis de la información muestra salones ruidosos y menos ruidosos, con adolescentes que gritan, se empujan bruscamente, se insultan, bromean en doble sentido “se alborean” se hacen proposiciones amorosas, concertan citas fuera de la escuela para verse a solas, en grupo, para asistir a una fiesta a un paseo, al cine etc., que platican, que discuten y se enojan por los desacuerdos en la realización de tareas, trabajos, preparación de exámenes, guías; que solo intercambian opiniones acerca de un fin de semana, de un, “puente de receso”, de los problemas que tienen con sus padres, hermanos, amigos, novio(a), maestros, o bien de una película, revista, día de campo, o inquietud que llevan en mente. Hay adolescentes que no traen el material de trabajo como la libreta de la asignatura, el reporte de lectura, el trabajo en equipo, la practica, los ejercicios, los utensilios de laboratorio, los trípticos, el video, etc., en ocasiones por que se les olvido o no lograron terminarlo. Están también los que terminan rápido su trabajo o actividad en el salón de clase; los que según los maestros trabajan “bonito”, los que apoyan con las listas de asistencia, en la concentración de tareas, los que se autoproponen para enriquecer la clase con exposiciones, investigación o materiales, o recordando donde se quedaron en el apunte la vez anterior. No faltan los “rebeldes” “latosos” y los que hacen del salón un lugar de desorden.

Con todos ellos, tienen que trabajar los maestros teniendo en cuenta las características de cada adolescente, el tiempo y el espacio disponibles, la heterogeneidad de los grupos, el ritmo de trabajo, el grado de dificultad de la asignatura y el estilo y concepción de enseñanza propio.

El trabajo se puede hacer si se logra interesar, persuadir y comprometer a los adolescentes en lo que se busca que hagan acuerdos. Y el éxito parece depender de que estén dispuestos a hacerlo. Se tiene que trabajar con el grupo y en ocasiones con cada uno de los adolescentes al mismo tiempo. En estas condiciones las respuestas que encuentran los maestros son distintas. Esas diferencias expresan tal vez saberes apropiados en la vida profesional, en la experiencia como maestros. Expresan también

procesos de cooperación colectiva generados cotidianamente entre los maestros de la escuela al tratar de atender a la variedad de presiones a las que están sujetos.

### **¿Qué se puede precisar?**

Los maestros de quinto y sexto semestre del bachillerato necesitan un tiempo (frecuentemente generado por ellos) para revisar y corregir trabajos individuales y en equipo, elaborar material de apoyo como láminas, acetatos, diapositivas, formularios, apuntes, guías, banco de reactivos, evaluar los bimestres, atender a los jóvenes que tienen duda o requieren de asesoría individualmente. Además requieren tiempo para las actividades de extraenseñanza. Ese tiempo se logra haciendo que los adolescentes asuman compromisos, cumplan acuerdos y por tanto se comprometan con el trabajo de la asignatura. Los materiales que los maestros preparan y con los que trabajan los adolescentes cumplen esa función.

En este apartado se mostraron algunas condiciones específicas del trabajo docente en quinto y sexto semestre marcados sobre todo por la edad y número de los adolescentes. Para hacer frente a estas condiciones de trabajo, los maestros estudiados, organizan el tiempo y el espacio disponibles de distintas maneras.

En las diferentes estrategias de trabajo analizadas, se destacaron formas diversas en las que los maestros solucionan la necesidad de atender al grupo y a los adolescentes de manera individual. Se destacaron las respuestas que presentan los maestros a planteamientos de trabajo oficiales como resultado de las condiciones en las que trabajan.

Tal vez para lograr que los maestros a través de la organización del trabajo en el aula y el conocimiento sobre los alumnos; promuevan el desarrollo-fortalecimiento de competencias académicas básicas en los adolescentes de manera más explícita e integral sea necesario liberarlos de obligaciones demandadas por las actividades de extraenseñanza, otorgárles más horas de apoyo, y flexibilizar la calendarización del semestre. Puesto que, las cargas del trabajo implicadas en las condiciones específicas en las que resuelven el trabajo de enseñanza parecen ya suficientemente pesadas.

Por la complejidad del trabajo que implica enseñar, coordinar, supervisar y evaluar en quinto y sexto semestre del bachillerato, parece ser que un maestro se prueba en el oficio después de haber pasado por la experiencia de trabajar con adolescentes que están a punto de egresar, en medio del ruido, de la rebeldía, del desafío, del cuestionamiento de los contenidos (dudas), de los desacuerdos con las actividades y la evaluación, y sobre todo mostrando resultados visibles a las autoridades y a los mismos jóvenes. Tal vez porque les cuesta tanto, los maestros expresan también orgullo por haber terminado con éxito (en su opinión) el curso.

Esta aproximación al conocimiento de las condiciones específicas en las que trabajan los maestros de quinto y sexto semestre del bachillerato, pretende mostrar como en el trabajo colectivo e individual los maestros buscan soluciones a los problemas planteados por esas condiciones; que involucran directamente el conocimiento que de los alumnos tienen los

profesores, puesto que de ello depende el desarrollo satisfactorio de lo planeado al iniciar el curso.

Esta es la razón por la que se considero pertinente el trabajo de éste aspecto que pareciera obvio y carente de importancia, pero que en esencia es trascendente en tanto puede condicionar las directrices, logros, retrocesos o estacionamientos de la realización cotidiana del trabajo en el salón de clase. Es por ello que a continuación y como parte del tercer capítulo de este análisis se aborden algunos de los aspectos relacionados con el conocimiento sobre los alumnos –que dicho sea de paso- se modifica a lo largo del semestre; y que tiene que ver con la presencia tanto de problemas como de necesidades de los alumnos, frente a las tareas que realiza cotidianamente en el salón de clase en cada una de las asignaturas que cursan



### **CAPITULO III EL CONOCIMIENTO SOBRE LOS ALUMNOS EN LA REALIZACIÓN COTIDIANA DEL TRABAJO EN EL AULA**

“Sabemos lo que somos, pero no sabemos lo que podemos ser”

Shakespeare

En este capítulo abordo la dimensión del proceso de organización del trabajo en el aula, referida al conocimiento de los maestros sobre sus alumnos. Lo que conocen los maestros sobre los alumnos en la complejidad de la vida cotidiana del salón de clase, en el seno de las circunstancias de trabajo en que conviven. Este conocimiento es un proceso activo de los maestros que buscan y construyen durante el trayecto de la convivencia cotidiana. Para los maestros, tal conocimiento es relevante en términos de saber quienes y como son sus estudiantes: adolescentes que tienen características tan diversas como sus disposiciones para el trabajo. La característica que distingue al alumno del bachillerato es la etapa cronológica y de desarrollo cognoscitivo por la que atraviesa; que en si misma esta llena de contrastes por encontrarse justamente en el dilema de ser o no ser, producto del abandono de la etapa precedente que fue la niñez, y de la incertidumbre que le depara acercarse a una nueva, considerada ya de por si, como un reto por el cúmulo de compromisos, responsabilidades y exigencias que le demanda: la adultez.

Llugar a la adolescencia conlleva una gran variedad de cambios en todos los aspectos de la vida del ser humano. Es la etapa en donde se experimenta la intensificación y expansión de la vida emocional, lo que posibilita ampliar las actividades en busca de nuevas experiencias y conocimientos adoptando paradójicamente una actitud defensiva ante las posibles consecuencias. La adolescencia es un periodo de esperanzas e ideales de anhelos que regularmente están alejados de la realidad; existe apasionamiento desbordante por asuntos y cuestiones que los adultos consideran de poca importancia y por consiguiente intrascendentes. Por tanto, es un periodo en el que las emociones tienden a mostrar mayores variaciones. Los cambios físicos como intelectuales que la acompañan se reflejan en las actitudes y comportamientos que se orientan principalmente a elaborar y confirmar un concepto estable que su yo, al que llegará en tanto ponga a prueba la realidad en la que se halla inmerso una y otra vez.

Las constantes que acompañan al adolescente son ¿Quién soy, de donde vengo, hacia donde voy?; su enfoque acerca de la vida es inductivo ya que su falta de experiencia y extrema preocupación por el instante: el aquí y ahora, lo lleva a generalizar a partir de cosas específicas. Su generalización es muy profunda porque esta tratando de resolver la problemática del mundo entero, lo que le demanda escoger dentro del amplio abanico de posibilidades que le depara el escenario que conoce.

La realidad es contraria al simple aislamiento y el adolescente afronta la necesidad de revisar, o cuando esta mal ajustado, de retirarse de la realidad, en un despliegue de aberraciones psíquicas o somáticas (Allaer, C. 1969).

El adolescente de 15 a 19 años (que es aproximadamente el periodo en el que se encuentran ubicados los alumnos del bachillerato) manifiesta el último progreso

significativo en el desarrollo cognoscitivo: es la etapa de la lógica formal, del pensamiento hipotético-deductivo donde surge la capacidad de plantearse posibilidades, de experimentarlos sistemáticamente y de deducir leyes o principios. El adolescente logra librarse de su egocentrismo y en consecuencia captar las cosas desde un punto de vista que no es el suyo.

En general, el desarrollo de la capacidad mental disminuye cuantitativamente, pero aumenta cualitativamente; las funciones que auxilian a la inteligencia: memoria, imaginación `progresan con mayor claridad. Sin embargo para poder dar cuenta de los procesos educativos, es necesario considerar además de los procesos de orden biológico y psicológico del desarrollo del adolescente, los de índole cultural y social que a través de las instituciones y modelos imperan en el medio en el que vive el joven.

Así la familia y la escuela, entre otras instituciones sociales son transmisoras de los estereotipos culturales dominantes y por tanto modelos de conocimiento y de conducta necesarios para interpretar la realidad y conceptuarse como integrante de ella.

Los estereotipos culturales prevalecientes entre la población que asiste al nivel medio superior corresponden a aquellas actividades y modos de vida de la clase media (Careaga, 1984; 11)

Inserto en este ámbito social, el adolescente esta en la búsqueda de una plena identidad tanto a nivel individual como social; sin embargo estas relaciones suelen ser antagónicas. Al respecto autores como Muss, señalan que a esta etapa corresponden tareas evolutivas como:

- Nuevas relaciones con coetáneos de ambos sexos.
- Independencia emocional de padres y otros adultos.
- Obtención de seguridad e independencia económica.
- Elección de una ocupación y entrenamiento para desempeñarla.
- Desarrollo de aptitudes y conceptos intelectuales necesarios para la competencia cívica.
- Deseo de logro de una conducta socialmente responsable.

Por otro lado, el desarrollo de la capacidad de generalización, de deducción y de autorreflexión, puede conducir el equilibrio entre el pensar y el sentir lo cual tendrá efectos en la socialización del joven.

Para que la inteligencia alcance su máximo desarrollo, es necesario que el adolescente amplíe su vida social, que conozca otros puntos de vista, reflexione sobre los propios y proponga otras posibilidades.

Por consiguiente la escuela como medio de socialización permite al adolescente aprender el papel que corresponde a sus expectativas como parte de un grupo, manifestar una inclinación consiente hacia la autorrealización conforme a la propia constitución biológica,

nivel mental, gustos, situación social, jerarquía de valores y el desarrollo de su voluntad. Es decir, la adolescencia es la edad del desarrollo de la personalidad, de la toma de conciencia y de la autoafirmación como un modo de construir su yo, de manera intencionada en su relación con los otros.

En lo que se refiere al desarrollo cognoscitivos, en la adolescencia se tiene que, es el periodo durante el cual la capacidad de adquirir y de utilizar conocimientos llega a su máxima eficiencia, puesto que como lo señala Piaget, el adolescente pasa de la etapa de las operaciones concretas que caracteriza el pensamiento en los años de la niñez intermedia, a la etapa de las operaciones formales, adquiriendo de esta manera varias capacidades nuevas como:

- Tomar como objeto a su propio pensamiento y razonar acerca de sí mismo.
- Considerar no sólo una posible respuesta a un problema situación o explicación sino varias posibilidades a la vez.
- La capacidad de generar hipótesis sistemáticamente y de compararlas con testimonios aumenta lo que le hace posible entenderse consigo mismo y con el mundo que le rodea.
- El desarrollo de la capacidad de discernimiento entre el pensamiento y la realidad que se deriva de la capacidad de tomar en cuenta todas las posibilidades de la situación.
- El pensamiento se vuelve más abstracto, es decir más general y más divorciado de la experiencia inmediata, razón por la que entiende fácilmente con las metáforas.
- Capacidad de entender los posibles estados que las cosas podrían asumir; esta nueva conciencia de la discrepancia entre como son las cosas y como podrían ser, puede llegar a explicar algunos de los sentimientos de depresión e inconformidad del adolescente, que en extremo lo lleva a ser rebelde en ocasiones. Al comparar lo posible con lo real, descubre en lo real un sin número de faltas e incongruencias que lo conflictúan.
- La idea que tiene de sí mismo, ahora la somete a juicios subjetivos, en tanto que sus nuevas facultades de pensamiento las dirige hacia adentro volviéndose introspectivo, analítico y autocrítico. Ahora reconoce el carácter privado del pensamiento y sabe que no tiene que compartir con otros los resultados de su autoexamen.

De ahí que, del grado de maduración cognoscitiva que alcance el adolescente a lo largo de esta etapa dependerá el desarrollo de los valores y de los principios morales, la preocupación por la autocrítica, la conciencia de si mismo, que se reflejará en las relaciones con el yo y con los demás, y el desarrollo de las metas futura y de los planes de vida.

En lo que concierne a los procesos de aprendizaje algunas de las dificultades que el adolescente del bachillerato presenta para abstraer las ideas principales, propósitos e ideas de soporte de la información, tienen que ver más, con una dependencia de naturaleza perceptual que conceptual, ya que existe poca inclusión de conceptos y relaciones entre ellos lo que hace que se mantengan aislados y generando a la vez el

recuerdo de lo esencial, es por esto que “La atención de los alumnos se centra sobre todo en componentes tipográficos y conceptuales secundarios en detrimento de la articulación y de la integración de conceptos” (Castañeda, F. S., López O. M. 1987, 33-38).

En lo que se refiere a la resolución de problemas se considera que una de las posibles causas con mayor incidencia en la reprobación puede radicar en el deficiente grado de habilidad que poseen los alumnos para la solución de problemas, debido a que “la mayoría de los estudiantes muestra un estilo de aprender más dependiente del contexto escolar, pues requieren de la orientación y del apoyo externos” (Acuña, C. y Batillori, A. 1988).

Aquí es necesario señalar que la construcción del pensamiento formal en el adolescente depende innegablemente de tres factores básicos: la maduración del sistema nervioso, la experiencia adquirida en función del medio físico y la acción del medio social, mismos que se rigen por las leyes del equilibrio (asimilación-acomodación) descritas por Piaget. En consecuencia las operaciones formales difícilmente se presentan de manera general y estandarizada en todos los grupos de adolescentes, en tanto que existen factores culturales, sociales individuales y escolares que intervienen para su surgimiento y consolidación, es decir que la velocidad en el desarrollo cognoscitivo, especialmente en el pensamiento formal varía en forma considerable de un sujeto a otro y de un ambiente sociocultural y educativo estimulante a otro que no lo es.

Contando o no con el conocimiento del adolescente como un individuo diferente que por su misma naturaleza de “cambio constante e impredecible”, los maestros de bachillerato hacen frente como parte de sus condiciones de trabajo a esta difícil tarea de mediar intervenir y socializar saberes instituidos y legitimados en cada asignatura que imparten. Sin embargo, aunque es escaso el tiempo efectivo que los maestros pueden brindar a cada adolescente, la información que obtienen parece incorporarse gradualmente a un “referente” personal, no escrito, de cada alumno. Este pasa a formar parte del conocimiento que poseen sobre ellos.

El conocimiento de los maestros acerca del trabajo de los alumnos es heterogéneo, dada la diversidad de informaciones que lo integra. De cualquier modo, tal “referente” es construido sobre el trabajo de cada adolescente, incorporando contenidos que se asocian al conocimiento de los maestros en la enseñanza: tanto lo que resulta fácil, difícil, atractivo y aburrido para cada adolescente como la limitación grupal en algunos problemas de trabajo.

Además existen áreas de interés y preocupación, relacionadas con el trabajo en el aula, de los maestros hacia sus alumnos. Ellos se interesan por la salud de los adolescentes y por los problemas personales y familiares que ocasionan sus inasistencias o su resistencia ante el trabajo. Podría decirse entonces que “el referente” construido por los maestros presenta una estructura conformada por un lado con informaciones generales sobre los alumnos y, por otro por contenidos más específicos sobre las características de su trabajo en el aula.

El carácter local del conocimiento de los maestros sobre sus alumnos, así como de las decisiones que toman a partir de este posibilita visualizar las grandes diferencias entre ser

adulto y ser adolescente y la función como autoridad para el primero y de obligación para el segundo, las cuales se ven mediadas y matizadas por un conocimiento recíproco y compartido, tomando como referente básico para que varios adolescentes y un adulto mantengan a la vista una empresa común. Para la gran mayoría de los maestros del área propedéutica en el bachillerato es por demás importante romper “el hielo” “la resistencia” entre ellos y los adolescentes (lo que se logra después del primer periodo de evaluación) ya que de ello depende crear un ambiente de trabajo menos hostil, de acuerdos y consensos. Así lo expresa por ejemplo la maestra de Temas Selectos de Química:

“Ayuda en gran medida conocer a los miembros de cada grupo que atendemos, que pese a su diversidad y dinámica propia, son los individuos que nos ha tocado educar y con los que a lo largo de un año escolar, por lo general vamos a estar trabajando diariamente con ellos”, (**COMENTARIO A LA OBSERVADORA**).

Desarrollar y sostener una relación de trabajo con adolescentes que se sientan convocados para ello, es una de las exigencias fundamentales en el trabajo de ser maestro. La necesidad de aproximación a los alumnos, tiene lugar desde el primer día de clase. Por su parte, los estudiantes también requieren de un conocimiento sobre sus maestros; éste es un componente de la relación de trabajo que establecen con ellos.

Este conocimiento de ambos, se va generando sobre la marcha en el curso mismo de su trabajo, esto debido a que el primer encuentro es demasiado rápido, tras conformarse los grupos, y el comienzo inmediato de las actividades. El salón de clases puede considerarse por tanto, como un espacio donde confluyen la necesidad y posibilidad de saber algo sobre los demás, con quienes se convive diariamente. Los protagonistas del salón de clase hacen de los acontecimientos que ocurren en él la historia de un grupo escolar. Lo que permite afirmar que los maestros conocen a sus alumnos dentro de las condiciones materiales y sociales del mundo particular donde trabajan.

En medio de las condiciones materiales, los maestros enfrentan la necesidad de prestar atención cercana al trabajo de cada alumno, abriendo espacios de atención individual hacia aspectos del trabajo que les proveen de un conocimiento amplio sobre ellos.

Trabajar con adolescentes es una condición que define las formas posibles de relacionarse en el trabajo. Los recursos y respuestas que los maestros plantean para resolver los problemas de enseñanza y las demandas de los muchachos implican un acercamiento a éstos; puesto que “El hecho de que la relación maestro-alumno no sea voluntaria significa que por ninguna de las dos partes existen lazos anteriores, que es obligación del maestro crear esos lazos, que no solamente aseguren el acatamiento por parte de los alumnos, sino que generen en ellos un esfuerzo e interés por aprender” (Lortie 1975; 93).

Los maestros logran un conocimiento variable de lo que ocurre en el salón de clase. Su posibilidad de estar al tanto de todo lo que pasa encuentra límites en la cantidad de alumnos por atender y en las exigencias de las situaciones por resolver. Estas últimas

orientan su atención hacia aspectos del trabajo que consideran prioritarios. Con ello, se abren indagaciones sobre los alumnos, cuyos contenidos llegan a compartirse con otros maestros. Como por ejemplo el alumno (a) que con su descontento genera inconformidad grupal, en situaciones de evaluación del trabajo parcial en grupo; evento que en varias ocasiones es comentado con otros maestros en el cambio de grupos, o en el receso. Las condiciones materiales en que se realiza el trabajo dentro del aula tienen repercusiones también para los alumnos. Es decir, determinan la disponibilidad del maestro para atenderlos cuando necesitan su ayuda y de contar con indicaciones precisas con las que sepan proceder en las diversas actividades. Los alumnos aprenden a reconocer el tiempo con que cuentan para hacer su trabajo, las formas de hacerlo, la posibilidad de equivocarse y de contar con asesoría cuando se encuentren en problemas o con dudas.

El conocimiento de los maestros sobre sus alumnos sufre continuos ajustes, provocados por malentendidos, incomprensiones, sobreentendidos y aclaraciones. Lo que ocurre en el aula se ve atravesado por los sentidos que le confieren maestros y alumnos. Estos sentidos son dictados por ambas partes a partir de las exigencias y necesidades que les plantean las actividades cotidianas en el aula.

La mayor parte de las informaciones que componen el conocimiento adquirido por los maestros sobre los adolescentes es pública, es decir circula dentro del salón y, en gran medida, está al alcance de los alumnos. Las informaciones que alimentan este proceso de conocimiento contribuyen a dar sentido y fundamento al mundo particular de trabajo en el aula y con cada grupo cuya característica es la heterogeneidad. Los maestros deciden sobre su curso principalmente con el sustento de dicho conocimiento, más que de manera autónoma e independiente de los alumnos.

Aproximarse a los contenidos locales que nutren la relación cotidiana de maestros con alumnos permite apreciar los usos y sentidos originales del conocimiento que adquieren sobre ellos. Tal originalidad radica en las iniciativas particulares de los maestros para emplear lo que conocen de los alumnos.

A continuación, interesa destacar los contenidos relativos al conocimiento, generados en el seno del trabajo escolar, que los maestros tienen sobre los alumnos. Su análisis permite apreciar las características del “referente cotidiano” con que los maestros toman decisiones diversas acerca del trabajo de los alumnos. Se describen los contenidos identificados en el conocimiento que sustenta sus decisiones organizativas en el aula, adquirido por los maestros sobre sus alumnos y su trabajo. Es con relación a las exigencias del trabajo que se reconstruye el interés y utilidad de tales contenidos para el trabajo escolar.

En este aspecto, destaca la participación de los maestros quienes confieren sentido a la relación de trabajo establecida con los adolescentes atendiendo a sus características más personales. Cabe reconocer el sentido exploratorio y reflexivo que varios maestros tienen ante las informaciones obtenidas, incluyendo las que representaban posibles dificultades de los alumnos.

A continuación se presenta la descripción del conocimiento de los maestros sobre el trabajo de los alumnos. Dividida en dos partes. En la primera se abordan los contenidos que conforman el conocimiento adquirido por los maestros en el trabajo escolar. Para ello se describen las informaciones generadas en el trabajo diario del aula. Los problemas que los adolescentes manifiestan en el mismo, las necesidades específicas de trabajo con ciertos contenidos y actividades.

En la segunda parte se presentan algunas particularidades de este conocimiento, como lo es, su modificación misma que se halla en función de los diferentes momentos del ciclo escolar y sobre todo de la relación de trabajo que alumnos y maestros logran establecer.

El contacto de los maestros con el trabajo de los alumnos es permanente a lo largo del semestre y en ocasiones del ciclo escolar. Los maestros ponen en juego sus posibilidades de atención al trabajo en curso de los adolescentes, junto con la necesidad de realizar al mismo tiempo otras actividades. Buscan de forma permanente, pistas sobre diferentes aspectos del desempeño escolar del grupo y en ocasiones de cada alumno. Es frecuente que sus indagaciones tengan que ver también con informaciones relativas al ámbito familiar, personal u otros que los alumnos, en tanto adolescentes, llevan consigo a la escena escolar.

Una de las formas a través de las cuales los maestros del presente estudio se acercan y conocen el trabajo de sus alumnos es la revisión. La revisión se plantea al interior del presente trabajo en un sentido amplio. Este implica una observación permanente de los maestros, asimismo, el procurar cierta sistematicidad y agilización para mirar periódicamente, a lo largo de la jornada escolar, las actividades (resolución de problemas, exposiciones, reuniones en equipos) que realizan los alumnos. En las modalidades con que los maestros llevan a cabo dicha revisión se conjugan sus posibilidades y limitaciones para atender a cierto número de alumnos, al combinar momentos de atención individual con otros de atención colectiva. La revisión es permanente y parece responder a una normatividad que no se halla escrita en documentos oficiales a seguir por los maestros; pero que sin embargo es reconocida por los otros maestros y los mismos alumnos:

Las modalidades sistemáticas empleadas por los maestros del estudio para revisar el trabajo pueden dividirse en dos grupos: la revisión individual y la colectiva. Para la revisión individual, los maestros recurren a varios procedimientos como por ejemplo, revisar a cada alumno en su escritorio. Este puede o no presenciar la revisión; puede hallarse solo o con otros adolescentes. En algunas ocasiones el maestro revisa mientras los alumnos trabajan, ya sea en su escritorio o pasando a los lugares. Esta forma de revisión ocurre cuando los maestros no realizan otro trabajo. Por otra parte, la modalidad de revisión colectiva consiste en que los maestros coordinan la revisión con todos los alumnos al mismo tiempo. Se repasan temas para superar aquello que los maestros consideran como dificultades frecuentes de los alumnos. En ocasiones, ambas formas de revisión (individual y colectiva) se combinan constituyendo una sola secuencia de trabajo. El empleo de una u otra depende en gran medida de las circunstancias de trabajo de los maestros.

Otra forma sistemática de revisión son los exámenes. Estos constituyen una fuente de información que en ciertos períodos del año escolar destaca, complementa, corrobora o

contradice aquella que los maestros obtienen por otros medios, como el repaso y el contacto cotidianos.

Raras veces los exámenes son instrumentos determinantes en las decisiones de los maestros sobre lo que los alumnos logran ante ciertos contenidos. Con los exámenes no sólo se evalúa el trabajo de los alumnos (Jackson 1975), los maestros también se ven involucrados en las dificultades que los alumnos dejan translucir a través de ellos.

La revisión permanente del trabajo es por tanto, un esfuerzo de los maestros que consiste no sólo en acumular información, sino en articularla alrededor de las exigencias de la tarea docente. Así, el análisis de la revisión cotidiana que hacen los maestros del trabajo de sus alumnos permite mostrar la información que ella les aporta sobre las limitaciones, problemas, adelantos y aciertos que los adolescentes tienen al respecto.

Para entender algunas de las características del conocimiento que los maestros adquieren sobre el trabajo de sus alumnos es necesario tomar en cuenta el tiempo en que trabajan juntos adolescentes y maestros. El contacto sostenido durante 4 horas a la semana en un promedio de 80 días que conforman un semestre supera, cualquier otro tipo de encuentros entre grupos de adolescentes con un adulto, a excepción de la familia. Esta relación se extiende, en ocasiones, durante todo un año lectivo.

La permanencia en la escuela de los maestros considerados para esta investigación esta en relación a la antigüedad y a la calidad de su nombramiento: de base o interinos. Algunos maestros (como la de Temas Selectos de Química) hicieron referencia a adolescentes que conocían "de vista" aunque no fueron sus alumnos. Dijeron que cuando los tuvieron en sus grupos eran identificados con base en este conocimiento a distancia. Aun cuando los grupos de quinto y sexto semestre se conforman mezclando a los adolescentes (de acuerdo con la capacitación que elijan), algunos de éstos continúan con ciertos compañeros a lo largo de varios semestres.

Durante los dos semestres de trabajo pudo observarse el papel que juega el contacto sostenido entre maestros y alumnos en cuanto a las necesidades de trabajo dentro del aula. Algunas de estas necesidades que los maestros procuran resolver, serían: que la exposición de los contenidos programáticos, la resolución de problemas y su demostración; la explicación de procedimientos y la solución o aclaración de sus dudas, sean en tiempo y forma. De esta manera, la familiarización con las posibilidades y limitaciones de los alumnos en actividades y trabajos específicos alimenta la variedad de decisiones que los maestros emprenden sobre la marcha.

En general, los maestros de quinto y sexto semestre dividen su tiempo de clase en la exposición personal de los temas centrales del temario, tomando en cuenta para ello, la participación voluntaria o solicitada expresamente (a través de la lista) de los alumnos; así como en coordinar y evaluar el trabajo en equipos o individual que se desarrolla en el salón de clase. Se destaca, en estos semestres, la revisión individual de ejercicios en asignaturas como Cálculo y Temas Selectos de Química. Algunos maestros suelen coleccionar ejercicios, prácticas de laboratorio, guías de observación, reseñas de películas, guiones, etc., realizados por los alumnos en hojas sueltas como actividades que complementan las evaluaciones periódicas (por mes). La observación y seguimiento del



trabajo en cuadernos, con exposiciones, entrega individual o en equipo de actividades y los exámenes, particulariza a cada alumno y permite a los maestros reconocer el tipo de necesidades que tienen.

En ocasiones es frecuente la combinación de un acercamiento individual breve con uno colectivo. Así, por ejemplo los maestros de Cálculo revisan rápidamente al grupo en sus cuadernos y, posteriormente realizan con todos los mismos ejercicios en el pizarrón; análisis y resolución de problemas y operaciones, etc. Durante estos momentos de revisión colectiva los maestros constatan algunos aspectos individuales del trabajo, que se comparten y explicitan con los alumnos. Estas formas de acercamiento se dan principalmente en Cálculo y Temas Selectos de Química. Durante las clases de Historia de Nuestro Tiempo, Temas Selectos de Filosofía y Metodología de Investigación, los maestros promueven preguntas orales o escritas, cuyas soluciones pasan también por momentos de trabajo individual y colectivo. En estas áreas, el trabajo con bibliografía de diferentes autores, investigación de campo, exposición de lo indagado es más frecuente.

Los maestros particularizan su conocimiento sobre los alumnos más allá de las formas colectivas o individuales de acercamiento que muestran hacia su trabajo. El conocimiento logrado a partir de un contacto sostenido y mediante diversos recursos se guarda en un "referente" no escrito, que acumula y reformula la información contenida en él. Esta información se halla dispersa en cuadernos, libros y trabajos de los alumnos, y los maestros la portan en forma memorizada, articulada desde las necesidades que demanda cada grupo. Así, por ejemplo, las dificultades en el despeje de integrales y el balanceo de ecuaciones tendrán un lugar principal en la mente de los maestros que atienden estas materias.

### **3.1 PROBLEMAS DE LOS ALUMNOS EN SU TRABAJO DENTRO DEL AULA.**

La labor de los maestros no se restringe a la etiquetación de quienes trabajan bien o mal conforme a sus propios criterios. Sin dejar de considerar la existencia de estos aspectos algunos maestros suelen referirse a las dificultades que perciben en ciertos alumnos como situaciones problemáticas muy específicas, propias a cada uno de ellos y a su momento en la trayectoria del semestre. Se trata de problemas que surgen en mundos particulares, de los adolescentes, como la casa, la convivencia familiar, la calle, los amigos o bien de aspectos tan personales como la salud.

Esta forma de concebir los problemas de los alumnos tiene implicaciones importantes como que, a los maestros se les plantea la necesidad de obtener información acerca de lo que puede obstaculizar el desempeño de los alumnos. En este sentido el conocimiento que manejan no se concibe como acabado; son los propios maestros quienes hacen significativa tal información, de acuerdo a lo que consideran necesario para trabajar diariamente.

Entre lo que saben y suponen de los alumnos, los maestros distinguen y relacionan diversas informaciones sobre ellos. Como señala Jackson (1975) el reconocimiento que

los maestros confieren al trabajo de los alumnos se distribuye entre el logro académico y el esfuerzo puesto en juego. Según éste autor, el éxito de un alumno se define más por su esfuerzo que por la capacidad intrínseca.

A decir de McDermott (1977), los maestros estimularían o inhibirían el desempeño de los alumnos de acuerdo a las referencias que tengan sobre sus posibilidades.

En el presente estudio pudo apreciarse la tensión que llega a darse entre ambas instancias: entre la intención del maestro por promover el trabajo en ciertos alumnos y la respuesta de estos. En algunos casos, la permanencia con un grupo por más de un semestre permite a los maestros conocer algunas dificultades que ciertos alumnos manifiestan durante el trabajo y tomarlas en cuenta ante las exigencias que las actividades escolares plantean.

La notoriedad de algunos padecimientos de los alumnos permite a los maestros identificarlos y valorar, de acuerdo a su nivel de interferencia en el trabajo diario, la necesidad de realizar un acercamiento más detenido. Esto se da en los casos de problemas de salud o emocionales. Es fundamentalmente, durante el contacto cotidiano con los alumnos que los maestros se percatan de algunos aspectos relativos a su salud sobre los que intentan intervenir. Así, la maestra de Historia de Nuestro Tiempo solicita a uno de los alumnos ir al médico. Ella ve, al acercársele, que tiene una erupción cutánea en la cara y brazos.

**Ma a Ao.** Dile a tu mamá que te lleve a ver al doctor para que te revise y me informe de qué estás enfermo. Mañana espero la constancia del médico que te está atendiendo, recuerda que hay examen de unidad.

Cuando se acerca al alumno, la preocupación de la maestra aumenta. Le advierte que al día siguiente hará examen y no le permitirá entrar si no lleva su receta como comprobante. La advertencia parece ser un recurso con el que pretende influir para que el alumno se atienda pronto.

El empleo de advertencias como medidas de presión (que muchas veces no se concretan) tiene lugar en un ámbito (la salud) donde los maestros no pueden intervenir directamente, pero en el que intentan persuadir y convencer.

El hecho de que en los grupos se hallen alumnos que deberían asistir a instituciones de ayuda psicológica o que presentan padecimientos de salud frecuentes permite apreciar el esfuerzo e interés de trabajo con ellos, como personas y como adolescentes.

Las explicaciones que los alumnos proporcionan sobre sus inasistencias comprenden información que, en manos de los maestros llega a ser significativa para entender diversos aspectos problemáticos del trabajo de aquellos. Los problemas de salud se integran, eventualmente, a la información relacionada con las inasistencias.

En la clase de Temas Selectos de Filosofía se resuelve un examen parcial de período; el maestro pasa por las filas de alumnos y observa como trabajan. Se detiene con uno de ellos; al mirar su examen, le hace preguntas sobre lo que ha escrito. En seguida, le

pregunta por su inasistencia del día anterior. El maestro me mira al escuchar las respuestas del alumno, de quién ya me había hecho comentarios con anterioridad respecto a su bajo aprovechamiento académico.

**Ma.** ¿Por qué no veniste ayer?

**Ao.** Es que me llevaron al doctor, por que estoy mal de las emociones.

**Ma.** ¿Por qué no me habías dicho que te sucedía?

**Ao.** Creí que me iba a curar pronto (E Bach-OCL)

El maestro se muestra interesado en lo que el alumno dice; como si ello le aclarara algo sobre las dificultades que aprecia en su desempeño general. La inasistencia no sólo importa en cuanto incumplimiento, sino también en relación a sus causas. La relación de las inasistencias con el trabajo realizado durante cierta época es, también, un referente que los maestros conocen y manejan para explicar algunos tropiezos en el trabajo de sus alumnos. La maestra de Cálculo conversa durante un examen con un alumno que se encuentra en dificultades para resolver algunas partes del mismo.

**Ma:** ¿Te quedo clara la explicación en clase del repaso de “funciones”?

**Ao:** Si

**Ma:** Sin embargo, veo que tienes serios problemas en la resolución de los problemas; o ¿no te acuerdas? (E Bach-OCL)

La maestra muestra estar al tanto de algunos temas que este alumno no ha trabajado en clase por haber faltado varias veces. Esta información, que orienta a la maestra en torno a los aprietos sufridos por el alumno para resolver algunas partes del examen, es participada al adolescente: el maestro le señala que se trata de un tema trabajado en grupo y perfectamente aclarado, siendo el problema que no se acuerda.

El comportamiento de los alumnos dentro del aula constituye otro contenido del conocimiento acerca de ellos. Este comportamiento forma parte de la historia y experiencia compartida entre los miembros del aula, pero en él se encuentran presentes características extraescolares referidas a los adolescentes. Las características del trato hacia ciertos alumnos por el maestro y sus compañeros se fundamentan en el conocimiento grupal sobre su comportamiento. Es en torno al trabajo cotidiano donde adquieren connotaciones particulares los rasgos y características personales del actuar.

En la clase de Cálculo se realizan una serie de ejercicios previos al examen de período, la maestra revisa los procedimientos de manera individual tanto en la libreta de apuntes como seleccionando a ciertos alumnos para que pasen al pizarrón y expliquen como los resolvieron de manera personal. Cuando toca el turno al adolescente Alejandro, sus compañeros comienzan a comentar entre ellos acerca de la incapacidad para darles solución.

Así cuando Alejandro pide públicamente a sus compañeros calculadora para realizar más rápido las operaciones los adolescentes muestran reservas para prestársela.

**Aa** de la fila de enfrente: Te la presto pero me la regresas.

**Ma.** Préstasela, por favor

Alejandro realiza sus operaciones y después va al lugar de la **Aa** que le presto la calculadora. Alejandro juega a no dársela; ella se queja con la **Ma.** y entonces Alejandro se la devuelve.

**Aa.** Bien, bien/suavemente mirando a Alejandro. (Como aprobando que la devuelva).

**Ma.** de Cálculo (EBach-OCL)

La reticencia de los alumnos a compartir sus útiles con Alejandro parece originarse en experiencias anteriores de su trato con él. Así se ha ido configurando una información entre los mismos alumnos, tanto sobre el modo en que Alejandro solicita prestado los útiles de los demás como de la forma en que suele retenerlos y devolverlos.

Alejandro se caracteriza por ser muy inquieto, bromista, por distraerse constantemente de su trabajo e irrumpir en el de los demás a lo largo del semestre. Esta particularidad de su comportamiento, conocida por la maestra y los demás adolescentes no implica siempre su exclusión o rechazo de la actividad del resto del grupo, sino su incorporación mediante medidas especiales que la maestra debe adoptar, tales como considerarlo regularmente en la participación individual. Este esfuerzo no sólo de la maestra de Cálculo sino de todos los demás profesores para sobrellevar y controlar a Alejandro y para ponerlo a trabajar es conocido por los demás adolescentes.

El conocimiento sobre el comportamiento de los alumnos específicos es público para los asistentes al salón de clases. Su relación con el trabajo permite a los demás alumnos percibirlo en términos de su carácter obstaculizador del propio trabajo. Dicho conocimiento se gesta en el seno del trabajo diario, donde sus características personales como adolescentes adquieren un carácter público o compartid. Estas características se han manejado como exclusivas del aula; cual si fueran formas de respuesta que únicamente tienen lugar ahí. Algunas ocasiones las irrupciones de los alumnos se conciben, así, como brotes de rebeldía justificada por el autoritarismo de los maestros; como por ejemplo en la clase de Temas Selectos de Química, cuando el 90% del grupo reprobó un examen parcial, y la maestra arremetió en su contra.

**Ma.** Muchachos estoy muy molesta y disgustada con la mayoría de ustedes.

**As.** ¿Por qué maestra, si nos hemos portado bien? (tono irónico).

**Ma.** Son unos irresponsables, no tienen conciencia de lo que se viene hacer a la escuela.

**As.** Se miraron unos a otros y se rieron.

**Ma.** Aún cuando estoy molesta con ustedes, vamos a resolver el examen en el pizarrón, y me dicen a lo que no le entiendan.

**As.** Y así se dará cuenta usted cuales son nuestras fallas. Que buena onda, pero eso no le quita lo enojada y que nosotros estemos reprobados ¿verdad?.

**Ma.** Así es. (EBach. OCL+OAE).

En este caso pudo haber sido una situación violenta del grupo hacia la maestra, pero lo que ayudo de manera indirecta a que esto no se diera, fue el ofrecimiento hecho por la maestra de resolver el examen en grupo. Lo anterior plantea la posibilidad de reconocer ciertas tendencias en su comportamiento, independientes de la diversidad de contenidos que sus respuestas presenten.

Así, el acercamiento a los grupos de este estudio permitió apreciar al comportamiento como un contenido que los maestros consideran en sus decisiones sobre el trabajo de los alumnos. Ello en la mayoría de las ocasiones supone una tolerancia, por parte de los maestros, a ciertas expresiones o conductas bromistas-lúdicas-desordenadas, que llegan a transgredir límites; siendo asumidos por el maestro como partes del ser adolescentes. Además de conocer algunas características del comportamiento de sus compañeros, los alumnos perciben y conocen la forma en que sus maestros lo abordan y resuelven.

Los sujetos asistentes al aula expresan aspectos de su persona que provienen de otros espacios sociales y temporales que llegan a confrontarse con las exigencias del trabajo escolar. No obstante las diferencias que los alumnos pueden mostrar entre sí y el carácter conflictivo que los mismos pueden adquirir, los maestros plantean un trabajo diversificado con los alumnos. De ahí que, las diferentes características para el trabajo que los maestros identifican en los adolescentes son consideradas dentro de las posibilidades de atención individual en el trabajo.

### **3.2 PRESENCIA DE NECESIDADES DE LOS ALUMNOS RESPECTO AL TRABAJO EN EL AULA.**

Gran parte del conocimiento obtenido por los maestros sobre los alumnos se refiere a sus necesidades relacionadas con actividades de trabajo en el aula. La información que alimenta a ese conocimiento proviene de la revisión cotidiana que hacen los maestros de las actividades realizadas por los alumnos. Mediante esta revisión, conocen las dificultades de los alumnos al respecto. La apreciación de equivocaciones frecuentes en las que incurrir uno o varios alumnos marca la pauta para el desarrollo de repases y correcciones subsecuentes. Los maestros asumen el solventar las dificultades mostradas por los alumnos como una necesidad inherente al trabajo.

Con base a las dificultades observadas, los maestros se anticipan a posibles errores que los alumnos pueden cometer. De esta forma, los errores expresan informaciones, que se comunican a los alumnos y se trabajan con ellos. En estas circunstancias algunos maestros comienzan a hacer correcciones o advertencias colectivas que tienen como propósito prever situaciones reprobatorias principalmente en el primer periodo de evaluación que determina su condición de excento o de presentación de examen semestral.

En ocasiones, la revisión individual del trabajo brinda información sobre dificultades comunes de los alumnos.

La maestra de Historia de Nuestro Tiempo revisa la ubicación geográfica de algunos países que les dejó de tarea. Esta consiste en localizar con diferentes colores a las naciones que participaron, en un planisferio tamaño carta que pegaron en su cuaderno de notas. Revisa a por lo menos 15 de los alumnos por grupo. Los alumnos pasan al azar a la revisión. Entre tanto, los demás copian del pizarrón los ejes de análisis que orientarán la discusión en clase mismos que la maestra extrajo de la lectura que les dejó realizar la clase anterior.

**Ma:** van a pasar aquí al escritorio en orden, los siguientes alumnos (los llama por nombre –al azar-). Se forman, por favor (imperativo).

**Los Aos** se levantan y se forman al lado izquierdo del escritorio.

**La Ma.** Hace algunas observaciones verbales al trabajo de ciertos alumnos.

**Ma.** ¿No le entendieron? O ¿no saben la ubicación geográfica de esos países?

**Aos:** más de dos de ellos, contestan que si lo revisaron en secundaria, pero que ya no se acuerdan.

**Ma:** Ahorita, lo vamos a resolver en conjunto con el grupo (comprensiva). (Ma. Tania. EBach-OCL + OAE)

Esta revisión permite a la maestra identificar algunas dificultades que tuvieron para ubicar a los países, no obstante solo marca con “palomas” los aciertos y escribe una “R” (revisado).

La información que los maestros obtienen por esta vía les permite hacer correcciones inmediatas, así como reconocer a quien resuelve bien el trabajo. Es evidente que los maestros pueden apreciar algunos aspectos del trabajo con esta forma de revisión.

Con la revisión de esta tarea, la maestra aprecia la recurrencia de errores en la localización y ubicación de los países en el planisferio. Al momento de revisar, se ve preocupada por saber si los muchachos pueden hacer la ubicación de los países. Parece haber confianza suficiente entre ellos para que los alumnos puedan expresar que no recuerdan exactamente la localización que en su momento revisaron en la secundaria. Resulta significativo que señale con palomas los aciertos sin tachar los errores; se limita a marcar con “revisado” los cuadernos de quienes han pasado a mostrar el suyo. En algún momento, la maestra explica a un alumno que no esta calificando sino revisando.

Al constatar y expresar que la mayoría de los adolescentes revisados no recuerdan o saben la localización de los países, la maestra plantea -con y ante ellos- una necesidad de trabajo de repaso.

Este tipo de comentarios, en tono concluyente pero también comprensivo, tienen lugar con la mayoría de los alumnos que revisa. Más tarde la maestra procede a explicar este trabajo en el pizarrón utilizando un mapa planisferio grande (a manera de repaso) y reconsiderando algunos de los países que no fueron ubicados.

Revisiones como estas no suelen realizarse con frecuencia por la cantidad de grupos y alumnos que se atienden, sin embargo suelen alternarse con otras –más colectivas- donde, a la vista de todos se resuelven trabajos realizados previamente de manera individual. En esta forma pública de revisión tanto alumnos como maestros pueden ver el trabajo de ciertos adolescentes en particular. En la clase de Cálculo los alumnos pasan a trabajar con algunos ejercicios de integrales, que antes han resuelto en sus cuadernos, al pizarrón. La maestra va eligiendo conforme a la lista de asistencia, algunos de los alumnos que pasarán a resolver un ejercicio; así estos van pasando según son llamados. Uno de los adolescentes tarda en resolver la operación que le toca. Durante todo este tiempo, la Ma. ha estado sentada en su escritorio. El alumno comienza a anotar algunos números en el pizarrón.

**Ma**, mirando lo que el alumno hace en el pizarrón: ese no es el procedimiento (firmeza)./El

**Ao** deja de anotar de inmediato./ No se espante (tono comprensivo)

**Ma**: Ya sabe: usted haga lo que sabe. Si yo le digo una cosa, usted siga, (tono firme, pero parece que intenta tranquilizar al Ao)

**Otro Ao1**: maestra, maestra. /solicitando pasar./

**Ma**. Respondiéndole a Ao1 que intervino: No: tu compañero si sabe, ¿verdad? / dirigiéndose a alumno que esta al frente./ (tono de comprensión y apoyo). Bien vamos, tú puedes. A ver corrige, te haz equivocado.

**Ao1**: En un despeje, maestra.

**Algunos Aos**: En un despeje, un número

**Ao1**: Yo le digo que le paso a ayudar, pero si no quiere...

**Ma**: No quiero. ¡Compañera, no he dicho que pase usted! (se dirigió a una Aa que se ha acercado al pizarrón a indicar el número que el Ao. ha puesto mal) Murmullo y risa de algunos Aos (por el regaño a la Aa). Ao. tarda en hacer el despeje.

**La Ma**. Le pregunta: ¿quieres que pase alguien a ayudarte? (tono suave).

**Varios Aos**. Levantan su mano: si;

Pero Ao rehúsa.

**Ma**: Adelante, entonces continúa.

**Ao1 le dice a Ao**: ¡tú puedes!

Finalmente Ao logra terminar con la operación

**Ma a Ao**: Ahí si salen enteros. En esa y en la última hay que redondear los resultados. Muy bien Ao muy bien.

**Ma**. Lourdes de Temas Selectos de Química (EBach-OCL +OAE)

Durante este momento de revisión, en que alguno de los adolescentes pasa al pizarrón los demás pueden seguir cercanamente y con la maestra el trabajo que hace su compañero. El conocimiento de los maestros sobre los ritmos y límites propios de los alumnos para trabajar en un antecedente. Este delimita los márgenes de oportunidad que les proporcionan para llevar a término una actividad. Los alumnos también conocen el trabajo de sus compañeros y las oportunidades que los maestros brindan -en cuanto a tiempo y posibilidad de equivocarse- al trabajar.

Algunos maestros dedican bastante tiempo a una revisión individual y en ocasiones detallada del trabajo. En quinto semestre dadas las características que el trabajo diario llega a tener -exposiciones con apoyo en recursos didácticos, elaboración de ensayos, trabajos de investigación en presentación de tesina, construcción de modelos, diseño de propuestas fundamentadas de solución a problemas- la revisión comprende el cuidado de aspectos como la lectura de comprensión, el análisis, la síntesis, la redacción y la presentación de la mejor calidad posible. La maestra de Temas Selectos de Filosofía aprecia con detenimiento el trabajo de sus alumnos, haciendo correcciones precisas al mismo.

En una clase, sus alumnos -previa lectura- tratan de construir en su cuaderno una tesis, los argumentos que la sustentarán, las conclusiones y la manera de exponerla en 10 minutos al grupo lo más claro y preciso posible. La maestra les ha explicado antes en el pizarrón algunos indicios de cómo plantear una tesis y sus fundamentos. Los alumnos trabajan en sus lugares; algunos le llevan su avance al escritorio. Ella les atiende.

Hay de 3 a 4 adolescentes esperando su turno. El ambiente es relajado. Los demás alumnos trabajan presurosamente para que posteriormente –antes de que termine la clase- sean revisados.

Además de revisarles, la maestra les anota las observaciones. La Ma. Atiende con mucha paciencia a los adolescentes, uno por uno. Algunos traen la tesis ya planteadas, otros con uno o dos argumentos. Ella revisa corrige, hace observaciones y anotaciones. Hace comentarios a cada adolescente que le entrega su trabajo.

**Ma.** La tesis tiene que ver con una afirmación o pregunta respecto a un tema.

Dos de los adolescentes la plantearon como hipótesis ya comprobada.

**Ma.** Santa de Temas Selectos de Filosofía (EBach-OCL).

Durante este tipo de revisión, es frecuente que los alumnos se formen para esperar su turno. Si bien esto significa tiempo de espera para ellos, es una de las modalidades con las que la maestra puede identificar y corregir las condiciones en que cada alumno presenta su trabajo. Durante la espera, los adolescentes se enteran de las observaciones de la maestra a los otros. Con frecuencia la revisión de este tipo de trabajos implica una corrección o reelaboración de los mismos por lo que los alumnos siguen trabajando después de la revisión.

Cuando revisan los maestros alternan diversos niveles de atención al trabajo de los alumnos. Así suelen ver el trabajo en curso de un alumno al tiempo que les revisan los trabajos realizados previamente. También miran esporádicamente desde su escritorio, para comprobar que todos se encuentren trabajando. Este acercamiento simultáneo a varios trabajos provee a los maestros informaciones de diversos tipos.

En un grupo de quinto semestre la maestra de Temas Selectos de Filosofía revisa unos trípticos apilados en su escritorio. Al mismo tiempo, supervisa el trabajo que los alumnos realizan en ese momento. La maestra revisa, hace observaciones corrige y sella. Los alumnos que permanecen sentados copian del pizarrón unos esquemas de resumen y unas preguntas. La maestra presta especial atención a dos de los alumnos que pasaron a exponer su trabajo, los ha llevado al escritorio para planean juntos con ella, su participación. En tanto atiende cercanamente a estos alumnos, les señala sus errores y las posibles correcciones. Así mismo atiende a otros alumnos, quienes le muestran los avances de sus trabajos y otros anteriores. Además llama la atención a los distraídos.

**La Ma.** Se levanta y se dirige a un grupito de AOs que platican: trabajen por que todo cuenta para la evaluación

Luego se dirige a otros AOs que por pasar en limpio unos ejercicios de cálculo para entregar a la siguiente hora, no han realizado el trabajo de la Ma.

**Ma.** Les llama la atención enérgicamente. /No han avanzado siquiera un 20% (enojada)./ Se separan por favor (drástica).

**Ma.** De Temas Selectos de Filosofía (EBach-OCL).

La revisión de tarea exige que la maestra este ocupada durante un tiempo. Sin embargo, también se ve en la necesidad de interrumpir aquélla para cerciorarse de que los alumnos continúen con otras actividades que les han dejado. Durante la revisión, es frecuente que



los maestros pongan en juego varios niveles de su conocimiento previo y actual sobre el trabajo de los alumnos. Así la maestra de Temas Selectos de Filosofía revisa, corrige y promueve el trabajo de todos; supervisa simultáneamente y en forma continua, el trabajo de ciertos alumnos en particular que tienen en puerta exposición. Durante el mismo lapso revisa el trabajo anterior. También aprecia lo que falta a los alumnos y les indica la manera de subsanar esa carencia.

El acercamiento permanente al trabajo de los alumnos también permite a los maestros reconocer rasgos de las situaciones en que los alumnos pueden trabajar. Así, los maestros identifican situaciones que facilitan el desarrollo y la conclusión de las actividades. Lo hacen al proporcionar el tiempo que los alumnos requieren para una tarea, o al orientarlos en la presentación de algún trabajo. Procurar mantener el orden, la disciplina, la atención y la disposición al trabajo en cada grupo, así como definir los tiempos necesarios para que se concluya una actividad, serían algunas situaciones de las que pueden percatarse los maestros a través de la revisión y observación del trabajo. Tales situaciones relacionadas con las posibilidades mismas para el trabajo exigen de su parte, en ocasiones medidas de aplicación inmediata.

La información relativa a lo que facilita o entorpece el trabajo contribuye al conocimiento de los maestros sobre las pautas que deben plantear respecto al comportamiento de los adolescentes en el aula. Estas son pautas que ayudan al involucramiento de los adolescentes en las tareas. Ello significa para los maestros ajustes sobre la actividad de los alumnos, el tiempo disponible a las asesorías que se requieren. Estas situaciones se inscriben en los límites planteados por las condiciones materiales del trabajo dentro del aula y son resueltas por los maestros en formas diversas.

### **3.3 EL CONOCIMIENTO PREVIO ACERCA DE LOS ALUMNOS SE MODIFICA A LO LARGO DEL SEMESTRE.**

Como se ha visto hasta el momento, la diversidad de contenidos que integran el conocimiento entre maestros y alumnos es amplia. El “referente” de los alumnos que los maestros manejan, además de articular esta gama de contenidos, presenta características relacionadas con su construcción. Dado el carácter particular de las situaciones donde el conocimiento se construye y articula, cabe esperar que se modifique de manera permanente, sin que por ello deje de jugar un papel, “alusivo” durante el curso del trabajo en el aula.

Así, “el referente” –no escrito- al tiempo que acumula informaciones que funcionan fuertemente como una base estable, da cabida a otras que lo transforman y renuevan. De ahí que, la estabilidad y cambio relativos de lo que conocen los maestros sobre sus alumnos a través del trabajo, les permite acumular y aprender de su experiencia y, al mismo tiempo, estar abiertos para su enriquecimiento.

Las necesidades del trabajo en el aula provocan que los maestros acudan a la experiencia acumulada con grupos anteriores; tal como fue el caso de la maestra de Temas Selectos

de Química quien llamó la atención al grupo en general, y a ciertos alumnos en particular, al percatarse de que se encontraban distraídos y platicando, cuando ella explicaba el tema.

**Ma:** Espero que esto no se vuelva a repetir, de lo contrario tomare medidas severa y enérgicas para regresar al grupo al trabajo y al orden, como lo hice hace un año, y créanme que me funciona.

No obstante, en otros casos los hace buscar nuevas informaciones en su trato diario y actual con los alumnos. La información nueva reformula, actualiza y frecuentemente modifica el conocimiento de los maestros comprendido en el “referente” cotidiano que construyen y usan sobre sus alumnos.

Generalmente, al inicio del semestre, cuando los maestros conocen poco de sus alumnos, el conocimiento acumulado procedente de experiencias anteriores resulta de utilidad para emprender el trabajo. Este conocimiento presenta una tendencia generalizadora y sumaria. Es decir, los maestros hacen referencias globales hacia los alumnos o hacia determinados problemas de grupo en el trabajo.

Es un conocimiento que no particulariza en los alumnos, pero que sirve como un apoyo inicial y temporal.

La certeza y seguridad que este conocimiento llega a provocar impregna sus apreciaciones iniciales, por lo que sus comentarios justamente al inicio del semestre parecen drásticos.

Es frecuente que los maestros acudan a exámenes de diagnóstico cuyos resultados son manejados también de manera global, armando desde ellos una primera impresión de que el grupo: “esta bien”, “mal”, “disparejo” o “muy mal” en cuanto a las prenociones mínimas indispensables con las que “debería” contar.

Pero, tan pronto como los maestros comienzan a trabajar con sus alumnos, las referencias y comentarios al trabajo se singularizan: identifican situaciones, actividades, dificultades y alumnos particulares. A diferencia del carácter sumario y generalizador del conocimiento reportado al inicio del semestre, éste se basa en el trabajo que observan de cada alumno en particular identificando además las exigencias representados por algún tema o temas del programa escolar, comparando las dificultades o niveles de esfuerzo que representan.

Lo que a través del presente estudio se encontró fue que la información obtenida a través del diagnóstico o valoración inicial puede cambiar en el curso del ciclo escolar. Y que la posibilidad de este cambio, se vincula al proceso de conocimiento que, por una parte, sintetiza diversas informaciones y, por otras las diferencia y particulariza.

A continuación se describe en un primer momento y de forma breve, el carácter generalizador que adquiere el conocimiento de los maestros sobre los alumnos al inicio del semestre. En segundo término se presentan algunos de los cambios por los que atraviesa tal conocimiento una vez que ha sido confrontado con nuevas informaciones que los maestros hacen relevantes.

El conocimiento que los maestros tienen de sus alumnos se logra de manera heterogénea y expresa la necesidad de resolver las exigencias planteadas por el semestre con que trabajan así como las dificultades que identifican en el trabajo de los adolescentes.

Cabe señalar entonces, que los maestros manejan un conocimiento sobre el semestre donde se encuentra ubicada la asignatura que imparten y acerca de algunas de las características distintivas de los grupos con los que han trabajado anteriormente, todo lo cual procede de su experiencia, este conocimiento se enriquece y remodela con su grupo actual.

Las demandas que un semestre representa, las características de los adolescentes, los contenidos programáticos, las creencias de los maestros sobre las características que pueden contribuir a un buen trabajo son, entre otros, algunos aspectos del conocimiento que ellos generalizan sobre el trabajo en el aula.

Con base en este conocimiento, los maestros caracterizan el trabajo de los grupos de acuerdo a las dificultades o posibilidades que encuentran para aproximarse y trabajar un contenido programático.

De manera que, los ejemplos que componen este apartado provienen de entrevistas con los maestros. En ellas, el conocimiento sobre los alumnos adquiere un carácter generalizador.

Las comparaciones que los maestros hacen entre dos o más grupos evidencian un conocimiento de las características del trabajo en cada uno de ellos en particular; estas resultan importantes para contrastar con las exigencias de otro. La maestra de Cálculo compara el trabajo de los grupos que llevan la capacitación de informática y los de contabilidad.

**Ma:** La disposición, organización y consecución de ejercicios en clase y de tarea es mayor en los muchachos de Informática que la de los que llevan contabilidad. Esto creo que tiene que ver con el grado de dificultad y exigencia que los maestros de esta última le otorgan a sus materias. Pienso que más bien, son laboriosas, y que por lo mismo les demandan más tiempo. En informática por el contrario es más de “hacer”, diseñar, construir programas (EBach-EM).

Los comentarios de la maestra al comparar el trabajo de los grupos de Informática y contabilidad abordan conclusiones obtenidas de su experiencia con uno y otro. La posibilidad de que los alumnos de informática trabajen por cuenta propia y con un mínimo de exigencia, representa una ventaja en cuanto a los avances que son más notorios. Este ejemplo es una muestra de las posibilidades o bien limitaciones a las que los maestros se tienen que enfrentar en la socialización de los contenidos.

En los casos donde trabajan con un grupo nuevo para ellos los maestros suelen valorar el conocimiento que obtienen de su grupo en relación a las medidas que implementaron con otros grupos. La maestra de Temas Selectos de Filosofía habla de su nuevo grupo que antes atendía el otro maestro.

**Ma.** Al principio estaba yo muy desorientada /sonríe/ que hacer con este grupo que esta acostumbrado a trabajar tan diferente a los míos, de entrada no les gusta leer, son muy inconstantes en la entrega de tareas, no participan; en cambio los grupos con los que ya he trabajado en semestres anteriores, ya me conocen, saben cómo deben de hacer las cosas, con que limpieza, con que puntualidad. Entonces, sólo tienes que pedirles la tarea y ellos te la entregan en las condiciones que les señales. Pero ya después de un mes de trabajo con ellos, les he ido enseñando –porque así lo he estado haciendo- a la par de los contenidos, la forma y estilo con que me gusta trabajen sus tareas, investigaciones, etc., y he visto que en su mayoría me han entendido (EBach-EM).

La maestra refiere algunos aspectos donde reconoce los cambios que han logrado con sus alumnos en un mes de trabajo. Es frecuente que los maestros hablen de los grupos con que trabajan y las decisiones que adoptan, tanto con los alumnos que se consideran no muy dispuestos para el trabajo como con los que si. Los maestros que se “especializan” en el trabajo de 5to semestre también hacen alusiones generales al trabajo que pueden realizar con alumnos mayores a punto de egresar. La maestra de Temas Selectos de Filosofía ha trabajado con todos los semestres. En los últimos cuatro años ha tenido quinto semestre y su continuación sexto, argumentando que es su preferido.

**Ma.** En quinto semestre el trabajo es más... es decir, el maestro ya no trabaja en si tanto con la voz, con la garganta, como puede ser en grupos de primer semestre donde constantemente se habla. Al muchacho se le indica como va a trabajar y ellos pueden trabajar solos. Ahora se puede trabajar con dinámicas grupales, por el trabajo en equipo, por la entrega individual de ensayos, reportes de investigación de campo, preparación de exposiciones con el apoyo de recursos didácticos; y aún así tienen algunas dificultades. Pero ya se puede trabajar más con estos muchachos que con los más chicos. Ya aquí el muchacho puede trabajar por sí solo (E.Bach-EM).

Estas operaciones observan un carácter general. Es decir, amalgaman diversos aspectos del trabajo de los alumnos en este semestre. El hablar de las posibilidades de trabajo autónomo que estos alumnos pueden realizar marca un contraste con el trabajo con los adolescentes de primer semestre. Sus afirmaciones revelan parte del conocimiento que la maestra tiene sobre su trabajo con varios semestres y en particular con sexto. Un rasgo que los maestros identifican como ventajoso en el trabajo con los últimos semestres es la posibilidad de independencia que los adolescentes alcanzan en el trabajo.

Los maestros también llegan a tener referencias sobre los alumnos en semestres y grupos anteriores y con otros maestros. Estas pueden considerarse como historias previas de maestros y alumnos, las cuales llegan a encontrarse en manos de unos y otros. Este conocimiento parece generarse y circular principalmente, entre los mismos maestros; asume generalmente al inicio del semestre, un papel orientador en el trabajo presente sobre las posibilidades y/o limitaciones para el trabajo de ciertos alumnos o del grupo en general.

Desde sus prioridades para el trabajo, los maestros valoran algunas de las formas a que estaban habituados sus alumnos con maestros anteriores. Así contactan y conocen – mediante los alumnos mismos- formas distintas en las que, ocasionalmente, identifican

fricciones con las propias (Talavera 1992: 50). En estos casos, los maestros negocian con las pautas que los alumnos ya conocen desde las que ellos pretenden implementar.

A veces, al conocimiento que los maestros tienen sobre colegas con los que sus alumnos estuvieron previamente se añaden aspectos de la trayectoria escolar de los grupos. Como explica la maestra de Temas Selectos de Química al preguntarle si ya conocía a estos AOs.

**Ma.** Mira: pasó una cosa. Al inicio del semestre, algunos de ellos ya los conocía de vista, porque asistían con cierta frecuencia a la academia, por ejercicios, calificaciones o sólo de visita con los compañeros maestros principalmente el de Química y la de Ecología; quienes como comentarios referían si eran “cumplidos” “flojos” “desinteresados”. Los demás fueron totalmente “nuevos” porque era la primera vez que los veía, pues cursaron Química y Ecología con maestros que tienen pocas horas de nombramiento en la escuela. Con estos últimos ¡que empresa! tanto para ellos como para mí, tan sólo por el hecho de introducirlos a mi forma de trabajo; hubo resistencias al principio pero ahora ya van más o menos. (E.Bach-EM).

La maestra argumenta que los adolescentes ya sabían quiénes eran “los desordenados, los aplicados, los flojos”. Los maestros también llegan a conocer lo que puede formar parte de las informaciones que los adolescentes tienen sobre sus compañeros. En tal caso, la decisión de la maestra para homologar el estilo de trabajo para todos, tuvo que ser aceptada por aquellos alumnos que no la conocían.

Los ejemplos presentados permiten reconocer algunos cruces de historias de alumnos y maestros donde se identifica su apego a situaciones de trabajo en el aula. Asimismo es posible identificar la importancia con que maestros y alumnos, como sujetos, se interesan por la vida y referencias anteriores de los demás; éstas dan sentido a las situaciones de trabajo actuales. El conocimiento de estas historias permite entender dicho trabajo con un sentido histórico.

Este conocimiento sumativo y globalizador tiene un papel importante durante ciertos momentos del semestre. En la mayoría de los casos, conjuga informaciones obtenidas en el contacto cotidiano con el trabajo de los alumnos, asumiendo un carácter generalizador.

No obstante que esas referencias obtenidas por los maestros sobre la historia escolar de alumnos o de grupos tienen un lugar importante como conocimiento previo al comenzar un semestre; al entrar en contacto con el trabajo concreto de los alumnos se modifica gradualmente, al igual que las apreciaciones obtenidas por el encuentro diario. Las pautas de trabajo que los maestros implementan poco a poco asumen un lugar importante en tales modificaciones. Cabe reconocer un proceso de definición de pautas de trabajo que precisamente modifican, en términos de mejoras, el trabajo de los adolescentes dando paso a cambios apreciables en él. A continuación se abordan algunas de las modificaciones por las que pasa el conocimiento de los maestros sobre los alumnos. En algunos casos, fue necesario considerar las pautas de trabajo que contribuyen a dichos cambios.

Es importante recordar los comentarios de la maestra de Temas Selectos de Filosofía sobre uno de sus alumnos con quien había trabajado en segundo semestre. La maestra expresa su incertidumbre, al tiempo que su interés, por los problemas que pueden encontrarse tras las dificultades que dicho alumno muestra en particular. Unos instantes después, con “el referente” sostenido por las dudas, la maestra pregunta al adolescente por su inasistencia a tres de sus clases. Así, obtiene información relativa a un problema de salud (trastorno psicológico) que este adolescente tiene desde años atrás y que la maestra desconocía.

La posibilidad de renovar los contenidos del “referente” que los maestros construyen sobre los alumnos implica búsquedas de este tipo. Estas hacen significativa la información que en apariencia brota de manera espontánea pero que, en realidad es rastreada y relevada por los maestros mismos a partir de intereses enraizados en el trabajo de los adolescentes.

En ocasiones, los cambios percibidos por los maestros se refieren al trabajo de ciertos alumnos en particular. La maestra de Cálculo se refiere a los muchachos que llevaron matemáticas IV al 50% con el maestro que estuvo de incapacidad; estos alumnos a juicio de la maestra presentan niveles de rendimiento insuficientes.

**Ma.** Siguen atrasados, mira (me muestra los ejercicios que le han entregado) la mayoría tiene serios problemas con las funciones y el álgebra. Y, entonces, ya les dí un repaso y trate de aclarar sus dudas, mejoran pues tienen más claridad ahora, al resolver las tareas.

Aún cuando los muchachos siguen teniendo algunas dificultades, la maestra reconoce algunas mejoras que su trabajo ha tenido.

También la maestra de Historia de Nuestro Tiempo habla de las “sorpresas” que tienen lugar en trabajo de algunos alumnos.

**Ma.** Tú, como maestra, te das cuenta de quienes van a excentar y quiénes no. Hay otros que te dan sorpresas al final del semestre. Pero yo veo muy difícil que ellos (a unos AOs) lo logren, por eso los he sentado al frente para presionarlos con todo: tareas, participación, exámenes (E.Bach-EM).

La maestra habla de ciertas posibilidades de anticipación que los maestros llegan a tener respecto a ciertos alumnos. Sin embargo, como ella misma señala, tal anticipación no se cumple de manera absoluta. En este sentido, las “sorpresas” de que hablan los maestros llevan tras de sí el esfuerzo que algunos de ellos ponen al identificar problemas en su trabajo, tal como señala la maestra acerca de esos alumnos en particular.

Con respecto a los muchachos del ejemplo anterior, la maestra habla de sus mejoras en el trabajo.

Ellos estaban al frente elaborando un esquema conceptual de la lectura.

**Ma.** “Si, han mejorado mucho” (EBach.-OCL)

La maestra expresa lo anterior, cuando lleva un mes de clase y aún cuando es muy poco tiempo, ya puede notar avances en el trabajo de estos alumnos. Al final del semestre la maestra dice sobre ellos.

**Ma.** Excentarón, aprendieron a entregar sus tareas y a presentar sus exámenes en tiempo y forma. Aunque siguen de bromistas y alegres (OG + EM).

Estos cambios que los maestros aprecian en el trabajo de los alumnos matizan y enriquecen su conocimiento sobre ellos. Por tanto, las apreciaciones que los maestros llegan a expresar manifiestan el conocimiento logrado sobre un momento en la trayectoria de trabajo de los alumnos. Por ello, dichas apreciaciones pueden cambiar en otros momentos.

La atención de los maestros prestan a los logros y mejoras en el trabajo, a lo largo del semestre parece permanente. Así, la maestra de Temas Selectos de Química habla sobre algunos cambios que, de manera general llega a apreciar entre sus alumnos.

**Ma.** Tú observas y te queda una gran satisfacción de que tus alumnos vayan progresando, de que vayan saliendo adelante; y de que haya iniciativa propia, de ellos. Es decir: que ya no necesitan tanto de tí, ya no son tan dependientes de tí en la toma de sus decisiones. Ya no es necesario que yo tenga que apuntar todo en el pizarrón o que tenga que dictarles. Ellos mismos preparan, organizan, exponen sus temas y conclusiones, y lo que yo hago es coordinar, complementar, concluir y evaluar. (EBach.-EM).

Al referirse a sus grupos, la maestra expresa algunos alcances que observa en el trabajo, cuando ciertas actividades se tornan realizables de manera más independiente. Así, los maestros aprecian cambios tanto en el trabajo individual como el grupal.

Entre las repercusiones de estos cambios de apreciación del trabajo de los alumnos se encuentran las relacionadas con la decisión de excentarlos o bien que presenten el examen semestral de la asignatura. Estas decisiones comprenden las evaluaciones de período (tres a lo largo del semestre) mismas que parecen tener relación con una búsqueda focalizada de información que resulte significativa para tomar tal decisión.

La maestra de Cálculo comenta algunos cambios de este tipo en sus grupos.

**Ma.** Por lo menos serán cinco alumnos que por grupo presentaran seguro examen semestral, de los diez que antes de la evaluación del primer período tenía en la mira. Me muestra, sus listas de evaluaciones que tiene sobre el escritorio, donde ya tiene señalados con rojo a esos alumnos (E.Bach.-EM).

Aunque la maestra no señala que modificó su decisión de reprobar en el primer período a cinco alumnos en vez de diez (de grupos de 25 a 30 alumnos aproximadamente) este cambio sugiere “nuevas” informaciones surgidas en el trabajo cotidiano, que influyen sobre el conocimiento puesto en juego para determinaciones de este tipo.

La conformación de este conocimiento reviste aspectos públicos que se comparten con los alumnos y el grupo. Así, durante un ejercicio de repaso –faltando una semana para que

terminará el semestre- la misma maestra recuerda a los alumnos que presentarán examen semestral, que entreguen en limpio el cuadernillo de ejercicios resuelto, y asistan al examen que les hará correspondiente a la unidad donde más fallaron, para que algunos mejoren su promedio de los tres períodos y vayan por menos puntos.

**Ma.** No se les olvide el lunes -¿Eh?

**Ao1:** pregunta ¿sólo los de semestral o también los de extraordinario?

**Ma:** Nada más para los de semestral

**Ao2:** pregunta ¿seguro que no habrá preguntas de todo lo que hemos revisado?

**Ma:** Nada más de la unidad donde salieron mal. (EBach. OCL + EM)

La maestra ya ha informado a los alumnos en cuestión y a cada grupo de manera general sobre este examen. El día de su aplicación explica, durante entrevista, lo siguiente.

**Ma:** Yo tengo mucha comunicación y contacto con mis grupos. Cada alumno sabe desde el inicio del semestre como se trabajará, como se evaluará, y sobre todo antes de evaluar el primer período, cuál es su avance, si tienen problemas, en que aspectos (temas), su posibilidad de aprobar o reprobado. Concientes de esto, lo hago público al grupo, lo mismo que la aplicación de éste examen y entrega de cuadernillo, para ayudarles de buena fe. Lo importante es hablar individualmente con cada alumno y luego con el grupo. Son 40 alumnos, que de ninguna manera van a reprobado. O sea: de hecho hay algunos que están completamente bajos. Y, si no lo pasan, pues tendrán que ir por “todo” al semestral. (EBach.-EM).

En ocasiones, el proceso de conocimiento que permite a los maestros tomar este tipo de decisiones es bastante abierto y, en casos como éste, realizan actividades adicionales donde pueden reformular sus apreciaciones y evidenciarlas incluso frente al grupo.

No es que el examen y el cuadernillo hayan constituido el trabajo que determinó la aprobación y reprobación de ciertos alumnos. Contribuyeron a reafirmar el conocimiento que la maestra ya poseía sobre ellos y que, de algún modo, era susceptible de enriquecerse y reformularse en torno a esta decisión.

En algunos casos, los cambios en la apreciación del trabajo de los alumnos se apoyan en las referencias de otros maestros con los que se lleva a cabo un intercambio de opiniones; de igual manera en la observación de cambios palpables en el trabajo que los maestros llegan a realizar con sus alumnos rezagados. Durante el trabajo de asesoría (regularización) que la maestra de Temas Selectos de Química realiza con sus alumnos como parte del mismo desarrollo del semestre en curso; y que tiene la finalidad de apoyar aquellos muchachos que obtuvieron calificaciones reprobatorias en los exámenes que aplicó a lo largo del período; actividad que si bien es cierto, le demanda trabajo extra, también le reporta resultados satisfactorios, puesto que nivela a la gran mayoría, quienes de no participar de esta actividad hubiesen estado en examen semestral.

La maestra habla de las mejoras de sus alumnos que participan de la actividad de regularización.



**Ma:** Tengo que disponer de tiempos adicionales, y creo que ellos también. En esos espacios les señalo que materiales tienen que volver a repasar, sacar notas y a veces resolver los cuestionarios que les entrego para apoyarlos –sin que por esto descuiden el avance normal del semestre-, y les designo un día para la aplicación de un nuevo examen. Lo presentan, y los que estudiaron en serio, lo aprueban –se recuperan en calificación de ese período- y los que no, ya saben, desde ese momento se deben considerar como no exentos (EBach.-EM).

Desde la perspectiva de la maestra hay cambios significativos en el trabajo de los alumnos gracias a la regularización; asimismo se halla presente el interés por conocer y apoyar el desempeño de quienes asisten a la regularización.

Las informaciones que los maestros adquieren acerca del trabajo de los alumnos sufren modificaciones como éstas. Su papel, por tanto, no se limita a predeterminar el tipo de relación de trabajo que desplegarán con los adolescentes. Estas transformaciones promueven, además la búsqueda y definición de nuevas formas de trabajo que impulsen cambios futuros.

Así, los contenidos que conforman el conocimiento sobre los alumnos en el trabajo son públicos en el aula, pues los hechos que los constituyen y los sentidos otorgados a ellos se gestan en el seno de la convivencia cotidiana. Algunas de las condiciones descritas en su relación con el conocimiento de los maestros sobre el trabajo de sus alumnos se refieren a: las diferencias entre los alumnos, las necesidades diferenciales de atención que estos demandan al trabajar los cambios y la heterogeneidad de sus características a lo largo del semestre, entre otras.

El nivel de certeza con el que los maestros se mueven en torno al conocimiento sobre sus alumnos no es absoluto. Es la relación de trabajo que requiere construirse la que implica este conocimiento, cuyas informaciones constitutivas se establecen como referencias compartidas.

El “referente personal” que los maestros construyen sobre cada alumno incorpora múltiples informaciones. Estas se presentan como eslabones sueltos, dotados de sentido por los maestros, quienes los mantienen, revisan, amplían, cuestionan y modifican a lo largo del semestre.

El análisis anterior permite afirmar que las particularidades de los alumnos –como tales y como adolescentes- se hallan presentes en la definición del trabajo en el aula. De manera que, en las decisiones de los maestros se expresa su conocimiento de tales diferencias, articuladas en las necesidades y exigencias de su trabajo.

Si hay un trato diferencial de los maestros a los alumnos que presentan características específicas –en ocasiones problemáticas- mediante dicho trato se procura la integración de los adolescentes en el trabajo. Percatarse de las diferencias en el trabajo de los alumnos, les permite distinguir, además la necesidad de mayor trabajo colectivo o individual, y de modificar o sostener algunas de las situaciones que lo delimitan. Así mismo les permite identificar los ajustes y modificaciones que deben hacerse en las

actividades planteadas por ellos a sus alumnos, y conocer las necesidades particulares de algunos adolescentes.

Esta sensibilidad brinda elementos de conocimiento a los alumnos sobre las exigencias que representan las diversas actividades (Rockwell 1986 a), así como de los márgenes de oportunidad para solicitar la ayuda docente y expresar las dificultades que encuentran.

El conocimiento entre los miembros del grupo se modifica constantemente debido al carácter cambiante de las informaciones. Por ello adquiere una dimensión histórica que tiene que ver por un lado, con las transformaciones que sufre en la cotidianidad común tejida por maestros y alumnos, con base en la cual ubican y confieren sentidos a los acontecimientos, y por otro lado deriva de los múltiples contenidos sociales procedentes de los diversos “pequeños mundos” donde viven, los cuales entran en juego durante la relación de trabajo escolar.

La adquisición de información sobre el trabajo de los alumnos repercute en la formación de los maestros como tales, puesto que desarrolla en ellos una sensibilidad ante informaciones con contenidos diversos y cambiantes y una apertura para apreciar sus modificaciones.

La mayor parte de los maestros del estudio mostraron apoyarse en su experiencia, sin que esto significara negar las condiciones de trabajo presentes y la necesidad de hacer cambios en su conocimiento sobre los alumnos.

La descripción del conocimiento sobre los alumnos, su trabajo y de la variedad de contenidos que lo conforman es importante para comprender la organización del trabajo en el aula como una construcción colectiva que se nutre cada día de saberes acerca de lo que es posible trabajar individual o colectivamente con cada grupo escolar, es por esto que el conocimiento previo que se tiene de “algunos alumnos” o bien de todo el grupo, se va modificando paulatinamente a lo largo de todo el semestre. Es importante destacar que este conocimiento acerca de los alumnos puede cimentar la construcción de redes de relación empáticas entre el profesor y sus alumnos, pero también puede generar antipatía, resistencia y negación hacia la persona del profesor y más aún hacia las actividades de aprendizaje relacionadas con la asignatura.

En consecuencia es menester para cada profesor “saber mediar para intervenir” en la socialización de contenidos escolares en la creación y fortalecimiento de experiencias (y y estrategias) de aprendizaje.

Estas referencias acerca de la importancia que tiene el ambiente de trabajo en el salón de clase, con cada grupo escolar y el conocimiento de los alumnos en particular permitió iniciar el trabajo del siguiente capítulo, en el que se destaca la trascendencia de las redes de relación que se establecen entre los profesores-alumnos, el aprovechamiento de las experiencias que nacen en cada grupo y que conforman su historia, todo lo cual hace posible la apropiación de saberes y recursos colectivamente construidos, las nuevas formas de trabajo en el aula y el desarrollo parcial o total de propuestas institucionales o de los profesores.

## **CAPITULO IV. LA CONSTRUCCIÓN DE SABERES DE MAESTROS Y ALUMNOS EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS ACADÉMICAS BÁSICAS EN EL ÁREA PROPEDEÚTICA.**

“Toda vida social es, en esencia, práctica. Todos los misterios que inducen a la teoría hacia el misticismo encuentran su solución racional, en la práctica humana y en la comprensión de esa práctica”

K. Marx

El eje de análisis del presente capítulo se centra en las redes de relaciones que los maestros y los alumnos establecen al realizar su trabajo cotidiano. Estas redes constituyen espacios que permiten aprovechar las experiencias que se generan en el salón de clases, así como apropiarse de saberes y recursos colectivamente construidos en el proceso, puesto que ambos de manera directa o indirecta aportan a esa construcción a partir de la realización de su propio quehacer.

No obstante, es preciso señalar que a este trabajo en el aula se le han comenzado a operar nuevos matices a partir de la re-estructuración curricular del Bachillerato General dependiente de la DGB-SEP.- que entro en vigencia como programa piloto en el año escolar 2007- y que tuvo como primera acción la sensibilización de los maestros en general y en particular de los que atenderían los primeros semestres. Esta tarea, se llevo a cabo a través de cursos de inducción al nuevo enfoque de docencia centrada en el aprendizaje cuyo propósito fue elevar la calidad académica del Bachillerato y fortalecer la formación didáctica y disciplinaria de los docentes a fin de que se desarrollen como facilitadores del aprendizaje orientado a resultados.

Esta propuesta intenta retomar algunos aportes del enfoque constructivista, en el que el principio de la orientación en y hacia la acción se transforma en un método para descubrir los espacios individuales de aprendizaje. En este marco, la idea de aprendizaje va unida indisolublemente a los conceptos de actividad mental constructiva y de interacción social con otras personas, compañeros, padres, maestros y agentes educativos en general (Mauri T. 1990: 51-58).

De modo que los alumnos construyen nuevas capacidades interrelacionando sus habilidades, experiencias y conocimientos previos e incorporando nueva información. El docente asume crecientemente el rol de moderador (facilitador) en ese proceso que comparte y compromete con los alumnos.

Por tanto la relación que se establece entre la propuesta centrada en el aprendizaje y el desarrollo de competencias académicas básicas se expresa en: la reconsideración del contexto individual de los alumnos del que se parte para poder darle continuidad al incremento de conocimiento en el proceso enseñanza –aprendizaje.

Otro aspecto es: La intervención del docente que en el idioma de competencias toma el nombre de facilitador, el cual desempeña el papel de un guía que no es responsable, ni dueño del conocimiento, sino que se convierte en un participante más esto es, que el término de sus intervenciones en clase, él también ha transformado su esquema previo sobre lo estudiado. Así como también: el aprovechamiento de los espacios de aprendizaje en estrecha relación con las experiencias –aspecto éste que, deberá ser considerado

seriamente por los maestros con la idea de desarrollar estrategias de trabajo que lo recuperen-.

Esta propuesta curricular es sin duda uno de los desafíos más grandes para el maestro porque implica que deberá paulatinamente renunciar a “enseñar”, “dejando hacer” a los alumnos en beneficio de su aprendizaje. El “dejar hacer” resulta muy difícil para el maestro porque así los procesos se vuelven menos previsibles para él y esto implica la renuncia a una parte de su poder y control. Con relación a esto lo que en el presente estudio se encontró fueron indicios de las formas en que los maestros se vinculan con la propuesta. Al vincularse con ella, los maestros seleccionan, descartan, deciden que tomar y que dejar de lado. Se expresan así procesos de construcción de redes de relaciones entre ellos y los alumnos; así como, de saberes en los que tiene gran presencia la experiencia puesto que es la base de apoyo en el ensayo individual de usos de nuevos recursos. Sin embargo, parece ser que para que el docente se anime a “dejar hacer” al alumno, es necesario un grado mucho mayor de desenvoltura (flexibilidad) que solo se adquiere paulatinamente, con el apoyo de instancias de capacitación a lo largo de un tiempo prolongado, con el propósito de ir construyendo espacios para explicitar las inseguridades conocer métodos y técnicas nuevas, ensayarlos sistemáticamente como respuesta a situaciones pedagógicas complejas.

Así la formación de alumnos competentes requiere tanto de innovaciones en la organización curricular, es decir en el diseño técnico y cronológico de los espacios curriculares, como de la implementación de alternativas parecidas a la implementada en los últimos años en Alemania que consiste en las unidades de aprendizaje (módulos) basados en “tareas de aprendizaje-trabajo”. En esta propuesta, la idea implícita es organizar los aprendizajes en módulos alrededor de tareas escogidas de entre aquellas que conforman el núcleo del oficio o la ocupación en cuestión, tal cual como esta descrito en el perfil.

Cada modulo influye tanto los aprendizajes prácticos como los teóricos. Por tanto, de la totalidad de las tareas que conforman la respectiva actividad, se escogen aquellas que tengan un carácter ejemplificador o ejemplar. Lo que significa que: su dominio sea relevante, que sean ricos en contenidos asociados de aprendizaje, y que su realización comprenda la movilización de recursos (conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes) de diversos dominios.

Por otro lado, el análisis de la información referida a la familiarización con el nuevo proyecto de docencia centrada en el aprendizaje (cuyo objetivo es el desarrollo de competencias académicas básicas), muestra que en la construcción colectiva de saberes vinculados con propuestas que llegan a la escuela, los maestros se apropian de algunas de sus expresiones poco a poco; al tratar de “manejarlas” en su trabajo cotidiano, van adoptando lo que les resulta útil, lo que ellos consideran “bueno” (Woods, 1980, 19-26 citado, en Rockwell, 1985, 122).

A continuación se describen las distintas experiencias de los maestros estudiados relacionadas con la nueva propuesta, en las que se distinguen algunas vías de su apropiación. En los diferentes niveles de involucración de los maestros estudiados con la propuesta, y en las formas como se apropian de ella, el análisis destaca el perfil de procesos de construcción colectiva de saberes y recursos

## **CAPITULO IV. LA CONSTRUCCIÓN DE SABERES DE MAESTROS Y ALUMNOS EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS ACADÉMICAS BÁSICAS EN EL ÁREA PROPEDEÚTICA.**

“Toda vida social es, en esencia, práctica. Todos los misterios que inducen a la teoría hacia el misticismo encuentran su solución racional, en la práctica humana y en la comprensión de esa práctica”

K. Marx

El eje de análisis del presente capítulo se centra en las redes de relaciones que los maestros y los alumnos establecen al realizar su trabajo cotidiano. Estas redes constituyen espacios que permiten aprovechar las experiencias que se generan en el salón de clases, así como apropiarse de saberes y recursos colectivamente construidos en el proceso, puesto que ambos de manera directa o indirecta aportan a esa construcción a partir de la realización de su propio quehacer.

No obstante, es preciso señalar que a este trabajo en el aula se le han comenzado a operar nuevos matices a partir de la re-estructuración curricular del Bachillerato General dependiente de la DGB-SEP.- que entro en vigencia como programa piloto en el año escolar 2007- y que tuvo como primera acción la sensibilización de los maestros en general y en particular de los que atenderían los primeros semestres. Esta tarea, se llevo a cabo a través de cursos de inducción al nuevo enfoque de docencia centrada en el aprendizaje cuyo propósito fue elevar la calidad académica del Bachillerato y fortalecer la formación didáctica y disciplinaria de los docentes a fin de que se desarrollen como facilitadores del aprendizaje orientado a resultados.

Esta propuesta intenta retomar algunos aportes del enfoque constructivista, en el que el principio de la orientación en y hacia la acción se transforma en un método para descubrir los espacios individuales de aprendizaje. En este marco, la idea de aprendizaje va unida indisolublemente a los conceptos de actividad mental constructiva y de interacción social con otras personas, compañeros, padres, maestros y agentes educativos en general (Mauri T. 1990: 51-58).

De modo que los alumnos construyen nuevas capacidades interrelacionando sus habilidades, experiencias y conocimientos previos e incorporando nueva información. El docente asume crecientemente el rol de moderador (facilitador) en ese proceso que comparte y compromete con los alumnos.

Por tanto la relación que se establece entre la propuesta centrada en el aprendizaje y el desarrollo de competencias académicas básicas se expresa en: la reconsideración del contexto individual de los alumnos del que se parte para poder darle continuidad al incremento de conocimiento en el proceso enseñanza –aprendizaje.

Otro aspecto es: La intervención del docente que en el idioma de competencias toma el nombre de facilitador, el cual desempeña el papel de un guía que no es responsable, ni dueño del conocimiento, sino que se convierte en un participante más esto es, que el término de sus intervenciones en clase, él también ha transformado su esquema previo sobre lo estudiado. Así como también: el aprovechamiento de los espacios de aprendizaje en estrecha relación con las experiencias –aspecto éste que, deberá ser considerado

seriamente por los maestros con la idea de desarrollar estrategias de trabajo que lo recuperen-.

Esta propuesta curricular es sin duda uno de los desafíos más grandes para el maestro porque implica que deberá paulatinamente renunciar a “enseñar”, “dejando hacer” a los alumnos en beneficio de su aprendizaje. El “dejar hacer” resulta muy difícil para el maestro porque así los procesos se vuelven menos previsibles para él y esto implica la renuncia a una parte de su poder y control. Con relación a esto lo que en el presente estudio se encontró fueron indicios de las formas en que los maestros se vinculan con la propuesta. Al vincularse con ella, los maestros seleccionan, descartan, deciden que tomar y que dejar de lado. Se expresan así procesos de construcción de redes de relaciones entre ellos y los alumnos; así como, de saberes en los que tiene gran presencia la experiencia puesto que es la base de apoyo en el ensayo individual de usos de nuevos recursos. Sin embargo, parece ser que para que el docente se anime a “dejar hacer” al alumno, es necesario un grado mucho mayor de desenvoltura (flexibilidad) que solo se adquiere paulatinamente, con el apoyo de instancias de capacitación a lo largo de un tiempo prolongado, con el propósito de ir construyendo espacios para explicitar las inseguridades conocer métodos y técnicas nuevas, ensayarlos sistemáticamente como respuesta a situaciones pedagógicas complejas.

Así la formación de alumnos competentes requiere tanto de innovaciones en la organización curricular, es decir en el diseño técnico y cronológico de los espacios curriculares, como de la implementación de alternativas parecidas a la implementada en los últimos años en Alemania que consiste en las unidades de aprendizaje (módulos) basados en “tareas de aprendizaje-trabajo”. En esta propuesta, la idea implícita es organizar los aprendizajes en módulos alrededor de tareas escogidas de entre aquellas que conforman el núcleo del oficio o la ocupación en cuestión, tal cual como esta descrito en el perfil.

Cada modulo influye tanto los aprendizajes prácticos como los teóricos. Por tanto, de la totalidad de las tareas que conforman la respectiva actividad, se escogen aquellas que tengan un carácter ejemplificador o ejemplar. Lo que significa que: su dominio sea relevante, que sean ricos en contenidos asociados de aprendizaje, y que su realización comprenda la movilización de recursos (conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes) de diversos dominios.

Por otro lado, el análisis de la información referida a la familiarización con el nuevo proyecto de docencia centrada en el aprendizaje (cuyo objetivo es el desarrollo de competencias académicas básicas), muestra que en la construcción colectiva de saberes vinculados con propuestas que llegan a la escuela, los maestros se apropian de algunas de sus expresiones poco a poco; al tratar de “manejarlas” en su trabajo cotidiano, van adoptando lo que les resulta útil, lo que ellos consideran “bueno” (Woods, 1980, 19-26 citado, en Rockwell, 1985, 122).

A continuación se describen las distintas experiencias de los maestros estudiados relacionadas con la nueva propuesta, en las que se distinguen algunas vías de su apropiación. En los diferentes niveles de involucración de los maestros estudiados con la propuesta, y en las formas como se apropian de ella, el análisis destaca el perfil de procesos de construcción colectiva de saberes y recursos

#### **4.1 VÍAS DE APROPIACIÓN DEL SABER ESPECIALIZADO EN EL ÁREA DE PROPEDEÚTICA.**

La propuesta para el Bachillerato General de “la docencia centrada en el aprendizaje” – como parte de la reforma curricular para este nivel (que depende de la DGB-SEP)- y de la que subyace la intención por contribuir a la integración de “saber conocer” “saber hacer”, “saber convivir” y “saber ser”, desarrollando competencias académicas básicas en los alumnos para efectuar una función productiva valorada en el mundo del trabajo o de los estudios superiores; fue recibida en el CEB2 con mucha curiosidad por saber en que consistía, aún cuando hubieron distintos niveles de involucración con la misma entre los maestros estudiados. Algunos estuvieron más involucrados que otros, apoyándose en el curso de inducción, en las asesorías que ofrecían los conductores del mismo, sobre todo para efectos de realizar sus planeaciones, y la revisión de los nuevos programas. Estas experiencias conforman procesos de construcción colectiva de saberes.

Durante los dos semestres de trabajo, la implementación de la propuesta, no sólo a nivel de introducción de los nuevos programas y su correspondiente planeación sino además su vivencia en le salón de clases fue una exigencia institucional para los dos primeros semestres. En el caso de tercero, cuarto, quinto y sexto se pidió que aun cuando los programas escolares seguían siendo los mismos hasta el siguiente año; la planeación si fuera elaborada conforme a la nueva metodología propuesta en la reforma; y que en la medida de las posibilidades de cada maestro se trabajará en el aula con la nueva visión de “docencia centrada en el aprendizaje” de los alumnos. En este escenario hubo serias resistencias de parte de la mayoría de los maestros de estos semestres.

No obstante, en el área propedéutica (/quinto y sexto semestre) las maestras de Temas Selectos de Química, y de Cálculo continuaron dando sus clases como hasta antes del curso de inducción.

En cambio, las maestras de Temas Selectos de Filosofía e Historia de Nuestro Tiempo informaron que diseñaron estrategias de enseñanza donde involucraban más a los alumnos en su aprendizaje, con la idea de “dejarlos hacer”; lo que no significaba que estuvieran llevando “al pie de la letra” la propuesta, puesto que solo trataban de adaptarla a su manera. Entre “las ideas” que les fueron útiles mencionaron por ejemplo, las relativas a propiciar la mayor participación de los alumnos en las clases a través de exposiciones, interrogatorios, resolución de ejercicios, de análisis, ensayos, cuestionarios, debates y autoevaluación de su propio trabajo.

También fue de gran importancia para ellas las formas de incentivar la labor entre los muchachos; cambiándolos de asiento, permitiendo que se ayuden unos a otros, que propongan, que coordinen la actividad de sus equipos, que los representen; estas prácticas fueron observadas con ambas maestras.

En la asignatura de Historia de Nuestro Tiempo la maestra observo el desenvolvimiento de sus alumnos al encomendarles que organizaran breves conferencias, debates y

recuperación de las aportaciones en un trabajo de “memorias” como parte de las actividades centradas en “dejar hacer”. La maestra reporto la riqueza de esa nueva experiencia, nunca antes vivida.

La presencia de los conductores del curso que también asesoraron la elaboración de las planeaciones parece haber sido significativa a lo largo del semestre para los maestros tanto de los primeros semestres como de los últimos, como lo señalo la misma maestra de Historia de Nuestro Tiempo.

**Ma.** Afortunadamente, contamos con el apoyo y asesoría de los compañeros maestros que con su experiencia y la capacitación previa que recibieron de la DGB reprodujeron y nos están asesorando con esta nueva propuesta. Esto fue lo que me saco adelante, porque yo creía que de entrada no podría entregar siquiera mi planeación, mucho menos implementar algo novedoso en el aula. Fue muy angustiante, pero formativo. (EBach.EM).

La experiencia de la maestra de Historia de Nuestro Tiempo con la nueva propuesta – como caso particular- le permitió vivir dos escenarios diferentes, pero provechosos para su formación como docente y como primeras vivencias en este nivel educativo. El primero de ellos, cuando ingreso, hace dos años, en el cual implemento sus propias metodologías de trabajo en el aula, y no tuvo muchos problemas con su planeación. El escenario actual en el que por orden institucional, tuvo que planear de acuerdo a una nueva propuesta, y mas aun idear y tratar de instrumentar nuevas metodologías de trabajo.

Ella reconoce lo trascendente de este hecho (ya que es su primera experiencia como maestra de bachillerato) más aún el apoyo de los asesores, y el que le brindaron sus colegas de semestre, quienes aunque también eran orientados por los asesores ya cuentan con cierta experiencia en el bachillerato.

Los casos que mostraron los distintos niveles de involucración con la propuesta fueron los de las maestras de Temas Selectos de Química y Cálculo, quienes por lo que reportaron, en varias ocasiones parecían renuentes a trabajar con la propuesta.

En una ocasión, a la hora del receso, encontré a la maestra de Cálculo en un salón trabajando con un asesor de la propuesta. La maestra tenía un trabajo compuesto por ejercicios de integrales resueltos, demostrados y comprobados por un alumno de forma individual, y que además se los explicaba a ella en presencia de nosotras. Sin embargo, la maestra de Cálculo informo que “fue el único que pudo hacerlo bien”. Su comentario parece justificar la negativa de la maestra a trabajar con los muchachos uno por uno ya que demanda mucho tiempo y sin buenos resultados, según ella.

**Ma.** Ay, a mi no me gusta esto. Pero ahora trato de rescatar algunos aspectos de la propuesta, no todos, quizá porque de ser así, me desfasarían, me atrasarían del avance normal del programa (EBach-OCL).

Sin embargo, la relación de trabajo con la asesora, parece haber tenido cierto impacto en las prácticas de la maestra de Cálculo. En las temporadas que observé las clases de la maestra, se identificaron cambios en sus estrategias de trabajo. Al inicio la maestra era



quien daba la clase, explicaba, resolvía problemas, los demostraba y en pocas ocasiones resolvía dudas de los alumnos, pues les exigía de forma autoritaria su atención y concentración en la clase, había muy pocas ocasiones en que se autorizaban los permisos para salir al baño, notándose en algunas oportunidades que los muchachos estaban quietos y callados en comparación a lo que se observaba en otros salones. Asimismo, en todos los grupos atendidos por la maestra, se registro la expresión de llamadas de atención severas y condicionantes. En el segundo período, sin embargo, hubo una mayor participación de los alumnos en grupo y con tareas individuales. Se destacaron el uso de ejercicios así como de pre-exámenes que ella misma preparo. Se observo además sólo en contadas ocasiones someras llamadas de atención.

En el cambio de actitud de la maestra de Cálculo hacia la propuesta, parece haber sido importante el apoyo que le brindo la asesora. Con ella se registraron momentos en los que interactuaban en contextos de amistad y confianza. Por ejemplo, la asesora proporcionó material bibliográfico de la propuesta, de algunos cursos a los que había asistido referidos a la psicología del adolescente y más aún le ayudó a esquematizar información textual de temas de su materia en mapas conceptuales. Asimismo, se registraron varias interacciones en las que maestros de otros semestres pero de su misma área apoyaron a la maestra de Cálculo con otros materiales, como fue el caso de la maestra de Matemáticas I (Martha), su apoyo fue fundamental para que su colega empezara a involucrarse más con la propuesta.

La maestra Martha trabaja en sus grupos siguiendo los lineamientos de la propuesta plasmados en su planeación académica aunque con algunas dificultades provenientes de la presión de los tiempos que son muy cortos, las suspensiones de labores por juntas sindicales o reuniones académicas. Con “los maestros he encontrado comprensión y apoyo”, decía la maestra Martha en una charla refiriéndose a su trabajo.

Se observo que la maestra de Cálculo y la maestra Martha, junto con otros profesores de su área integraban el grupo de colegas que con regular frecuencia intercambian puntos de vista respecto al avance programático en sus grupos, así como las dificultades que suelen tener con ciertos alumnos. Esto lo hacen en los pasillos cuando salen de un grupo a otro, en las escaleras, el patio, en hora de receso, en horas de apoyo –cuando coinciden- o a la salida. Así el interés que algunos de ellos mostraron por la propuesta y su disposición a transmitir lo que saben sobre su uso, parece haber animado a la maestra de Cálculo a continuar buscando la forma de trabajar con ella.

En estas experiencias individuales se expresan procesos de apropiación y de construcción colectiva de saberes. Resultan de interacciones con colegas con los que se tiene más afinidades, con quienes se comparten contextos de amistad y confianza que se construyen también poco a poco. Al abrigo de estos contextos, en los que se mezclan las relaciones de trabajo y de amistad, los maestros construyen sus saberes.

Otro ángulo del análisis es la insistencia con que algunos maestros expresan su negativa o considerar la propuesta en sus clases, cuando en realidad incorporan en sus prácticas algunos usos. Interpreto esos argumentos como protesta frente a “los cursos de actualización docente” que cada año se brindan en el bachillerato, y en los que se

proponen propuestas metodológicas innovadoras para hacer de la docencia una práctica novedosa-creativa. El debate que esto propicia entre los maestros –continuar enseñando como lo han hecho o bien de acuerdo a lo que se les sugiere- parece haber causado tal confusión que lo que informan los maestros se contradice con lo que hacen realmente.

La maestra de Cálculo informo que “no la estaba llevando” (la propuesta) pero que tenía que presentar tanto a la asesora del curso como al subdirector la planeación desde esa metodología. Sin embargo, parece ser que de alguna manera integraba elementos de la propuesta a sus prácticas, al usar materiales que elaboró con la asesora y con la maestra Martha.

**Ma.** Como tenemos que trabajar con la nueva propuesta ¡ya no sé que es lo que hago! (E1-EM).

La maestra de Temas Selectos de Química, también hizo referencia a la planeación sin señalar cómo trabaja con la nueva propuesta, cuando le pregunté sobre su trabajo con la asesora. Sin embargo, en sus formas de organizar el trabajo con los muchachos se pueden suponer expresiones de apropiación de la propuesta. En sus grupos los muchachos se brindan apoyo entre ellos; a partir del apunte o exposición de la maestra, ellos elaboran esquemas o cuadros sinópticos; permite que diseñen colash, periódicos murales, trípticos incluso hasta guías propias para estudiar antes del examen. Tal vez por que la ha convertido en un recurso, adaptándola a lo que ella cree que los muchachos necesitan para desarrollar capacidades académicas básicas –el pensamiento crítico, la creatividad y el proceso de solución de problemas- y a las condiciones en las que realiza su trabajo; la maestra niega que la usa. No la usa de la manera indicada por la normatividad oficial pero si usa algunos de sus elementos.

**Ma:** Uso, lo que yo necesito, es decir, lo que en realidad yo pienso que los muchachos necesitan ahorita en esta etapa de la nueva propuesta.

Estos y otros indicios permiten decir que a medida que algunos maestros empiezan a trabajar “de manera distinta” y consideran sus resultados, partes de la nueva propuesta están siendo apropiadas como otros recursos más de trabajo. La construcción colectiva que resulte será vista dentro de unos años y quizá sea distante de la idea concebida por sus autores.

Otro ángulo mostrado por el análisis, se refiere a la presión que ejercen los coordinadores de academia y el subdirector sobre el trabajo de los maestros implementen o no la nueva propuesta. Quizá porque ellos consideran que los signos de eficiencia en el trabajo del salón de clases, se expresan en el avance de los temas señalados en el programa escolar apegándose a las fechas señaladas en la planeación de tres meses para un semestre –sin tomar en cuenta las condiciones materiales de trabajo-. Creen que esa es la manera en la que los maestros deben trabajar. Cuando los maestros son supervisados y no cumplen con el avance programático señalado para esas fechas son sancionados verbal y por escrito, argumentándoles que no están cumpliendo con su labor.

“El mayor problema que tengo, es mi coordinador que al pie de la letra todo le reporta al subdirector –ni como negociar- decía la maestra de Historia de Nuestro Tiempo, en una entrevista. “Las autoridades quieren avances tiempo-tema. Dicen que no trabajo”. Tal vez para evitar estas presiones que se convierten en obstáculos para que los maestros se apropien de propuestas nuevas, es necesario tener en cuenta también el peso que tienen los coordinadores en la vida del bachillerato”.

En este apartado se mostraron algunos indicios de cómo ocurren las construcciones colectivas, en este caso, vinculadas con la nueva propuesta. El proceso de apropiación de esta propuesta pedagógica parece ser lento y diferenciado. No todos los maestros tienen la misma predisposición para ensayar ideas nuevas o para contrarrestar presiones a las que está sujeto su trabajo; entre ellas, las que provienen del trabajo con los coordinadores y subdirección. A medida que los maestros prueban trabajar con la nueva propuesta y evalúan sus ensayos, integran esos usos a sus prácticas, como recursos de trabajo, uno más entre los muchos que la complejidad de su quehacer les exige desplegar. Es probable que la construcción colectiva que los actuales maestros generan al vincularse con propuestas que le son contemporáneas marcará las prácticas docentes de los nuevos maestros que se inicien en la profesión. De este modo la historia social más amplia se hace presente en las escuelas.

Los usos observados en relación con la nueva propuesta estudiada son recurrentes, son comunes a todos los maestros del estudio. Aunque cada maestro tiene su estilo, el análisis no muestra prácticas que se salgan de un cierto abanico de posibilidades. Es decir, lo que se observa son cambios tímidos, que ocurren lentamente. Eso lleva a pensar que la heterogeneidad de las prácticas ocurre en el marco de construcciones colectivas. En resumen, a través de la descripción realizada se muestra por un lado la construcción de saberes por parte de los maestros donde prevalece una línea de continuidad histórica, y por otro se observan intentos de rupturas en los ensayos que practican por integrar a su quehacer, elementos de la nueva propuesta.

Así, la continuidad que muestran los usos de recursos docentes en la enseñanza parece explicarse por las comunes condiciones materiales entre los maestros. En esas condiciones se han generado ciertas prácticas que con el tiempo y el uso se han arraigado.

Es importante señalar que en la vinculación con la nueva propuesta los maestros estudiados ensayan, todos en similares condiciones de trabajo, nuevas formas de trabajar con los grupos. La historia profesional de cada uno interviene en esa vinculación y en los esfuerzos que hacen por continuar probando. Sin embargo, en la tensión que generan estos esfuerzos –y por las condiciones específicas del trabajo con cada grupo- pareciera ser que se impone aunque no totalmente, lo conocido, las construcciones colectivas generadas en otros momentos históricos. El estudio por lo tanto sugiere que los cambios que se pretenden realizar en las actuales prácticas docentes, deben tener en cuenta el conocimiento de las condiciones de trabajo de los maestros y la forma como ellos construyen sus recursos. Así como también los tiempos que necesitarían para construir de manera colectiva sus saberes.

## 4.2 NECESIDAD DE NUEVAS FORMAS DE TRABAJO EN EL AULA

En este apartado se presenta al aspecto orientador del proceso de organización del trabajo en el aula. Concebido este como la puesta en marcha, por parte de los maestros de pautas directivas sobre los modos específicos de proceder en las actividades que se desarrollan alrededor de los contenidos escolares. En este aspecto se conjugan los criterios y creencias que los maestros poseen sobre lo que consideran un trabajo, deseable, efectivo y aceptable.

Es importante reiterar que los maestros orientan el trabajo de sus alumnos apoyados en el conocimiento que adquieren sobre ellos; desde esta visión, el trabajo en el aula entonces, comprende posibilidades de relación que no se reducen a los contrastes entre maestros y alumnos como producto de la pugna de temperamentos y voluntades. (Delamont 1985); sino más bien a considerarlo como objeto de interés para ambos.

El aspecto orientador de la organización del trabajo define un marco comunicativo entre maestros y alumnos, que se da en torno a los diferentes sentidos con que unos y otros dotan a las tareas. En este sentido el aula es un sistema de comunicación; una red de emisores, receptores y canales por los que fluye todo tipo de información a través de mensajes y ruidos utilizando diferentes códigos y programas de expresión. La comunicación de significados es el contenido de la interacción y, por ende de la organización compleja de este sistema (Pérez Gómez 1985).

No obstante, la orientación del trabajo de los adolescentes por los maestros se compone de un conjunto de pautas referentes a las formas posibles de ejecutar una tarea y de los caminos que maestros y alumnos construyen al interactuar con diversos contenidos escolares; todo esto en las condiciones de trabajo en el aula.

En esta orientación se generan procedimientos cuyos sentidos y desenlaces llegan a convertirse en referentes comunes para maestros y alumnos. En la vida del aula se expresan soluciones que ambos confieren gradualmente a las exigencias que el trabajo les plantea. Así, estas medidas son definidos por los sujetos involucrados en la dinámica particular de cada aula y, por tanto, no son preexistentes a ellos.

Las explicaciones, los ejercicios de repaso y el uso del pizarrón son en la dinámica del aula escolar los recursos mediadores entre los contenidos escolares y las exigencias de trabajo que los maestros deben resolver; puesto que el desarrollo de la capacidad de respuesta ante las exigencias que la labor plantea –entre las que se encuentra el esfuerzo por compartir con los alumnos el sentido y finalidad del trabajo- ha formado parte del proceso formativo de los maestros en ejercicio (Rockwell y Mercado 1986).

En la cotidianidad, el acercamiento al trabajo escolar revela dos aspectos relacionados con la orientación. En un primer momento la consideración especial de los maestros a las características del trabajo de los alumnos, apreciados por ellos mismos o planteadas por estos. Por otro lado, un espacio socialmente construido entre maestros y alumnos para dar lugar a los intercambios donde se manifiestan puntos en común o diferencias.

Un trabajo permanente de los maestros es identificar los aciertos y problemas que tienen los alumnos para apresar el sentido, contenido y finalidad de una actividad. A partir de ello, procuran compartir con los alumnos elementos y criterios que les permitan guiar su desempeño en trabajos específicos. En tal sentido, los maestros buscan que los alumnos asuman ciertas expectativas comunes sobre los resultados del trabajo que realizarán puesto que la enseñanza y el aprendizaje escolar (Coll 2001; 179) son el resultado de un complejo proceso de relaciones que se establecen entre tres elementos que conforman el llamado “triángulo interactivo”: los estudiantes que aprenden, los contenidos curriculares, y los docentes que ayudan a los alumnos a construir significados y a atribuir sentido a lo que hacen y aprenden.

En este punto, cobra importancia el proceso de conocimiento del trabajo en el aula; a través del cual los maestros construyen parte del “referente personal” de sus alumnos, permitiéndoles esto, tomar decisiones con respecto al mismo antes que imponerse de manera unilateral.

Durante el trabajo con los maestros del presente estudio pudo identificarse la importancia de su conocimiento sobre las características del trabajo de sus alumnos para las reformulaciones que hacían sobre éste. En las mismas reformulaciones se hallan presentes las expectativas particulares de aquellos sobre las actividades propuestas a sus alumnos, así como las posibilidades de los adolescentes para resolverlas; como a propósito lo señala García y García (1989); se trata de facilitar el proceso de construcción de conceptos, procedimientos y valores a través del tratamiento y la investigación de problemas relevantes.

El análisis que se presenta tiene como base las observaciones de clase con los 4 maestros que atienden las 4 asignaturas que componen el área propedéutica. La oportunidad de observarlos permitió identificar ciertos elementos de continuidad en su trabajo a lo largo del semestre, así como algunas particularidades en cada una de las áreas y contenidos programáticos. Fragmentos (de registros) de estas clases son presentados en el desarrollo de este apartado.

La descripción del aspecto orientador aborda dos recursos que por los usos otorgados de parte de los maestros se han convertido en elementos que fortalecen o bien promueven el trabajo en el salón de clases. Ellos son el pizarrón y las formas –expresiones verbales. Se consideró el uso del pizarrón debido no solo a la frecuencia de su empleo en las clases observadas, sino al papel articulador que juega en las referencias orientadoras proporcionadas por los maestros a los muchachos. Con él, se vinculan el trabajo individual y colectivo de los alumnos, las explicaciones, ejemplificaciones y aclaraciones de los maestros; asimismo, el empleo de diversos materiales como libros, material bibliográfico fotocopiado, antologías, apuntes, mapas y esquemas. En el uso del pizarrón, los maestros parecen crear un estilo que emplean en varios grupos y semestres.

Por otro lado, los maestros emplean expresiones verbales con las cuales orientan a los alumnos en su trabajo. En ellas se encuentran presentes indicaciones; por este medio los maestros intentan informar y auxiliar a los alumnos en torno a los modos de hacer o de corregir un trabajo. Destacan las aclaraciones, las sugerencias y las advertencias. Otras

formas verbales, también empleadas por los maestros para orientar el trabajo, son las valoraciones que efectúan sobre las resoluciones de sus alumnos –es decir los juicios y criterios heterogéneos expresados sobre las características presentadas por las tareas que realizan los alumnos y las exigencias que deben cumplir según cada maestro-. Como parte de este campo valorativo se encuentran las cargas afectivos y las preferencias personales. Además, de manera diferenciada, los alumnos se apropian de diversos aspectos valorativos en torno al trabajo, es decir interpretan y comparten en el aula de manera heterogénea también; lo que es correcto, aceptable, incorrecto, regular o mal hecho. Es importante señalar que lo informativo y lo valorativo marchan juntos en las indicaciones verbales que los maestros emplean. Así algunas de las formas verbales que aquí se describen son las aclaraciones, sugerencias, advertencias y las valoraciones que estimulan o demandan la corrección del trabajo. Antes de proceder a la descripción de estas medidas orientadoras del trabajo de los alumnos, se presentan algunas particularidades importantes del trabajo de los maestros en los grupos donde fueron observados. En los maestros, pudo advertirse la consistencia y singularidad que algunos de estos apoyos presentan para orientar el trabajo de los alumnos.

La maestra de Temas Selectos de Química, demanda cierta autodirectividad de los muchachos en su trabajo: pasar a exponer en equipos, tomar apuntes propios de exposiciones, investigar en bibliografía especializada, diseñar mapas conceptuales y banco de reactivos, así como preguntas de contenido sobre lo que no se entendió de las exposiciones. El trato a los adolescentes es de exigencia. Sin embargo esta convocatoria al trabajo en ocasiones es poco exitosa. La maestra se ve obligada a simplificar estas exigencias mediante pasos aproximativos a ellas, a partir de formas que los alumnos conocen.

La maestra de Cálculo, utiliza de modo permanente el pizarrón. En el proporciona pautas de trabajo individual y, colectivo a los alumnos, que son atendidas con bastante éxito, por estos últimos. En este esfuerzo por “llevar de la mano” a los muchachos a lo largo de la jornada escolar, la maestra emplea también numerosas indicaciones verbales en las que prevalece un tono enérgico.

La maestra de Historia de Nuestro Tiempo acostumbra hacer alusión permanente a actividades realizadas con anterioridad como ejemplo de lo que se haría a continuación. En su empleo del pizarrón hay un esfuerzo por presentar esquemas, mapas, ejercicios; todo esto de manera apegada, casi idéntica, a lo que los alumnos manejan individualmente: exámenes, esquemas, libros. Hace un uso frecuente de aclaraciones y sugerencias. En ocasiones delata dificultades para coordinar el trabajo con los muchachos –por ser su primera experiencia en el nivel medio superior- amonesta frecuentemente, de manera colectiva; demanda atención y cuidado en las características que el trabajo debe tener; se ve precisada a pasar a los lugares de los alumnos para lograr lo anterior. No obstante promueve la solución colectiva en el pizarrón de ejercicios, construcción de mapas conceptuales que, al mismo tiempo los alumnos resuelven o diseñan en sus cuadernos. Plantea la discusión para llegar a un consenso en las respuestas de cierto tipo de ejercicios, volviendo al material bibliográfico sobre el que se hacen, y delegando en los alumnos la posibilidad de llegar a conclusiones por sí solos.

La maestra de Temas Selectos de Filosofía suele dar frecuentes recomendaciones y llamados de atención a los alumnos mientras estos trabajan en sus lugares. Es enérgica pero al mismo tiempo permite las preguntas y los desacuerdos de los adolescentes. Las series de preguntas orales hacia los alumnos promueven la discusión colectiva y la posibilidad que los muchachos tienen de argumentar, en sus respuestas. En la aproximación a estos temas, la maestra proporciona referencias y pistas de cosas familiares a los alumnos en temas como la filosofía de los tiempos contemporáneos. Les hace aclaraciones y sugerencias relativas a los contenidos programáticos que demanda el examen, a la forma en que deben de diseñarse los ensayos, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, etc., y a uso que hará de los resultados del examen.

Como ya se ha señalado anteriormente los maestros construyen y manejan un “referente” personal de cada alumno; esto es resultado del conocimiento que adquieren sobre su trabajo en el aula. La comunicación que los maestros establecen con los adolescentes adquiere complejidad cuando este conocimiento particularizado sobre ellos entra en juego.

Precisa señalar que la orientación del trabajo comprende un conjunto de medios –recursos que se construyen en el seno del trabajo cotidiano, definidos en gran parte por los usos particulares que los maestros les otorgan hasta convertirlos en procedimientos de apoyo, sistemáticos y consistentes, así como por el conocimiento de los mismos maestros sobre el trabajo de sus alumnos. Durante el ejercicio de esta orientación se explicitan referencias e informaciones que llegan a formar parte de acuerdos de trabajo permanentes.

En este apartado se describen –a través de algunos ejemplos observados- el uso del pizarrón, las aclaraciones las sugerencias, las advertencias, las valoraciones y la organización de los contenidos escolares como formas frecuentes que los maestros emplean con fines orientadores.

El empleo del pizarrón en el trabajo escolar es permanente y diverso; expresa la relación entre los imperativos de la enseñanza y las posibilidades materiales existentes para ser alcanzadas en el aula, con este recurso, los maestros orientan procedimientos, secuencia de actividades, uso de material bibliográfico o de laboratorio y la participación tanto individual como colectiva. Llega a funcionar como un esquema de trabajo que está al alcance de los alumnos y, por tanto les sirve de consulta, liberándose así, un poco las demandas hacia el maestro; quien en el momento de emplearlo conjuga sus creencias y su conocimiento sobre lo que puede involucrar a los alumnos, o bien mantenerlos ocupados en actividades que complementan o refuerzan el trabajo en el salón de clases, como la copia de cuadros sinópticos, mapas conceptuales, ejercicio, esquemas, listas de materiales e indicaciones para actividades posteriores.

No obstante, el manejo que los maestros le dan toma rumbos y formas diversas que adquieren sentido dentro de las relaciones de trabajo construidas cotidianamente en el aula, y para las que es visto como un foro público que subsiste junto a otras experiencias de trabajo colectivo.

Con el pizarrón los maestros plantean a los alumnos un conjunto de referentes para el trabajo, ahí se concretan pautas orientadoras que permiten el desarrollo de diferentes contenidos escolares; también se propician situaciones de trabajo que permiten a los

maestros responder a otras exigencias que se les plantean. El uso del pizarrón se ve involucrado por tanto en la resolución de la enseñanza inscrita en las condiciones materiales de trabajo como son el tipo de contenidos, el tiempo disponible para la enseñanza y la cantidad de alumnos a quienes debe involucrarse en el trabajo. Cabe aclarar que el empleo del pizarrón se encuentra incorporado a otras formas de orientación que definen las características y rutinas –procedimientos frecuentes que siguen una secuencia fija- del trabajo cotidiano en cada grupo.

A continuación se describen algunos usos que expresan este sentido orientador en el empleo del pizarrón con fines de la organización del trabajo que propicie el desarrollo de competencias académicas básicas en los alumnos:

1. En el transcurso de la jornada escolar, los maestros proponen actividades que generen un trabajo permanente de los alumnos. Estas actividades son expresadas en el pizarrón a través de una serie de pautas que los alumnos pueden seguir por su cuenta mientras ellos realizan tareas de diversa índole. La simultaneidad de las actividades en el salón de clases genera momentos de espera para los alumnos; principalmente para que su trabajo sea revisado por los maestros, para la concentración de sus tareas en listas, para la obtención de promedios de período o la información de sus faltas y llegadas tarde al salón de clase. En estas circunstancias, los maestros procuran eliminar tales momentos, mediante la implementación de actividades donde siempre. Haya algo en que ocuparse y todos tengan algo que hacer. Añadiendo a esto, la necesidad de aprovechar al máximo el tiempo de la jornada, les obliga a promover actividades sucesivas que contribuyan al avance programático en sus asignaturas. Así, el pizarrón, junto a otros recursos, permite organizar, y compartir con los alumnos un sentido colectivo y permanente del trabajo.

En el pizarrón se expresan, provistas de sentido, secuencias, que llegan a ser conocidas por los alumnos y a formar parte de rutinas más o menos estables en el grupo.

Durante un ejercicio de repaso, la maestra de Cálculo escribe en la parte izquierda del pizarrón un ejemplo de: integrales. Lo explica, y pide a los alumnos que lo anoten. Después escribe cinco de estas operaciones. Previamente, ha efectuado ejercicio de Cálculo de diferenciales.

El ejemplo permanece en el pizarrón durante el tiempo en que los muchachos resuelven las integrales. Al lado de cada operación, la maestra escribe el nombre de un alumno que habrá de pasar a resolverla más tarde. Aquí, el maestro sigue el orden del lugar que los alumnos ocupan en las filas del aula. Los alumnos le dictan los nombres de quienes pasarán, siguiendo el criterio anterior. Esto implica que todos han de pasar y que cada alumno sabe de antemano cuando le toca.

**Ma:** ¿Dónde nos quedamos?. Mirando a la fila dos (pregunta por el último Ao que ha pasado a resolver una operación en el pizarrón).

**Varios Aos:** Aquí. Sandra, Alejandro

**Alejandro:** Sigo yo... ceo que si (habla consigo mismo).

**Varios Aos:** Ana, Diego, Jesús (estos alumnos pasarán a resolver más tarde las operaciones).



El pizarrón queda así:

Sandra:  $\int x^2 dx$

Alejandro:  $\int \frac{2}{3} dx$

Ana:  $\int (3x^2 + 2x) dx$

Diego:  $\int \sqrt{x} dx$

Jesús:  $\int x^2 x^3 dx$

Ma Cálculo. E Bach.-OCL (5to semestre)

La maestra da un tiempo para que los alumnos resuelvan las operaciones. Los que terminan pasan con ella, a su escritorio. Esta les hace correcciones y les anuncia después de un rato que ya no revisara más. No permite que se formen más alumnos para ello. En este momento, indica al alumno anotado para hacer la primera operación que pase al frente.

Cuando termina de revisar, la maestra corrige las operaciones que hacen los que pasan al pizarrón. Algunos alumnos hablan sobre lo que sus compañeros en turno realizan miran sus cuadernos y comparan. Los que no han terminado siguen trabajando en su cuaderno y también miran al pizarrón. Cuando algún alumno de los designados no resuelve la operación, la maestra nombra a otro. Así, mediante el pizarrón, el maestro orienta una secuencia de actividades en torno a un mismo tema. El ejemplo anotado por el maestro al lado de las operaciones es una guía del trabajo que los alumnos harán en su cuaderno. Los nombres, que enlista al lado de cada operación, anticipan el trabajo de revisión colectiva en el pizarrón y los turnos de los alumnos que intervendrán. De este modo, a través del pizarrón se orienta a los alumnos en actividades que se desarrollarán sucesivamente.

El pizarrón da lugar así, a un grupo de tareas que se articulan en cierto orden y secuencia y que los alumnos reconocen para llevar a cabo un trabajo. En las clases observadas se evidencia este reconocimiento de los muchachos tanto cuando corroboran la realización de una actividad posterior sin que el maestro la anuncie, como en la familiaridad que varios expresan hacia el modo de hacer un trabajo y la participación que tienen en los turnos para pasar al pizarrón. El trabajo por turnos en el pizarrón puede representar una solución a la demanda de los alumnos para usarlo en ciertas actividades. El interés que los alumnos manifiestan en el trabajo que se ejecuta en él parece estar apoyado por toda una labor anterior relacionada con el desarrollo de actividades del avance programático, resolución de dudas y el repaso de aspectos que generaron duda en los alumnos; esto

lleva a atender a lo que otros muchachos hacen ahí, pasar a trabajar frente a los demás y saber que pasará al equivocarse o resolver correctamente.

Otros usos que los maestros dan al pizarrón en la orientación del trabajo (y al desarrollo de ciertas capacidades en los alumnos) son: la regulación del ritmo de las tareas grupales. Con ella, los maestros procuran evidenciar el momento de trabajo en que debe encontrarse la mayoría de los alumnos, así como apremiar a quienes están rezagados durante alguna actividad.

En los grupos de la maestra de Temas Selectos de Química se realizan ejercicios del tema: hidrocarburos alifáticos que será examinado en días posteriores; la maestra los anota por partes en el pizarrón; para tal fin, ha dividido este en dos partes mediante un trazo vertical. Los alumnos copian los ejercicios en sus libretas. Durante la primera parte de la jornada (los primeros veinte minutos) la maestra lleno dos veces el pizarrón; cuando va a borrar para escribir más ejercicios, la maestra pregunta a los alumnos si pueden hacerlo.

**La maestra** pregunta a los alumnos: ¿ya puedo borrar?

**Algunos Aos:** yaaa

**Ma.** ¡A ver! Esto fue lo que puse antes.  $C_nH_{2n} + 2$  (alcanos) ¿ya?

**Algunos Aos:** yaaa

**Ma:** A ver, levante la mano quien no los ha copiado.

**Un Ao:** Ya ya.

**Ma:** ¿Quién no los ha copiado?, más de dos Aos responden que aún no. Pues, dense prisa, veloces.

(**Ma.** De Temas Selectos de Química. E-Bach.-OCL (5to sem).

Es necesario notar que el ritmo de trabajo o el uso del pizarrón en ejercicios como éste no están definidos unilateralmente por el maestro. Los alumnos participan también. En esta situación, la prioridad para la maestra es que todos ellos copien los ejercicios completos, no que la mayoría avance en corto tiempo y muchos queden con ejercicio incompletos. El tiempo que lleva al maestro escribir los ejercicios y a los alumnos su copiado implica una carga de trabajo adicional a la exigida por su resolución.

Otro aspecto del ritmo en el trabajo grupal donde se emplea el pizarrón tiene que ver con los cambios de actividad. En algunas ocasiones los maestros se apoyan en este recurso para marcar a los alumnos el término de una actividad y el inicio de otra. Debido a que las actividades suelen sucederse unas a otras, las distinciones de fin e inicio resultan necesarias para que los alumnos ubiquen el momento y tipo de actividad que se les demanda.

Los cambios de actividad suelen acompañarse de aclaraciones al respecto. El maestro podrá, por ejemplo, borrar lo que antes había en el pizarrón y anunciar alguna característica del nuevo trabajo: “Vamos a diseñar un mapa conceptual sencillo”. Así los maestros pueden llamar la atención de los alumnos hacia una actividad diferente. El borrado corrobora este aviso de cambio; puesto que para los alumnos, la realización de su trabajo requiere que dirijan su atención al pizarrón.

La secuencia de actividades es una información relevante para maestros y alumnos. Los primeros buscan plantear trabajo de manera permanente a los muchachos; sin embargo, intentan también convocar a un trabajo que tenga sentido y suficientes cualidades gráficas para los adolescentes.

El pizarrón contribuye al establecimiento de rutinas que facilitan el flujo de actividades, en tanto que, en su uso se comparten referencias sobre lo que hay por hacer y el modo de hacerlo. Estas rutinas forman parte de los acuerdos en que se sustenta la actividad escolar. Los contenidos escolares que se concretan en el pizarrón adquieren ahí ciertas características, mismas que permiten que se compartan con los alumnos, que sean fácilmente registrados en sus cuadernos y además que los aprehendan en la cotidianidad del aula.

Así el pizarrón como se señaló en la descripción anterior es un foro público al interior del aula, en el que se desarrollan momentos de trabajo donde los maestros se dirigen a todos los alumnos, y éstos atienden a lo que se escribe o dibuja ahí. A partir de esta posibilidad, los maestros desarrollan varios niveles de trabajo colectivo, como lo son las explicaciones. Estas no son eminentemente verbales, pues suelen apoyarse en los materiales bibliográficos-hemerográficos, antologías, ejercicios, prácticas, cuadernos, mapas u otros materiales. El uso del pizarrón durante ellas es muy frecuente, y lo que en él se plasma expresa las preocupaciones de los maestros por la claridad.

Con lo que escriben en el pizarrón, los maestros intentan mostrar series de pasos que puedan ser utilizados más tarde, de manera independiente, por los alumnos en el trabajo con ciertos contenidos.

La maestra de Temas Selectos de Química anuncia a sus alumnos que hará unas preguntas de la lectura que dejó para esa clase. Les pide que no escriban nada –hasta que se los indique-, sino que observen y escuchen atentamente lo que expondrá en el pizarrón. Acto seguido, anota una serie de enunciados y pide a Karina –una de las alumnas- que los lea.

1. Los hidrocarburos alifáticos que contienen sólo ligaduras simples entre carbono y carbono se llaman alcanos.
2. Su composición está descrita por la fórmula general:  $C_nH_{2n+2}$ .
3. Los alcanos son notablemente estables e inertes frente a muchas otras sustancias.
4. Su nombre tradicional parafinas.

Cuando Karina ha leído los enunciados, la maestra prosigue con preguntas sobre los mismos.

**Ma:** ¡A ver!

**Karina y varios Aos:** una característica de los hidrocarburos alifáticos es la terminación ano.

**Ma:** Si

**Aos:** Entonces son ejemplos de ellos: metano, etano, propano, butano, pentano etc.,

**Ma:** Así es.

La maestra desarrolla un breve esquema en el pizarrón. Siguiendo este procedimiento de preguntas, analiza con los alumnos otros aspectos de los enunciados escritos. Una vez señalados, plantea nuevas preguntas a los alumnos.

**Ma.** Por lo tanto los hidrocarburos alifáticos que contienen una doble ligadura ¿los llamaremos?

**Ao:** Alquenos

**Ma:** Efectivamente

**Aos:** y... según leímos se representan con la fórmula general  $C_nH_{2n}$

**Ma:** Muy bien

**La Ma:** escribe en el pizarrón el primer nombre de la tabla de los ejemplos para cada grupo de hidrocarburos alifáticos y posteriormente les solicita a los alumnos que traten de continuar con los nombres que seguirían. Pasan algunos, alumnos a escribir esos nombres (de acuerdo a su previa lectura). El pizarrón queda de la siguiente manera.

Alcanos	Alquenos	Nota:
Metano $CH_4$ Etano $C_2H_6$ Propano $C_3H_8$ Butano $C_4H_{10}$	Etano $C_2H_4$ Propeno $C_3H_6$ Buteno $C_4H_8$	Los alquinos son hidrocarburos alifáticos que contienen una triple ligadura ej. Etino $Hc \equiv CH$

La maestra pide a Nancy que pase al frente y que intente resumir en enunciados sencillos, lo que haya estudiado de derivados funcionales.

**Ma:** Algunos derivados de los hidrocarburos ¿serían?

**Aa:** alcoholes

**Ma:** ¿Por qué?

**Varios Aos:** Muchas propiedades de estos derivados están determinadas por la naturaleza del grupo unido al hidrocarburo, por eso su nombre de funcionales.

**Ma:** Muy bien

A continuación la maestra explica a los alumnos como identificar tres tipos de grupos funcionales.

**Ma:** Los que contienen Oxígeno, Nitrógeno o Halógenos

**Ao:** Por favor, puede darnos ejemplos de ellos

**Ma:** Si, y para hacerlo vamos a recuperar lo que les dije que leyeran.

**Ao:** La lectura que nos dejó hacer y resumir ayer?

**Ma:** Así es

El pizarrón queda así:

Derivados de Oxígeno	Derivados de Nitrógeno	Derivados Halogenados
Alcoholes esteres Aldehídos eteres Cetonas Ácidos	Aminas Amino ácidos y derivados nitro	Son resultado de la sustitución de 1 o más átomos de hidrogeno en una cadena o anillo

**Ma:** de Temas Selectos de Química. E.Bach-OCL + EM (5to)

La maestra borra todo lo que ha escrito y sigue un proceso similar con las dudas que de esta dinámica surgieron, la escribe para que los alumnos las analicen y traten de resolverlas solos, empleando el procedimiento anterior. En esta clase, la maestra incluye todo un proceso para rastrear las confusiones. El análisis de las preguntas de la lectura constituye un contenido escolar en el que puede apreciarse una tensión. Esta se da entre el esfuerzo de los maestros por manejar ejemplos accesibles para los alumnos y la terminología formal que su análisis propone en los libros de texto.

Resulta interesante que los maestros puedan lograr el desarrollo de secuencias de explicación tan prolongadas y que sin embargo, éstas sean seguidas por los muchachos con el apoyo del pizarrón. Es notoria la gran cantidad de información plasmada en él y que los alumnos logran seguir casi en su totalidad. Entretanto, atienden y responden las preguntas que la maestra incluye en su explicación. Con frecuencia los maestros exponen temas nuevos a través de preguntas, ejemplos o breves ejercicios sobre lo que acaban de decir. Esto les permite obtener la atención-en ocasiones entusiasta-de los muchachos.

Este trabajo de los maestros retoma al pizarrón como un recurso que permite orientar la forma de presentación y la secuencia de los contenidos que se manejan. Con él se pone en marcha la participación de los muchachos por medio de preguntas relativas a lo que se presenta en el pizarrón; sus respuestas se incorporan a los cuadros, esquemas o ejemplos que se trabaja ahí. Su sentido gráfico e ilustrativo es retomado, posteriormente, en los ejercicios y exámenes que se proponen a los alumnos.

Otro de los usos frecuentes del pizarrón para la orientación del trabajo colectivo en el aula es la rectificación de trabajos específicos, misma que tiene lugar cuando los alumnos han resuelto de manera individual cierto trabajo y los maestros han identificado dificultades en el modo de resolución, como por ejemplo en temas de cálculo o de química.

Por tanto, el trabajo con este recurso en los grupos observados promueve la participación e involucramiento de los alumnos pues permite la búsqueda de soluciones por los alumnos y el desarrollo tanto de secuencias de ejemplos como de habilidades académicas básicas tales como el pensamiento crítico, la creatividad y el proceso de solución de problemas.

No obstante, es importante señalar que la copia en el cuaderno de lo que realiza sobre el pizarrón tiene lugar, en la mayoría de los casos, después de un trabajo colectivo. Por ello, los maestros acostumbran pedir a los alumnos que no escriban, esto se da como una condición importante para el involucramiento de unos 30 alumnos –que conforman cada grupo- en promedio, ante un maestro y un pizarrón.

También los maestros como parte de su labor diaria con sus alumnos establecen una relación entre el trabajo expreso en el pizarrón y ciertos materiales empleados por los alumnos, como material bibliográfico fotocopiado, libros, mapas, ejercicios, prácticos, etc.

En el caso de la maestra de Historia de Nuestro Tiempo esta relación es muy evidente, dado el tipo de necesidades que plantea el explicar a los alumnos las ubicaciones geográficas de los países que intervinieron en los acontecimientos históricos señalados

como contenidos temáticos. Aquí las explicaciones verbales requieren acompañarse de mapas, índices cronológicos, y en ocasiones hasta de diapositivas –las cuales se presentan como evidencias concretas para los muchachos-. Este fue el caso del desarrollo del tema de los países que intervinieron en la guerra fría; la maestra les presento a los alumnos un mapa del continente Eurasiático –africano de tamaño “jumbo” (mismo que pego en el pizarrón) y en el fue señalado con marcadores fosforescentes los países participantes en la guerra fría. Solicitando a los alumnos que hicieran lo mismo con su mini mapa que les pidió que llevarán para esa clase pegado en su cuaderno.

**Ma:** vamos a ver; ¿países que participaron de la guerra fría?

**Ao:** entre los más destacados están: URSS, Inglaterra, Francia, Alemania

**Ma:** muy bien, y en el mapa son los siguientes...

El mapa quedo así



(**Ma.** Historia de Nuestro Tiempo E.Bach-OCL+EM (5to semestre)

Aquí se manifiesta una relación entre el mapa y el pizarrón. El primero como material individual de los alumnos; el segundo como recurso colectivo. Esta relación es buscada por la maestra al pegar el mapa en el pizarrón y pedir a los alumnos que enuncien los países participantes de la guerra fría, mismos que son coloreados por ella. La continuidad entre uno y otro se plantea, posiblemente, como una condición para que los alumnos ubiquen geográficamente a los países que intervinieron.

Los maestros procuran apoyar a los alumnos al relacionar el pizarrón con sus materiales: mapas, fotocopias, libros, etc. Por tanto, su empleo es parte del esfuerzo realizado por los maestros en virtud de conocer aquello que los alumnos necesitan saber al realizar alguna actividad, o bien como apoyo de futuras acciones (exámenes). Otro uso permanente del pizarrón, es la escritura de la fecha, aun cuando pareciera que, para este nivel medio superior resultará obsoleta. La fecha en el pizarrón aparece como una señal ubicadora, de organización y coherencia para los alumnos en cuanto al trabajo que plasman en sus

cuadernos. No obstante sorprende su uso generalizado cuando es claro que no hay una normatividad oficial al respecto.

Por otro lado, es importante señalar que el pizarrón como espacio público es un recurso donde también se explicitan diversos acuerdos y formas de trabajo. Su uso, por parte de los maestros, plantea una relación con otros recursos que los alumnos han de manejar. En los casos donde tal uso implica temas trabajados anteriormente incorpora señalamientos escritos y agrupa de manera sintética explicaciones verbales dadas por los maestros. Ocupa un lugar preponderante en la orientación al ejemplificar los modos de hacer un trabajo, anticipar actividades posteriores y marcar tiempos al trabajo de los alumnos.

Otros recursos igualmente importantes que el pizarrón en la orientación del trabajo de los alumnos en el salón de clases y que coadyuva al desarrollo de sus capacidades académicas básicas son las aclaraciones, sugerencias y advertencias. Esto debido a que, en la relación de trabajo establecida por maestros y alumnos, el acuerdo de criterios respecto a la resolución de las diversas actividades escolares en un trabajo esencial para ambas partes. De esta manera la construcción de acuerdos se ve sujeta a las características del trabajo individual y grupal.

Por su parte, los alumnos participan de diversas formas en la orientación de su propio trabajo. Lo hacen a partir del conocimiento que adquieren sobre las oportunidades con que cuentan para expresar sus dudas y confusiones. Asimismo saben del interés y preocupación que sus maestros tienen en torno a que ellos sepan lo que deben hacer. El clima y relación de trabajo creados con los muchachos permite a éstos manifestar lo que les es poco claro, explícito o evidente, dando lugar a la construcción y uso de estas formas de orientación.

En términos generales, los maestros se encuentran ante la necesidad de agregar aclaraciones, explicaciones adicionales en torno al sentido y las características del trabajo mismo. En este esfuerzo –que suele darse de manera imprevista- involucran el conocimiento que tienen acerca de lo que puede ser útil a los alumnos en la resolución de un trabajo particular.

El espacio de trabajo donde los alumnos pueden expresar sus dudas contribuye al ajuste permanente de las actividades. Puesto que, la comunicación de indicaciones no es lineal, los maestros se ven precisados a hacer aclaraciones reiteradamente. Estas implican la reformulación de indicaciones para realizar una actividad. Este tipo de precisiones, que los alumnos demandan y los maestros proporcionan, llegan a tener lugar incluso en los exámenes. Los alumnos de la maestra de Historia de Nuestro Tiempo copian del pizarrón las preguntas de un examen parcial de periodo que a continuación resolverán. En diversos momentos preguntan a la maestra sobre la manera de responder algunas cuestiones que lo componen.

Una **Aa** pregunta a la **Ma**: Menciono las repercusiones del fascismo de la segunda guerra mundial y de la guerra fría que se comentaron en clase o también las que están señaladas en la lectura.

**Ma:** sólo, las que se trabajaron en clase. Acuérdense  
**Ao:** ¿Tenemos que plantearlas en todos los planos?  
**Algunos Aos:** No  
**Ma:** No, sólo en el político y social  
**Ao:** Ah  
**Ma:** Y únicamente las que influyeron desicivamente  
**Ao:** Sí  
**Ma:** Si pueden comparen: “el antes” con “el después”  
**Ma:** Historia de Nuestro Tiempo E. Bach-OCL (5to Semestre)

Las preguntas de los alumnos revelan confusiones sobre la manera de resolver algunas preguntas del examen. En ellas, se ven involucrados niveles de comprensión sobre aquellos contenidos que deben poner en juego al contestar. La disponibilidad de la maestra para aclarar las dudas de los alumnos se manifiesta desde el momento en que escucha con atención sus preguntas y responde a cada una.

Puede identificarse un espacio de trabajo, que los alumnos conocen y emplean, configurado en torno a sus dudas. Las aclaraciones que los maestros hacen en atención a dichas dudas, además de reformular una actividad, plantean formas alternativas para realizarla.

No obstante, aún cuando sus alumnos no manifiesten dudas, los maestros harán aclaraciones si se percatan de que no han comprendido alguna actividad. Mediante la observación permanente los maestros aprecian la necesidad de volver a explicar. El acceso inmediato al trabajo de los alumnos permite a los maestros intervenir oportunamente en problemas que pasan desapercibidos para los mismos, dado que no todos los alumnos pueden percatarse de sus propias dificultades y expresarlas al maestro.

Es una clase de Temas Selectos de Filosofía, los alumnos han preparado, en equipos de cinco o seis miembros, información relativa a las propuestas filosóficas de personajes del movimiento de Ilustración en México. Al parecer la maestra les dió preguntas sobre las concepciones de hombre, sociedad y filosofía que sostenían estos personajes. Los alumnos exponen leyendo o de memoria, la información que contesta las preguntas. La maestra indica a los demás alumnos que pongan atención y escriban lo que les parezca más importante. Al comenzar la exposición de una alumna, la mayoría intenta escribir todo lo que ella dice. Le piden que hable despacio. La maestra interviene:

**Ma:** A ver, nada más les quiero dar una idea. No se trata de copiar todo ¿Por qué? Porque no todo es importante. Ustedes primero deben de oír lo que les está diciendo para, después, pedirle a la persona que está al frente que les dicte una parte, la que ustedes consideren más importante. No se trata de copiar todo, por que no tiene caso; si eso fuera, les mando a sacar el trabajo a todos y ya.

**Ma** de Temas Selectos de Filosofía E. BRH-OCL+EM

A continuación, la maestra sale del salón. Las alumnas del equipo que pasa leen la información reunida por ellas. Los alumnos se empeñan en escribir todo lo que estas dicen, pese a lo que la maestra les ha indicado. Cuando la maestra regresa les reitera que



solo tomen notas; luego atiende a la información que las alumnas leen para el grupo. Cuando una alumna termina, ya sea de leer o exponer su parte la maestra da un tiempo para preguntas o dudas. En ese momento, los alumnos preguntan por aspectos o palabras que no alcanzaron a escribir.

Las aclaraciones reiteradas de la maestra para que los alumnos tomaran notas mientras escuchaban la exposición de sus compañeros resultaron fallidas. Es posible que los alumnos estén más acostumbrados a escribir apuntes dictados que a tomar notas libremente. Este esfuerzo es nuevo para ellos. La maestra hace una serie de ajustes, como por ejemplo; pedirles que no pregunten durante el tiempo que dura la exposición. Luego, les permite que pregunten en relación a lo que no escribieron. El empleo de ciertas medidas orientadoras no es efectivo en todos los casos. Algunas veces, logra resultados parciales y aproximativos.

Otro papel de las aclaraciones es corregir lo que los alumnos se encuentran haciendo; tales correcciones implican, la necesidad de repetir una actividad que tome en cuenta los términos considerados como apropiados por los maestros.

Al hacer aclaraciones, los maestros brindan directrices que pueden llegar a tener sentido y utilidad para los alumnos; las plantean como pautas que deben ser tomadas en cuenta al hacer un trabajo y sobretodo al orientar la puesta en marcha de las capacidades-destrezas de los alumnos como parte de su aprendizaje y en logro de los objetivos temáticos.

Asimismo, otra de las formas socorridas por los maestros a fin de orientar el trabajo esta constituida por las sugerencias; estas tienen un carácter optativo, es decir los alumnos no tienen que ponerlas en práctica en forma obligada, pero si atender y cuidar los aspectos del trabajo señalados por ellas. Este tipo de indicaciones plantea vías alternativas para facilitar el trabajo. Algunas de ellas provienen de la experiencia anterior de los maestros con sus alumnos actuales o aquellos de grupos anteriores.

La maestra de Temas Selectos de Filosofía da tarea a los alumnos para hacer en casa. Una parte de esta consiste en la elaboración de un ensayo de alguno de los filósofos Latinoamericanos Contemporáneos. Recientemente los alumnos, ya han elaborado uno referido al texto “huesos de lagartija”, que la maestra considero para subir o bajar puntos en el examen de período, una de cuyas secciones comprendía algunos aspectos de este libro. A este trabajo alude la maestra al enfatizar sobre el cuidado que deben de tener los alumnos al plantear el inicio: la tesis.

**Ma:** El examen va a ser mañana, inmediatamente tengo la lista de los que me hicieron el ensayo, y les anoto enseguida en su prueba. Hay jóvenes que en vez de ensayo me trajeron un reporte. Les dije que les iba a valer medio punto.

**Ma.** Temas Selectos de Filosofía E-Bach-OCL+EM (5to Semestre)

Luego, la maestra sugiere a los alumnos algunos libros para investigar y establecer la diferencia entre un ensayo y un reporte.

**Ma:** En un libro de metodología de la investigación pueden encontrar en que consiste cada uno de estos trabajos.

**Aos:** Consultamos cualquiera.

**Ma:** Si, siempre y cuando venga lo que buscan.

**Aa:** Podemos apoyarnos en otros maestros.

**Ma:** No. Dije libros.

Algunos otros Aos hablan al mismo tiempo: libros, sólo libros

**Ma:** Temas Selectos de Filosofía E-Bach-OCL (5to semestre).

La intervención de los alumnos sobre los libros o consultar para hacer este trabajo deja ver que comparten algunas referencias sobre el tipo de actividad que van a realizar. Al haber elaborado con anterioridad un ensayo de un texto, tanto la maestra, como los alumnos parecen apoyarse en los criterios establecidos para este trabajo y que, ahora se aplicarán a este otro.

Durante los exámenes, los maestros plantean algunas recomendaciones. Al conocer el tipo de errores que los alumnos suelen cometer en ellos, así como la posibilidad de que los aprecien a tiempo y los corrijan, sugieren alternativas para facilitar su trabajo. En el examen de Cálculo la maestra les sugiere a los alumnos una manera de resolver las operaciones que se requieren.

**Ma:** Si quieren saquen una hoja para que ahí hagan todas sus operaciones, las borren, repitan el procedimiento, ¿eh?. Hasta que estén seguros del desarrollo correcto y su resultado.

Varios Aos sacan su cuaderno, le arrancan una hoja y la ponen a un lado. La Ma. camina entre los mesa bancos.

**Ma de Cálculo.** E-Bach-OCL (5to semestre)

Ante la posibilidad de equivocaciones de los alumnos al resolver las operaciones del examen; la maestra les recomienda emplear otra hoja. Algunos alumnos atienden a esta sugerencia, la cual parece constituir un recurso bastante difundido en otros grupos. Tal vez el examen como un trabajo más formal que el realizado en los cuadernos, plantea la necesidad de limpieza y claridad. Así, la sugerencia de usar otra hoja permite realizar en ésta todo el trabajo necesario para encontrar la respuesta, equivocaciones incluidas; y con ellas ejercitar las capacidades y habilidades propias del razonamiento matemático del cálculo integral.

Las sugerencias por tanto, son una forma de ayuda frecuente en los exámenes, puesto que permiten visualizar la oportunidad que hay para equivocarse evitando así una presentación confusa de los resultados.

Las sugerencias entonces, juegan el papel de formas alternativas y abiertas para resolver un trabajo. Presentan una serie de posibilidades que se relacionan con criterios precisos del trabajo, criterios que deben cumplirse. Aún cuando las pautas propuestas en las sugerencias tienen un carácter optativo, representan elementos que pueden llegar a participar en acuerdos perdurables de trabajo.

Por otro lado se encuentran las advertencias como otra forma de dar indicaciones expresas sobre lo que debe considerarse al realizar un trabajo. En ellas se vierten el llamado a un trabajo con ciertas características que los alumnos deben tomar en cuenta y los problemas que pueden generarse de no atenderlo. En esto consiste su sentido directivo para el trabajo, en tanto que su rasgo específico es la anticipación de resultados y problemas posibles en el trabajo.

En una clase de Temas Selectos de Química la maestra advierte a los alumnos sobre la precaución y la manera de manipular las sustancias químicas en la realización del experimento: solubilidad del amoníaco gaseoso. Les da indicaciones para este experimento, que parecen haber comenzado desde hace rato. Les advierte:

**Ma:** Tengan cuidado al calentar la solución de amoníaco acuoso. No inhalen, ni por equivocación el gas que se desprenda.

**Ma:** de Temas Selectos de Química. E.Bach-OCL (5to semestre).

La mayoría de los alumnos sigue esta indicación y manipulan con mucho cuidado la sustancia. La advertencia parece compartirse entre ellos y estar respaldada por las experiencias que han tenido con este tipo de actividad. Más tarde, la maestra explica las propiedades de los gases. Uno de los alumnos trata de oler el gas que se desprende, del experimento. La maestra pregunta por que lo hace a pesar de lo que ella les ha prevenido. El alumno le dice que no se acercará mucho el tubo de ensayo a la nariz. A continuación la maestra le llama la atención y le afirma que el gas que se desprende es altamente irritable para las mucosas de la nariz y que aún cuando sea de retirado provoca lagrimeo, destornudo y molestias en la nariz y garganta. Aquí se puede apreciar el conocimiento que ella tiene sobre los alumnos en cuanto a la curiosidad, y la inquietud por averiguar por sí mismos los porqués de las prohibiciones. Las advertencias destacan los posibles problemas que pueden generarse al proceder así. Este consiste en los riesgos para la salud y bienestar de los alumnos.

En una clase de Cálculo los alumnos resuelven series de operaciones de integrales de una función. Cuando van a comenzar con una serie de funciones, la maestra recomienda a los alumnos atender y tomar nota de un ejemplo de integral de una función que escribe y resuelve en el pizarrón. Les dice lo que puede ocurrir si no lo consideran.

**Ma:** Primero, el ejemplo. Lo anotan.

**Aos:** Es el más fácil, maestra.

**Ma:** Es el más fácil. Anoten el ejemplo.

Los resultados que la maestra anticipa a los alumnos parecen basarse en experiencias anteriores por las que han pasado algunos de ellos.

De esta manera, atender al ejemplo es condición para que resuelvan con éxito las integrales. Aunque el ejemplo permanece en el pizarrón durante el tiempo en que los alumnos resuelven estas operaciones, la maestra los remite a un acuerdo ya establecido. Este se da en torno a la necesidad de que atiendan durante su explicación para poder trabajar solos más adelante.

Advertencias como las anteriores procuran información a los alumnos sobre los cuidados y precauciones que deben tener para no incurrir en errores. Cuando se han construido acuerdos de manera más o menos permanente, los maestros parecen acudir con mayor frecuencia a las advertencias, pues algunas de estas son recordatorios de los acuerdos mismos.

Al orientar permanentemente a los alumnos, los maestros asumen su capacidad de ayuda. Utilizan diversos modos: aclaraciones, correcciones, sugerencias, advertencias. El trabajo con adolescentes es una condición material que los maestros enfrentan al plantear cualquier tipo de actividad. Los medios aquí descritos para orientar a los alumnos apuntan a convocarlos al trabajo, creando con ellos un marco de confianza para resolver dificultades, mismas que son materia y objeto del trabajo mismo. En expresiones como: "lean con mucho cuidado", "de ser posible releen instrucciones" "si no están seguros primero háganlo con lápiz" "fíjense muy bien en el desarrollo del ejemplo"; muestran a los alumnos los errores posibles; estos se señalan para que sean evitados en lo posible. En otros momentos, los maestros se apoyan en referencias a trabajos anteriores como el uso de hojas extra para los exámenes, las prácticas de laboratorio realizadas con anterioridad.

La orientación del trabajo mediante aclaraciones, sugerencias y advertencias es una respuesta a algunos de los problemas generados en la relación de un adulto con un grupo de adolescentes convocados por él al trabajo y donde se procura hacer eficiente el esfuerzo de ambos.

Por otro lado, se encuentran las valoraciones consideradas como las referencias que cualifican el trabajo escolar de los adolescentes, ya que a partir de ellas, se describen juicios acerca del mismo. Estos son construidos y compartidos por maestros y alumnos, siendo su papel orientar el trabajo de los segundos.

Cuando el maestro expresa una valoración del trabajo, se alude a la emisión de juicios explícitos públicamente en el aula, sobre lo que una actividad requiere para ser considerada "correcta" "bien hecha", "suficiente" o por el contrario cuando esta es "insuficiente" "incorrecta". Los parámetros que definen estos niveles de cualificación se construyen en la dinámica particular de cada grupo.

Las valoraciones varían de maestro a maestro en cuanto a los criterios que cada uno ha ido apropiando y construyendo en su experiencia laboral; asimismo, en cuanto a las demandas que es posible plantear de acuerdo a lo que los alumnos están en condiciones de hacer. Así el contenido de las valoraciones está referido a las condiciones concretas de los trabajos específicos que los alumnos realizan.

Un rasgo de las valoraciones que los maestros dan al trabajo de los alumnos es la carga afectiva depositada en ellas, por lo mismo, se dan con énfasis diverso.

Como seres humanos, los maestros a través de las valoraciones que emiten hacia el trabajo de los alumnos, expresan satisfacción, desencanto, frustración, irritación, enojo o decepción, todo lo cual forma parte de su experiencia social y humana de ser maestro. De estos aspectos emotivos se encuentra llena la enseñanza, mismos que, pueden ser

conocidos y apreciados por los alumnos como parte de la dinámica de trabajo en el salón de clase.

En este trabajo se analiza el carácter orientador de las valoraciones para promover y reformular el trabajo de los alumnos en el aula.

“Así, expresar a los adolescentes que un trabajo esta bien hecho en cuanto a su contenido y/o a la forma de hacerlo contribuye a sentar referentes sobre lo que debe atenderse y cuidarse al realizarlo. Propiciar el buen desempeño de los alumnos en determinada actividad es parte del sentido que adquieren las expresiones denominadas reconocimientos, los cuales tienen una función indicativa y orientadora, que ayuda a los alumnos a proseguir con lo que hacen. Mediante reconocimientos, los maestros indican a los alumnos que pueden continuar sus actividades en la forma que lo estaban haciendo.

Junto a los reconocimientos, los maestros hacen observaciones y recomendaciones a los alumnos; en ocasiones anticipándoles lo que resta por hacer en una actividad. Estas intervenciones aparte de estimular la continuación del trabajo, establecen y reiteran algunos parámetros importantes sobre las características que debe tener el trabajo.

Un tipo de reconocimientos son los materiales; con ellos los maestros incentivan y orientan el trabajo dentro del aula, lo que los ha convertido en alicientes y recursos útiles que son otorgados a los alumnos al término de los períodos de trabajo. La maestra de Temas de Selectos de Filosofía describe una de las acciones que emprende para reforzar el trabajo de los alumnos.

**Ma:** Entonces, al término de cada período de evaluación se hacen públicas las calificaciones y los alumnos valoran sus posibilidades de excentar o no. Como complemento a esto; trato de reconocer e incentivar el desempeño de aquellos alumnos destacados por su intervención individual en el grupo que de alguna manera se refleja en su calificación. Lo hago a través de pequeños pero significativos detalles como libros referidos a algún tema revisado en clase, además se les felicita y aplaude.

Una **Aa** muestra un libro que le obsequio la maestra

**Ma:** ¿Por qué te lo regalamos?

**Aa:** Porque saque 10 en el primer período.

**Ma:** de temas selectos de filosofía E-Bach-EM (5to semestre).

Con los reconocimientos materiales, los maestros buscan apoyo para los criterios que demandan y comparten con los alumnos sobre aquello que consideran pertinente en el trabajo. La maestra de Temas Selectos de Filosofía parece encontrar en los premios un recurso para empresas prolongadas, en términos del comportamiento de los alumnos y las formas de trabajo que se impulsan y promueven.

Algunos maestros encuentran un apoyo en la ayuda que ciertos alumnos pueden prestar a otros. Esto involucra su reconocimiento a la capacidad de los mismos para resolver algún trabajo en particular.

La maestra de cálculo manifiesta su reconocimiento a un Ao, avalando la ayuda que ofrece a sus compañeros, puesto que los orienta en la resolución de algunos ejercicios en sus cuadernos o frente al pizarrón, como lo fue el caso de graficar una función.

**Ao:** maestra yo le ayudo a mis compañeros ¿si?

**Ma:** bien, pero solo en este problema, los restantes deben realizarlos ellos por cuenta propia.

**Ao:** si, maestra

**Ma:** de calculo E-Bach-OCL+EM (5to semestre)

En este ejemplo, la maestra alude a un esfuerzo permanente del Ao en el trabajo. La maestra autoriza la ayuda que el adolescente ofrece, indicándole hasta donde les debe explicar. También los alumnos aprecian las capacidades y habilidades de sus compañeros en algunos trabajos. Aunque su trabajo en el aula no les exige expresar públicamente un reconocimiento ante lo que hacen sus maestros y compañeros, ello no significa la ausencia de juicios valorativos por su parte. Los maestros conocen algunos aspectos de estas valoraciones realizadas por los alumnos gracias al acercamiento sostenido que consiguen con ellos. Así, los reconocimientos apuntan a estimular aquellos aspectos del trabajo considerados por los maestros como pertinentes, sea para el desarrollo posterior de otras actividades o bien para consolidar las ya existentes.

No obstante, los maestros también llegan a manifestar valoraciones que muestran a sus alumnos la necesidad de reelaborar el trabajo.

Los llamados de atención que hacen para indicar a los alumnos aquellos problemas que muestra su trabajo, tienen énfasis diversos. Uno de ellos se expresa a manera de reproches; mediante los cuales, los maestros destacan la confrontación de sus expectativas con los logros de los adolescentes. En otros momentos, reprenden a los alumnos. Así, dan claras señales de su molestía ante el trabajo que éstos han hecho.

Los maestros también señalan exigencias, explícitadas con anterioridad, sobre las características de las tareas a realizar; lo hacen mostrando la necesidad de volver a ejecutarlas para corregirlas. Tales llamados incluyen pautas correctivas e indicativas sobre lo que los alumnos necesitan hacer para alcanzar las exigencias planteadas ante tales tareas.

Al reprochar, los maestros manifiestan un reclamo a las posibilidades (capacidades y habilidades) que suponen en los alumnos para resolver satisfactoriamente una tarea cuando ésta, finalmente tuvo errores; lo que implica la realización de trabajos adicionales, donde se ven involucrados maestros y alumnos al repasar o reformular dichas tareas. En algunos aspectos la identificación de los errores cometidos se da de manera conjunta y compartida. Para estos casos, el trabajo colectivo y público que los maestros promueven en el pizarrón da mayor sentido a la exigencia de reelaborar tareas con la ayuda de aquellos.

La maestra de Temas Selectos de Química desarrolla un trabajo de repaso, al tiempo que reprocha a los alumnos sus errores en una tarea de investigación del carbono. La maestra ha revisado esta tarea poniendo una R. de valorado en sus cuadernos. Esto lo hace para

ver -según dice un adolescente- los problemas que tuvieron en la tarea. Es decir, no asigna calificaciones: identifica los problemas como un conocimiento que obtiene sobre los alumnos frente a este trabajo. La maestra ha anunciado un repaso a varios alumnos. Al terminar de revisar sus cuadernos y ver sus errores, les comunica la necesidad de volver a trabajar sobre ese tema:

**Ma:** Para abordar el tema de la estructura de los compuestos del carbono, es necesario que recuerden la hibridación del carbono... que según observo no quedo muy clara con la introducción que les dí el día de ayer ¿verdad? Bien. Yo ayer les pregunte: <<Tienen dudas>>/Jerónimo levanta la mano./ (tal vez pensó que la **Ma.** les preguntaba directamente en ese momento.) Ya todos sabían ¿sí? Vamos a integrar, nada más así... El átomo de carbono se localiza en el grupo IV A periodo 2... La maestra dice a los adolescentes que ha identificado problemas en su tarea y, debido a ello, se propone explicarles nuevamente la configuración electrónica del carbono al estado basal. Después de reprocharles, la maestra explica y hace preguntas. Algunos alumnos comparten la necesidad del repaso al expresar cuál ejercicio les costó más trabajo.

**Ma:** A ver Mariana, saca tu cuaderno, y me vas a dictar el ejercicio que se te hizo más difícil de los de ayer.

**Varios Aos:** todos

**Ma:** A ver, ¿cuál quieren? ¿El del estado basal por regla de diagonales?

**Algunos Aos:** Si. El del estado basal por regla de diagonales

**Ao:** si, a ese no le entiendo nada desde ayer maestra.

**Ma:** Si, ya me dí cuenta.

**Otro Ao:** Es que esta muy difícil

**Ma:** de Temas Selectos de Química E.Bach-OCL+EM (5to semestre)

Junto a estos llamados, en los que la maestra expresa su inconformidad, hay un espacio donde admite que los alumnos propongan las dificultades que tuvieron. Ello implica una nueva explicación y volver hacer los ejercicios con la maestra.

El trabajo con la configuración electrónica adquiere niveles de formalización que ocasionan problemas a los alumnos. La maestra parece encontrarse al tanto del trabajo que implica abordarlos en el aula. Sin embargo se encuentra en la disposición de trabajarlos de nuevo para subsanar los resultados obtenidos previamente.

Los llamados a la reformulación del trabajo que los maestros hacen pueden estar dirigidos a varios alumnos, o bien a todos en conjunto. Además, también los adolescentes pueden identificar problemas; en este caso se conforma un acuerdo de trabajo mediante el cual los alumnos saben que realmente pueden hablar de sus dificultades y errores.

La maestra procede con una explicación en el pizarrón al darse cuenta de que la mayoría de los alumnos tuvo problemas para resolver la tarea. Utiliza algunos de los ejercicios de la misma.

El ejercicio escogido es:

“configuración por regla de diagonales”

Después pasa a un alumno al pizarrón

**Ma:** repite la pregunta de nuevo a **Ao** ¿Cómo se aplica la regla de diagonales?

**Ao:** al carbono

**Ma:** Bueno, a ver, ponlo

**Ao:**  ${}_6\text{C} = 1s^2 2s^2 2p^2$

**Ma:** ¿SE entiende la respuesta?

**Otro Ao:** No. Esto también aplica a los compuestos orgánicos?

**Ma pregunta a Ao1:** ¿Es posible esto?

**Ao1:** No, porque ahí sería tetravalente

**Ma:** ¿Cuál sería el caso?

**Ao1:** Por ejemplo en el metano  $\text{CH}_3$   
 $\equiv$

**Ma:** Temas Selectos de Química. E.Bach-OCL+EM (5to semestre)

En este caso, la maestra permite que se anote una respuesta errónea para hacerla evidente a los alumnos. La reformulación del trabajo se da, en ocasiones, poniendo el trabajo de algún alumno a consideración de los demás.

Corregir y reformular un trabajo proporciona información sobre las características relevantes que debe tener. A la vez, incorpora una dosis personal y afectiva de los maestros que señalan tales características en reproches; esta dosis puede quedar compuesta por cierta desilusión o decepción al verse frustradas algunas expectativas ante la actividad realizada. En ocasiones, la exasperación e impaciencia generan en los maestros un tono indicativo de que las cosas podrían haberse hecho “bien” y “mejor”.

Otra forma mediante la cual los maestros enfatizan ciertos aspectos del trabajo es la de no aceptarlo en sus condiciones actuales. Estos llamados se orientan a involucrar a los alumnos en términos de su atención; así con un tono más enérgico, se plantea a los alumnos la necesidad de volver a hacer el trabajo, indicándoles los aspectos que no han considerado al realizarlo. Este énfasis expresa la responsabilidad que los maestros parecen delegar a los alumnos. En este caso, les exigen percatarse por sí mismos de sus equivocaciones o faltas en el trabajo y en ocasiones, de las enmiendas correspondientes. Al identificar tales dificultades los maestros comunican la necesidad de volver a hacer el trabajo en cuestión o buscar, junto a los alumnos, otros caminos para su resolución satisfactoria. Son diversos los modos en que los maestros hacen notar a los adolescentes sus fallas para que estas sean corregidas. Es evidente que, en ocasiones los alumnos no manejan los elementos necesarios para resolver un trabajo; cuando esto sucede, los maestros tienen que intervenir en nuevas explicaciones; estableciéndose así, en ocasiones formas compartidas que son consideradas necesarias y eficaces por los maestros.

Los alumnos se apropian de manera diversa las tareas que deben realizar. Esto implica un conjunto de explicaciones complementarias que los maestros necesitan dar sobre el curso de una actividad con vistas a que sus alumnos logren concluirla. Estas explicaciones tienen lugar como correcciones al trabajo; que en muchos casos, se ven antecidas por muestras de decepción y enojo.



### 4.3 PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS Y MAESTROS EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS ACADÉMICAS BÁSICAS

Como parte del aspecto orientador del trabajo, se encuentra un nivel de decisiones relacionado con los contenidos escolares.

En este nivel, los maestros reflexionan antes de la enseñanza, sobre el curso que las actividades pueden seguir. En su dimensión cotidiana, la planeación del trabajo con contenidos escolares forma parte de la reflexión docente; aquella que tiene lugar antes de la enseñanza y que tradicionalmente se concibe como una planeación de los maestros previa a la realización de actividades (Clark-Peterson 1990). En ella se encuentra presente la experiencia previa e inmediata sobre el trabajo con los alumnos. Esta permite aproximar tal planeación al escenario concreto de trabajo en el aula.

Los maestros planean y proyectan actividades en torno a contenidos que pueden o no aparecer en los programas oficiales. Esta planeación influye de algún modo en el curso del trabajo escolar, jugando un papel en la orientación del trabajo diario durante sus momentos interactivos.

Si bien la normatividad institucional plantea que en todas las escuelas deben de llevarse a cabo los programas oficiales, existe un trabajo particular que los maestros realizan con respecto a los contenidos planteados en ellos. Un elemento importante en este esfuerzo es la consideración de las características del trabajo de los alumnos y de las condiciones materiales en que desempeñan su labor.

Entre las condiciones materiales involucradas en este nivel de organización se encuentra, en primer lugar, el tiempo para cubrir –sea incluso parcialmente- los programas oficiales. También está presente el manejo que los alumnos tienen de contenidos considerados básicos por los maestros, los cuales cobran importancia al inicio del semestre.

Como parte de las creencias que los maestros ponen en juego durante la enseñanza está la ordenación de contenidos acorde a los niveles de complejidad concebidos por ellos mismos. Es frecuente que los temas considerados por los maestros como más importantes o fáciles tengan prioridad frente a los considerados difíciles en la secuencia de presentación, durante el semestre. Esto altera ocasionalmente el orden previsto en los programas oficiales.

En algunos casos, los maestros reformulan el orden de presentación de los contenidos. En otros insertan temas que aunque no están contenidos en los programas oficiales, consideran necesarios. Surgen así diversas modificaciones, para las que toman en cuenta dificultades, y características de los grupos.

La maestra de Historia de Nuestro Tiempo explica por qué decidió trabajar, al principio del semestre un tema que se ubica casi al final del programa.

Le pregunto, al ver su planeación sobre su escritorio, si ya ha comenzado a trabajar con el programa.

**Ma:** Si, la clase que vas a ver es de la situación mundial: 1900-1940, que es el primer tema en el programa de la materia. Y se los dí a trabajar a ellos porque a mí me interesa

darles otro tema. Y es que fíjate: tienen la antología, y la mayoría se dispusieron a ver la parte que se refiere al tema del terrorismo. Cuando me dí cuenta, ya empezaban con comentarios y, entonces, yo les dije que el tema del terrorismo es la consecuencia histórica de otros acontecimientos precedentes igualmente importantes. Me dí cuenta de que están interesados en el tema y, aunque en el programa es uno de los últimos, yo les voy a comenzar a dar indicios la próxima semana. **Ma.** Historia de Nuestro Tiempo E.Bach-EM (5to semestre).

En este caso, la maestra se manifiesta sensible a los comentarios que los alumnos mostraron al hojear su antología. La percepción de sus inquietudes le llevó a considerar necesario el abordar este tema entre los primeros. Los alumnos trabajan, efectivamente, con el tema de la situación mundial. Muestran dificultades diversas en el manejo de la información recabada y en su exposición. Este tema presentó problemas que la maestra no contempló al delegarlo a los alumnos.

En los casos donde los maestros abordan el programa oficial, con mayor apego se dan, también, variaciones relativas a las posibilidades de trabajo de los adolescentes. La maestra de Cálculo –ante pregunta expresa- dice como organiza el trabajo con los contenidos del programa:

**Ma:** Desde el primer día yo reviso mi programa. En base a eso yo tengo una manera muy especial de preparar las clases; porque no me dedico nada más a ver y palomear el programa y dar la clase. No. Yo vació todos mis temas, los desarrollo. Muchas veces lo hago como quiero que lo hagan los muchachos. Porque tú puedes dar la clase; la pueden entender: pero los muchachos no lo pueden hacer como tú quieres que lo hagan. Entonces, hay que elaborar apuntes, ejercicios, prácticas, o algo para que les quede más claro y ellos lo hagan bien. **Ma. de Cálculo. E.Bach-EM** (5to semestre).

La referencia a los alumnos es permanente en cuanto a sus ritmos y posibilidades de trabajo. En este nivel de decisión, los maestros ya contemplan actividades que orienten y precisen a los alumnos el sentido e importancia de los temas que se tratarán. Esto llega a plantear modificaciones que los hacen viables.

Los maestros tienen presente que existen diferencias entre el trabajo con contenidos escolares de cada grupo, aunque sean del mismo semestre y, consiguientemente, usen el mismo programa. La maestra de Temas Selectos de Filosofía habla de las dificultades para hacer el examen semestral para todos los grupos de 5to.

**Ma:** Mira: cuando son exámenes parciales –como éste- los hago yo sola. Y es que sólo tú conoces los avances o estancamiento de tus grupos. No sucede lo mismo cuando con otro compañero elaboras el examen semestral. Pues en realidad tú ves unas cosas, y el maestro del otro grupo las revisa superficialmente o con mayor nivel de profundidad. No puedes ir al mismo tiempo que ellos. Entonces por eso a veces es difícil. Tienes que hacer tú tus exámenes para que tus muchachos sepan lo que les estas haciendo.

**Ma:** Temas Selectos de Filosofía E.Bach-EM (5to semestre)

Al parecer, este trabajo de ajuste y reacomodo de los contenidos escolares influye en trabajos relacionados con ellos, como –por ejemplo- la evaluación. Los maestros

reconocen que ellos y sus colegas marchan a distintos ritmos de trabajo con sus grupos, ritmos que pueden ser respetados. Hay momentos donde los maestros hacen referencia a previsiones sobre los contenidos sin tener como referencia principal a los alumnos. Es así como la maestra de cálculo habla de una selección y ordenamiento de los temas propuestos por el programa de su asignatura.

**Ma:** Mira: Lo que hice yo, desde el inicio del semestre fue sacar todos mis temas y ordenarlos. Me muestra su carpeta que tiene sobre el escrito. Entonces, así yo voy marcando los que voy cubriendo. Pero además, lo que yo hice fue correlacionarlos para que hubiera una secuencia.

En la carpeta que me muestra hay unos listados de contenidos separados por unidades.

**Ma.** En vez de usar el programa, anote aquí en mi carpeta los temas y en orden: en que momento puedo meter cada uno. Porque –por ejemplo- no voy a meter funciones antes de ver un repaso de geometría del espacio y álgebra.

Entonces, lo que hice fue ordenar, el repaso que tengo que dar y después cómo los voy a ir interrelacionando y reafirmando. Ma de Cálculo E.Bach-EM (5to semestre).

Aun cuando no se pudieron presenciar las clases en que la maestra seguiría el ordenamiento señalado por ella, en su carpeta aparecían, ya enlistados, los temas que describe en la entrevista

Uno de los criterios que refiere haber puesto en juego durante la selección y ordenamiento de los contenidos programáticos fue la posible secuencia de trabajo que podría dar a estos. Al parecer sigue una ordenación en donde considera la complejidad creciente de los temas y tiempos de repaso para los anteriores.

Es posible que lo relativamente fácil o difícil de algún contenido tenga que ver, en algunos momentos, con lo que el maestro maneja de él. De cualquier modo, los contenidos parecen adquirir viabilidad en tanto los maestros los tornen primero, manejables para ellos mismos. Sus creencias acerca de lo que pueden aprender los muchachos también se encuentran presentes.

De manera que, en el trabajo de los profesores existe un margen variable para trabajar con los contenidos planteados por los programas oficiales. En su selección intervienen criterios diversos, entre los que se encuentran las características de los adolescentes en el trabajo. Es por ello que los programas oficiales constituyen un referente. Los maestros los consideran dentro de los temas que deben tratar pero no hay seguimiento lineal de los mismos.

Por otro lado, la presencia de ciertos contenidos que no se encuentran en los programas oficiales, se debe, tal vez a una valoración personal, en relación a los que consideran como propios para el desarrollo de capacidades, habilidades o destrezas en los alumnos; o bien en otros casos, a una que es compartida entre los maestros. Los alumnos se encuentran presentes en la percepción de necesidades y los maestros saben lo que deben conocer para lograr acceso a otros temas.

Habría que reconocer en el uso que los maestros hacen de los programas, una articulación en torno a las posibilidades de trabajo de los muchachos. Esto se da en virtud de algunas opiniones que tienen sobre sus intereses y características. Muchas de las decisiones tomadas por los maestros son la base para que determinados contenidos, sustentados en acuerdos de trabajo se tornen comunicables y transmisibles.

Así el trabajo en el salón de clases en relación a los contenidos programáticos significa todo un esfuerzo por compartir las formas de proceder en las distintas tareas. Representa la posibilidad de explicitar pautas que se reformulan y ajustan según las necesidades de los alumnos en el trabajo.

Cabe reconocer el interés y preocupación de la mayor parte de los maestros observados para procurar que los alumnos accedan y participen en el sentido de las actividades que realizan. Los maestros del estudio dejaron ver que, ante los obstáculos atravesados por uno o más alumnos, tienen disposición para subsanar dificultades. Estas son objeto de atención y trabajo, antes que de discriminación y desplazamiento.

Sin embargo, también se presentaron situaciones donde las medidas tomadas por los maestros con vistas a orientar el trabajo de los alumnos no eran suficientes para dar claridad a las tareas por realizar.

El trabajo de los contenidos tiene lugar gracias a un marco de confianza que alumnos y maestros construyen gradualmente. En este escenario, los maestros mostraron su disposición para atender los problemas que los alumnos presentaban en el trabajo, al hacerlos partícipes de sus expectativas y prioridades. Pero el éxito no es absoluto en términos de alcanzar una apropiación homogénea, puesto que la heterogeneidad de los grupos no intenta ser superada por aquella uniformidad, que muchas veces se busca establecer en base a los contenidos de una signatura. Antes bien, los maestros del estudio procuran fincar referentes accesibles para sus alumnos, mismos que pueden reformularse, ajustándose al desarrollo de los temas, subtemas y actividades a lo largo del semestre.

En ocasiones, ante ciertos limitantes, impuestos por exigencias que resultan prioritarias para el curso continuo del trabajo, algunas dificultades de los alumnos no son atendidas ampliamente por los maestros.

Por ello, lo que es evidente es que el trabajo de los contenidos representa un esfuerzo de ambas partes en la conformación de una relación a partir de la cual se gestan y reformulan acuerdos, se comparten procedimientos para resolver una actividad, lo que hace de este proceso un ámbito diverso, heterogéneo y en ocasiones conflictivo. Es decir, en el trabajo de los contenidos con la finalidad de desarrollar competencias académicas básicas en los alumnos, esta presente por un lado la reconsideración del aspecto situacional del aula, como el referido a la naturaleza misma de la asignatura que se imparte.

Así, el análisis e interpretación cotidiana del escenario situacional tiene en cuenta las múltiples dimensiones de lo vivido, con sus componentes individuales, colectivos, psicológicos y sociopolíticos; en este sentido ninguna peripecia, resistencia, disposición o

conflicto en el aula escolar de parte de los alumnos o del propio docente para realizar una tarea, implementar dinámicas o formas estratégicas diferentes para aproximarse a los contenidos carecerían de sentido-significación. Dicho en otras palabras, la recuperación de lo situacional contribuye en gran medida al trabajo mismo de la formación tanto para los alumnos, al hacerlos partícipes de los procesos de aprendizaje no solo de contenidos sino de estrategias para acceder a ellos, considerando en esta tarea los posibles obstáculos en el camino; como para los docentes al ampliar, enriquecer, elaborar su experiencia y acceder a través de la desviación de la teoría a nuevas lecturas de la situación; según Ferry este tipo de formación se orienta en primera instancia hacia la aprehensión y comprensión del drama educativo en el que el enseñante desempeña un rol prescrito, dentro de un marco dado, con su personalidad singular (Ferry 1990; 103)

Lo anterior es importante, en la medida que permite ver a la escuela, pero mas particularmente al aula escolar como el espacio donde no solo se aprende a responder a las demandas situacionales de manera formal y aparente, sino dónde además se aprenden en menor proporción conceptos, destrezas y actitudes en un sentido real y significativo. Lo que hace concebir el cómo enseñar y aprender como un proceso abierto en el que partiendo de problemas concretos, interesantes y próximos a los alumnos éstos ponen en juego sus concepciones personales (hipótesis), las comparan entre si las someten a contraste con otras informaciones (experiencias, observaciones, lecturas, informaciones verbales del profesor, debates, etc.), las reestructuran y ponen en practica; pero siempre mediadas por una estructura de poder que se expresa durante el horario escolar-marco dentro del cual, los alumnos están sometidos permanentemente a situaciones de carácter evaluador y disciplinario tanto de las pautas de conducta, las rutinas, las tareas académicas; como también la dinámica de las relaciones entre los alumnos y el docente sea de manera oculta o manifiesta; quedando así sujetas no solo las actividades-tareas académicas, sino también las actuaciones (pautas de comportamiento) (Pérez Gómez 1985).

En lo que se refiere a la naturaleza misma de la asignatura que se imparte se encontró lo siguiente, según la visión propia de los docentes.

La asignatura de Calculo como parte del campo de las Matemáticas, es vista con un carácter axiomático, abstracto, lógico y simbólico, en donde se trabaja mediante demostraciones rigurosas para aceptar el conocimiento como verdadero, de ahí que requiera de un lenguaje propio y de una simbolización que representa características de objetos, situaciones, problemas, imágenes mentales o geométricas, procesos y algoritmos para lograr niveles de explicación mas generales.

Por su parte la Química como asignatura del campo de las Ciencias Naturales pretende al lado de la física, la biología, la ecología y la geografía, un cambio de actitud hacia una mayor aplicación de ellas en el entorno físico y social ya que ello contribuirá a la formación científica de los individuos, es decir ver en estas disciplinas, pero principalmente en la Química una vía de conocimiento de la naturaleza, pero también un medio útil para realizar posibles cambios en beneficio propio y social, con la idea de que el estudiante pueda construir una actitud científica desarrollada a partir de la duda sistemática que lo induzca a participar de la indagación lógica y coherente acerca de los hechos y eventos

químicos que se presentan no solo a nivel de laboratorio experimental, a nivel de situaciones preparadas y controladas, sino los que pueden presentarse en su entorno natural y en su vida cotidiana.

Aquí es preciso señalar que para la maestra que imparte Temas Selectos de Química, forma parte de la cultura científica el panorama histórico de los principales conceptos científicos, la adquisición y uso de los mismos, la interpretación de los fenómenos a partir de ellos, el manejo de los métodos y técnicas de investigación (documental, experimental, hemerográfica, de campo, etc.) y el análisis de la información científica, la redacción del informe, la aplicación de criterios para juzgar al mismo, y el desarrollo de valores que posibiliten la identificación de necesidades básicas como la alimentación, el vestido, la educación y la salud, es decir generar aquellos valores que eviten un comportamiento agresivo con el medio ambiente, tales como el respeto y cuidado de la flora y fauna.

En el caso del campo histórico social, es preciso decir que este campo esta considerado (por la mayoría de los profesores que a el pertenecen) como el conjunto de disciplinas humanísticas y sociales que permiten al alumnos comprender, interpretar y analizar las realidades humanas, económicas, políticas y sociales desde una óptica sistemática, que involucre tanto aspectos de orden teórico como metodológico. Es asimismo uno de los campos de conocimiento que promueve procesos cognitivos y actitudinales a partir de la interacción directa y participativa (dialogal y de debate) entre el maestro y los alumnos, en razón de un objeto de estudio del que aún no se ha dicho todo, es decir que por su naturaleza esta en constante cambio y reconstrucción.

Esto posibilita que ambos (docente y alumno) se entiendan como seres históricos sociales, coparticipantes de una cultura.

No obstante precisa enfatizar en este momento que el trabajo de los contenidos en el salón de clases como labor compartida por maestro y alumnos, debe vincularse estrechamente con la normatividad como prioridad de la organización misma del trabajo en el aula.

Dicha normatividad se dirige al comportamiento que los muchachos deben tener al realizar algún trabajo específico, el cual es variable según el tipo de actividad que se ejecute y del maestro que la dirija. La normatividad aquí es entendida como el conjunto de medidas de orden que contribuye al mantenimiento de las situaciones de trabajo en el aula.

Los salones de clase observados más que mostrar alumnos sentados, callados y trabajando diligentemente, presentaron un ambiente de trabajo que evidenciaba un involucramiento con las actividades que se realizaban, y no sólo obediencia y sometimiento. Prevalcieron por tanto los encuentros con los esfuerzos de maestro y alumnos por establecer un clima apropiado al trabajo por realizar. Si bien es cierto que para algunas actividades existe la necesidad de estar sentado, callado y atento (caso de la explicación de problemas de matemáticas o química), en otras el trabajo puede realizarse con aplicación dentro de márgenes más o menos amplios de ruido y de desplazamiento por el aula (la reorganización de trabajos por equipo).

Lo anterior hace considerar las medidas de orden que tienen lugar en el aula como componentes de esa normatividad, que también dan sentido a la organización desplegada para hacer posible el trabajo entre maestros y alumnos.

En el presente trabajo pudo apreciarse que la negociación entre maestros y alumnos también llega a tener como punto de articulación al propio trabajo escolar, (esta negociación se manifestó a través de los acuerdos de trabajo).

Otro aspecto que es importante resaltar en el escenario de la normatividad es la autoridad institucional representada en el maestro, quien debe conformarse como líder de sus alumnos. Este liderazgo tiene una influencia personal, puesto que la idea de autoridad del maestro es algo que no se encuentra dado del todo por su lugar social dentro de la escuela, sino que, el maestro logra un liderazgo institucional cuando en su labor se generan formas de trabajo explícitas y usuales que llegan a ser reconocidas también por los alumnos.

Desde la perspectiva del presente estudio el orden en el aula responde a una normatividad que se explicita y va construyendo para delimitar algunas de las situaciones en las que puede desenvolverse el trabajo. El ruido que puede generar un promedio de treinta alumnos por grupo obligados a trabajar dentro de un salón, así como la atención que deben prestar a quien les hable son dos de las condiciones a resolver por maestros y alumnos para trabajar.

La normatividad entonces se relaciona con necesidades organizativas que dotan de sentido al trabajo. En este marco las reglas del salón de clase son estimadas como estructuras de significado utilizadas por maestros y alumnos para dar sentido a sus decisiones y acciones. Desde este punto de vista, las reglas que conforman la normatividad no se imponen a los sujetos, sino éstos acuden a ellas como una guía para la acción. Así, las diversas medidas de orden que se ponen en marcha en el trabajo cotidiano del aula son recursos particulares con los cuales los maestros ponen en juego su conocimiento sobre los alumnos.

En el presente estudio destacan reglas relacionadas con el trabajo escolar, (lean las instrucciones con atención) con los compañeros dentro del salón de clase (no se permite la expresión de palabrotas), y con la materia de estudio (todo reporte de lectura debe contar con planteamiento, sustento y conclusión)

La normatividad contribuye al mantenimiento de pautas organizativas en las que alumnos y maestros comparten el sentido de lo que debe hacerse al trabajar. Es una construcción colectiva, propia de cada salón de clase.

En la mayor parte de los grupos observados, predominó un trabajo durante el cual los maestros intervenían directamente dando indicaciones a los muchachos. Se trataba de explicaciones o bien de instrucciones para hacer un trabajo simultáneo, (como dictados, cuestionarios, ejercicios), los maestros necesitaban hablar y contar con una atención de los alumnos adecuada para seguirlos, coordinar y evaluar las actividades realizadas. En algunas ocasiones, este trabajo conjunto planteaba la intervención de los alumnos. Aquí

los maestros incorporan, además del cuidado de la atención, la regulación de la participación de los muchachos.

La posibilidad de compartir con los alumnos la necesidad de medidas normativas de la organización no se restringe a su imposición sino comprende la incorporación activa de los muchachos para ponerla en marcha. Los alumnos hacen evidente a los maestros la necesidad de ajustes en las medidas normativas, interpretando su sentido de diversas formas. En la siguiente descripción se destaca la vinculación del orden a necesidades organizativas del trabajo, es decir la contribución de las medidas de orden a la conformación de acuerdos organizativos para el trabajo. Asimismo se muestra el papel protagónico que los alumnos llegan a tener en la implementación de estas medidas.

Por lo anterior, una de las condiciones que los maestros vigilan de modo permanente es el mantenimiento de la atención en las tareas que los alumnos realizan en el aula. La atención requerida para determinado tipo de trabajos marca la diferencia en el orden que los maestros exigen, presentando variaciones entre los grupos y en los diversos momentos de un mismo grupo. En torno al requerimiento de la atención difieren los límites de ruido, los márgenes para las interacciones entre los alumnos y su movimiento al interior del aula. El silencio nunca es absoluto y la regulación del ruido varía de acuerdo a las características de las actividades realizadas y las formas de trabajo que en cada grupo se construyen.

En este sentido, existen momentos de trabajo donde los alumnos escuchan en silencio y atentamente; ello puede ocurrir en los momentos de explicación y de trabajo en el pizarrón, donde la expresión verbal es una herramienta fundamental al lado de los recursos gráficos y escritos que los maestros presentan. Hay que callar para escuchar y para que los otros también puedan oír, además hay que prestar una atención visual a los objetos referidos.

Los maestros también solicitan la atención de los alumnos al demandarles no tener cosas sobre sus piernas en situación de examen, no escribir al escuchar una explicación etc. asimismo hacen preguntas para efectos de confirmar dicha atención.

En otro tipo de actividades, que no requieren tanto de la expresión verbal, el ruido en el aula puede existir y variar. Se trata de situaciones de trabajo donde los muchachos desarrollan alguna actividad y al mismo tiempo hablan como es el caso de la preparación de alguna exposición en clase.

Así, los motivos de los intercambios pueden deberse a consultas que realizan entre ellos, al préstamo de materiales o a las explicaciones que los maestros dan de manera individual al revisar el trabajo. En estas circunstancias hablar y transitar en el salón de clase puede estar permitido.

Los maestros aprecian en estos casos el diseño, elaboración y avance de su trabajo puesto que son signos de involucramiento en el mismo.

En consecuencia, la atención al trabajo es una condición que los maestros buscan mantener mediante el control del ruido y una vigilancia sobre el involucramiento de los



alumnos, siendo diversas las formas en que los alumnos asumen estas exigencias cuando ya son reconocidas por ellos.

Cabe señalar que en algunos grupos observados las explicaciones median en los cambios de actividad y en la demanda de atención. Por ejemplo, en uno de los grupos de la maestra de cálculo terminan de realizar una serie de ejercicios en el cuaderno. La maestra revisa los trabajos terminados de quienes los llevan a su mesa. Pasados unos 10 minutos, apremia a quienes todavía no terminan.

**Ma:** A ver ¿Quién todavía no termina su ejercicio? Miren vamos a hacer una cosa... bajen la mano, porque ya es demasiado, casi agotaron la hora con la actividad; ustedes que no lograron concluir van a entregar mañana, perfectamente resueltos y en limpio, además de estudiarlos, porque mañana va a ser el examen. Ma. de Cálculo EBach-OCL (5to semestre)

Casi todos los alumnos guardan silencio tras las llamadas de atención que hace la maestra, quien comunica a los alumnos la presión que el tiempo ejerce dentro de las actividades que ella tiene contempladas. Tales incluyen la revisión del ejercicio y un repaso que, para resolver aquel, realizaran a continuación. Los alumnos que hablan lo hacen en voz baja.

Frecuentemente, al iniciar una explicación, los maestros exigen la atención de los alumnos a lo que les van a decir o presentar.

Para ello, borran del pizarrón lo que se encuentra escrito y piden a los alumnos que no escriban para que miren hacia este con atención.

En un grupo de la maestra de Temas Selectos de Química se da inicio a una nueva actividad. Este trabajo es consecuencia de la revisión de la tarea que la maestra se encontraba realizando. Los alumnos requieren interrumpir la actividad que hacían, consistente en la planeación de la practica de la semana próxima, con base en el tema señalado en el pizarrón.

Cuando la maestra termina de revisar dice a los alumnos que quienes no terminaron lo hagan en su casa, pues a continuación van a repasar lo de los carbohidratos.

**Ma:** no quiero ver nada sobre la banca, nada

**Ao 1:** ¿nada?

**Ma:** ¡nada!

**Ao2:** ¿entiendes? a Ao 1

**Otro Ao:** le pregunta si sacan un cuaderno

Ma: ¡No! ... ¡nada!

**Ao3:** maestra, ¿Cuál sacamos?

**Ma:** Ahorita no sacan nada

**Ao4:** nada, no quiere ver absolutamente nada, nada

La mayoría de los Aos guardan sus cuadernos. Solo dos están levantados en sus lugares, guardando sus cosas. Varios Aos hablan.

**Ma:** ¡ya! ¡ya! bien. Lo espero joven, lo espero. ¡ya!.

La Ma esta parada junto al pizarrón

**Ao:** no

Los demás Aos se callan

**Ma:** ¿ya joven?

**Ao:** ya

**Ma.** De Temas Selectos de Química. EBach-OCL + EM (5to semestre)

Varios alumnos reconocen el llamamiento que la maestra les hace para prestar atención al trabajo que sigue. Intervienen apresurando a su compañero, a quien el maestro espera antes de comenzar. El acuerdo de no tener objetos en su banca se da dentro de un margen de oportunidad para comunicar a la maestra que ya están listos (como el Ao, cuando dice “ya”) o de pedir tiempo para estarlo. Estos arreglos previos, de las condiciones necesarias para llevar a cabo una explicación llevan tiempo y se definen de manera diversa por cada maestro.

Durante la explicación de un tema se teje un espacio de negociación donde algunos maestros explican, argumentan y demuestran a los alumnos que deben atender. Algunos alumnos se apropian del sentido que tiene prestar atención y no distraerse; ello les resulta significativo, tanto para un trabajo presente o inmediato como para otro a más largo plazo.

Las explicaciones verbales dirigidas a todos los alumnos son muy frecuentes en el trabajo con los muchachos, puesto que se trata de un recurso común, mediante el cual los maestros se mantienen pendientes de que los alumnos les sigan en el curso de una exposición colectiva que procure explicar algún contenido particular. Es por ello que además de la vigilancia permanente que ejercen, los maestros “prueban” de diversos modos la atención que sus alumnos les prestan.

En una clase de Historia de Nuestro Tiempo, la maestra hace preguntas, como repaso de algunos temas estudiados. Varios alumnos hablan quedamente. Dos Aos charlan sobre las ilustraciones del libro y las respuestas que dan varios de sus compañeros. Por otra parte, otros dos **Aos** hablan y ríen quedo. La maestra sorprende a estos últimos.

**Ma:** vamos a ver por qué... ¡a ver! Ao3: dígame ¿a que se debió que desde el punto de vista económico, el mundo se halla dividido en dos bloques? ¿A qué se debió? (sorprende hablando a Ao3) Los otros dos Aos se ponen serios

**Ao1 a Ao2:** ¿Qué dijo?

**Ao3:** tarda un rato en responder. Dice: ¿a la primera guerra mundial? Varios Aos unos cinco: levantan la mano para contestar

**Ma:** estás distraído, Ao3. ¡A ver! Ayúdenle

**Ma.** De Historia de Nuestro Tiempo. EBach-OCL (5to semestre)

La maestra hace ver a los alumnos el trabajo que en ese momento se lleva a cabo y del cual deben estar pendientes. Resulta interesante que no llame la atención a los Aos 1 y 2 quienes también se encuentran hablando. Es probable que la maestra pueda diferenciar a los alumnos distraídos de los que comentan sobre el tema con base en las características que unos y otros muestran en su trabajo diario.

Los alumnos de la maestra de Historia de Nuestro Tiempo comentan sobre los llamados de atención que esta les hace cuando les explica.

**Ao1:** ella nos da la explicación, y al terminar nos dice ¿alguien no entendió? Si tienen una duda pregúntenmela. Hay unos chavos, hay alguien que sí le dice ¿sabe que maestra? que no le entendía en esto, en esto, ni en el otro.

**Ao2:** pero, luego, muchas veces también se enoja la maestra por que no entendió pero por que estaba platicando, distraído.

**Ao3:** o luego no entendieron pero no le dicen a la maestra; y ya cuando hacen los ejercicios vuelve a explicar; los pasa al pizarrón, hasta que entienden. Y ya cuando los entienden pasamos a otra cosa. Si no, ahí nos quedamos

**Ma.** De Historia de Nuestro Tiempo. EBach-EN (5to semestre)

Los comentarios de los alumnos expresan su conocimiento sobre los sentidos de las llamadas de atención de la maestra, ocasionadas por la distracción de sus compañeros cuando explica. Ellos saben que la maestra les deja hacer preguntas cuando no entienden, pero también que la distracción posiblemente les impide comprender. También queda claro a los alumnos que ella no sigue adelante con un tema cuando ve que quedan dudas con alguno de ellos.

La preocupación que los maestros reflejan en los ejemplos anteriores se centra sobre el interés y comprensión de los alumnos hacia lo que se explica o se dice. Emplean las explicaciones verbales como una forma de resolver el manejo de contenidos ante grupos numerosos de alumnos, lo hacen con el apoyo de otros materiales a su alcance, como pizarrón, material recopilado en antologías, esquemas, mapas; también cuentan en muchas ocasiones con la participación de los muchachos al plantearles preguntas de debate, discusión, en forma de ejes de análisis. Debe destacarse que los maestros involucran en esta forma de trabajo un esfuerzo, con el cual suponen que pueden interesar a los alumnos en lo que dicen. Así, la atención de los alumnos forma parte de la definición de un marco de trabajo, cuya necesidad se procura evidenciar. Es preciso reconocer que estas estrategias no garantizan de modo absoluto el involucramiento de los muchachos; puesto que existen ciertos alumnos que se encuentran distantes del contenido central de las explicaciones dadas por los maestros.

Otro aspecto que se pudo observar en este trabajo son las excepciones que algunos maestros permiten como parte de la dinámica misma de trabajo en su salón de clase, esto es, en ocasiones, la labor se realiza en un ambiente de ruido permanente, debido a que los maestros se encuentran ocupados y los alumnos pueden hablar mientras realizan la actividad. Hay actividades donde los maestros y los alumnos participan de un ambiente relajado y donde las conversaciones pueden tener lugar sin mayor restricción; el ruido por lo tanto en estos casos se trata de un murmullo, compuesto por las voces quedas de los alumnos al enunciar lo que escriben o leen. En otras ocasiones, los alumnos hablan con mesura pero a un nivel donde se evidencia el trabajo que realizan.

En tales situaciones el ruido acompaña al trabajo y es una señal de involucramiento en el mismo. Para el caso de ruido extremo los maestros intervienen para moderarlo, ya que de no hacerlo saben que vulnera parte de los acuerdos y de la normatividad del salón de clase y de la escuela.

Los alumnos de la maestra de Historia de Nuestro Tiempo hacen un trabajo para ilustrar los alcances y limitaciones de la globalización en la sociedad contemporánea. Consiste en seleccionar recortes del periódico y redactar su opinión respecto a él. Todo esto se plasma en pliegos de papel bond blanco, donde pegan el recorte y escriben su opinión.

Los AOs trabajan con los periódicos. Transitan por el salón, algunos piden tijeras, pegamento, intercambian recortes, miran lo que hacen otros, dejan su trabajo terminado sobre la mesa de la **Ma.** y se detienen a ver los trabajos que hay ahí. Un equipo de alumnos redacta en su cuaderno primero, argumentando que estén seguros de lo que escribieron lo pasarán al pliego de papel bond. Ma. Historia de Nuestro Tiempo (EBach.OCL+EM 5to Sem)

La maestra recibe los trabajos que los alumnos le llevan y los corrige en voz alta, de modo que todos los alumnos pueden escucharlo. Varios alumnos conversan sobre algunas noticias que encuentran en el periódico, así como de la forma en que el trabajo debe hacerse. El nivel de ruido es compartido por maestros y alumnos.

Sin embargo, un trabajo que requiere de la atención individual de los alumnos y la ausencia de intercambio entre ellos es el de los exámenes, puesto que se espera durante su aplicación prive el silencio necesario para su resolución satisfactoria; a ello contribuye el mantenimiento del orden por los alumnos aún cuando este es un trabajo colateral debido a que las condiciones de realización de los exámenes se definen al interior de cada grupo escolar.

Como se muestra en el análisis previo, los alumnos constituyen un referente importante para los maestros en la conformación de condiciones que favorezcan un trabajo con sentido. Los muchachos tienen, así un lugar relevante en la definición y puesta en marcha de diversas medidas organizativas.

La aceptación e identificación de las mismas se da de manera heterogénea entre los alumnos. En el presente apartado se plantea la participación más intencionada y explícita de los alumnos durante el sostenimiento de la normatividad en el trabajo cotidiano. En estas circunstancias se aprecia la significación que éste llega a tener para ellos, de modo que su involucramiento e interés les lleva a retomar varias de las medidas establecidas para ejercerlas y poder seguir trabajando.

En esta participación de los alumnos sobre la normatividad pueden identificarse continuidades e iniciativas que no habían sido contempladas por los maestros.

La intervención de los alumnos en el uso y manejo de pautas normativas diversas implica una incidencia en el sostenimiento del trabajo propio y el de los demás así como sobre acuerdos de trabajo que pueden poner en práctica y cuyos sentidos identifican.

Cabe señalar entonces que las condiciones normativas que contribuyen al clima de trabajo necesario para diversos tipos de actividad no se establecen de una sola vez y para siempre. Los maestros se ven en la necesidad de intervenir para consolidarlas. Los muchachos también llegan a verlas como necesarias y cuando son perturbadas exigen su cumplimiento.

Así, muchas de las quejas que los alumnos expresan tienen lugar cuando el comportamiento de otros compañeros altera las situaciones que permiten la realización del trabajo; situaciones que, de algún modo forman parte de acuerdos compartidos. En estos casos los alumnos suelen pedir al maestro que intervenga en el restablecimiento del orden dentro del aula. Ese comportamiento se atribuye a un reconocimiento de la autoridad del maestro. Lo anterior supone la importancia del orden por sí mismo, identificado con dicha autoridad. De manera que, algunas de las acusaciones que los alumnos hacen de sus compañeros pueden ser vistas como formas de participar en la organización necesaria para el trabajo, condición que llegan a identificar como indispensable y pertinente.

En la materia de Temas Selectos de Química la maestra explica detalladamente el tema de alcoholes y cetonas. Una alumna interrumpe la explicación.

**Aa:** Maestra: disculpe, pero es que hay mucho murmullo y cuchicheos aquí atrás, y no puedo concentrarme y entenderle a lo que nos está explicando.

**Ma a Aos de atrás:** jóvenes o guardan silencio y orden o se salen y los veo en extraordinario. Por ahora ustedes son los que van a explicar lo que ya expuse.

**Ma.** De Temas Selectos de Química. EBach EM (5to semestre)

Al tratarse de un tema de difícil comprensión para los alumnos puede considerarse que la atención, el silencio y el orden son aspectos indispensables para lograrlo. El involucramiento del grupo en esta explicación hace que la alumna externé una queja (provocada por el grupito de alumnos de atrás) para poder entender mejor la explicación.

La alternativa que la maestra encuentra al llamar la atención de los alumnos de atrás públicamente y con la consigna de exclusión de la clase y examen extraordinario, es una medida que resuelve momentáneamente su irrupción en la actividad no solo de la alumna, sino del grupo en general y procura reintegrarlos al trabajo de todos.

Los alumnos también hacen referencia a situaciones que perturban su trabajo y su estancia general en la escuela. Algunos alumnos en la asignatura de Historia de Nuestro Tiempo hablan sobre uno de sus compañeros que ese día no asiste a clase.

**Ao1:** Ballesteros es el que nos echa la culpa y es el más desastroso. Siempre con sus bromas de mal gusto, sus chistes, sus comentarios fuera de lugar, sus supuestas dudas que nada tienen que ver con el tema, su risita. Luego llega la maestra y a él es a quien le llama la atención y evidencia más. Porque es el más desastroso. Por eso cuando no viene, hasta descansamos.

Y añaden

**Ao2:** cuando se quiere sobrepasar y llevarse de manos, le decimos a la maestra y ella se molesta hasta con nosotros.

**Ao3:** nada más le llama la atención. Sigue en lo mismo.

**Ma.** De Historia de Nuestro Tiempo. EBach-EN (5to semestre)

A través de estos comentarios, los alumnos evidencian, por un lado su impotencia para hacer frente a Ballesteros, el alumno desastroso. Por otra parte, uno de ellos expresa inconformidad sobre las medidas tomadas por la maestra ante el comportamiento de dicho

alumno. Así, puede considerarse que algunas resultan suficientes para los maestros en términos del trabajo, pero no para los alumnos.

Estas referencias a las situaciones de desorden y obstaculización del trabajo forman parte de la información compartida que existe en el aula. Cabe reconocer el interés de los alumnos en su trabajo al detener las acciones de quienes les interrumpen. La identificación de ciertos alumnos como “desordenados” no se define sólo por las molestias que ocasionan a los maestros, sino también por las que causan a sus compañeros.

Precisa señalar, que en general las quejas que los alumnos plantean a los maestros se relacionan con las medidas de orden necesarias para trabajar. Su conocimiento de éstas es manifiesto: con referencia a ellas, los alumnos se quejan para poder seguir trabajando. En varios de estos reclamos se expresa su imposibilidad para hacer frente a problemas que los trascienden y que requieren de la intervención del maestro.

Es importante por otro lado mencionar que la atención que los alumnos prestan a las medidas normativas les lleva a preguntar por ellas a los maestros cuando aprecian algún cambio o incongruencia. Esto permite hablar de comprensión de su sentido y familiaridad con ellas, y no sólo de su aceptación y acatamiento. Las modificaciones que los maestros hacen de ciertas medidas de orden, en atención a las condiciones de su trabajo que implican cambios sobre la marcha, no son siempre del todo claras para los muchachos.

En una clase de Cálculo, un alumno le pregunta a la maestra por qué escribe de lado derecho las fórmulas básicas para desarrollar los despejes, cuando momentos antes las contraindica.

**Ma:** recuerden que tenemos que tener muy claras, estudiadas y presentes en nuestra cabecita muchachos, las fórmulas de tal manera que en todos los ejercicios que hagamos de aquí hasta el examen de periodo, no consultaremos formulario.

El Ao2 habla con el Ao1 cercano a él, ríe: ¡a ver, maestra!, usted misma esta ahora colocando en el margen superior izquierdo las formulas básicas de despeje ¿y que?

**Ma.** De Cálculo. EBach-OCL (6to semestre)

En el pizarrón la maestra termina de escribir las fórmulas y nombra a un alumno para que pase a realizar la operación. Esta pregunta del alumno expresa su atención sobre lo que la maestra dice y hace. Se percata de que la maestra actúa contrariamente a la indicación que unos segundos antes ha dado. La comprensión que los alumnos llegan a tener de tales indicaciones al igual que su posibilidad de valorarlas.

En otra clase de Cálculo, que los alumnos la toman después del receso, ellos copian en sus cuadernos ejercicios de operaciones escritas en el pizarrón. Un alumno se levanta. Se dirige hacia la maestra, quien esta sentada sobre la esquina de la mesa.

**Ma:** “acabamos de entrar joven, un minuto” El Ao. Sale

Otro Ao: ¿un minuto para qué, maestra? ¿Para que vaya al baño?

La maestra no contesta. Anota en el pizarrón la tercera operación.

**Ma.** De Cálculo. EBach-OCL + EM (5to semestre)

La pregunta de este muchacho permite pensar que los alumnos se interesan en algunas de las decisiones que los maestros toman. Al parecer, la maestra ha señalado en ocasiones previas la restricción de permisos para ir al baño justo cuando se ha regresado del receso. El alumno parece enterarse de que, en esta ocasión, la maestra si ha concedido un permiso.

En algunos casos, las preguntas de los alumnos revelan también incomprendiones sobre las medidas normativas que los maestros señalan para el trabajo de los contenidos. Una situación de este tipo ocurre cuando la maestra de Historia de Nuestro Tiempo se dispone a realizar un examen oral del libro que encargo se leyera como complemento a los temas revisados en clase.

**Ma:** necesito que guarden silencio y orden para el examen del libro. Este ejercicio oral, les va a reforzar su capacidad de comprensión y relación entre los temas que ya vimos, y el contenido del libro. Por número de lista: así pasan.

La maestra llama a una alumna, y cuando se dispone a preguntarle algunos muchachos parecen inconformes con su propuesta.

**Aa1:** por número de lista, va a ser la dinámica

**Ma:** si

**Aa:** ¿y eso?

**Karla:** ¡no se vale!

**Aa1:** no, maestra: no se vale

**Aa2:** si , si se vale

**Karla:** no es justo

**Ma:** ¡como que no se vale muchachos!

**Aa1:** si maestra, si se vale

**Karla:** maestra, es que...¿Porqué no lo dice en voz alta, para que repasemos?

**Ma:** ¡por eso!

**Algunas Aos a Karla:** ¡Buu!

**Ma:** oiga Karla: ¿Dónde esta?

**Algunos Aos** se ríen

**Ma:** shhh, por favor Karla: van como tres veces que hace preguntas así, con duda, desubicada, fuera de lugar; como que está en otra dimensión

**Ma.** De Historia de Nuestro Tiempo. EBach-OCL (5to semestre)

Al parecer, Karla no atendió a las indicaciones iniciales de la maestra y a juzgar por el llamado de atención que ésta le da, suele distraerse con frecuencia. Karla creyó que el examen seria individual y oral, pero también que las respuestas serían dadas solamente a la maestra y en voz baja. Sin embargo ésta escucha el desacuerdo de Karla y el de otros alumnos con atención. Cuando Karla manifiesta su propuesta, la maestra le sigue atendiendo aunque extrañada por lo que le reclama.

Al final su confusión es puesta en evidencia para la maestra y los demás alumnos. No obstante Karla tuvo la posibilidad de expresar sus dudas y preguntas e incluso de oponerse; esto aún cuando todo haya sido producto de su distracción.

Finalmente la atención de los alumnos al cumplimiento de medidas normativas permite entender el carácter significativo y compartible de éstas. Los alumnos no se encuentran excluidos de su sentido ni de su aplicación. Tanto las modificaciones como los incumplimientos de algunas de estas medidas llevan a los alumnos a demandar aclaraciones sobre los sentidos de tales cambios. Las reglas normativas por tanto son el soporte del trabajo con los contenidos en el salón de clase. En el espacio de las aclaraciones que solicitan, las medidas se reformulan y su significado se plantea a los alumnos interesados en su comprensión.

Por otra parte es importante también destacar la participación directa de los alumnos en las medidas de orden y la incidencia de esto en el trabajo de los contenidos de cada asignatura.

Las condiciones materiales en que los maestros deben desempeñar la docencia, les obligan en ocasiones a delegar cierto tipo de tareas reguladoras en los alumnos.

Estas tareas que los maestros encomiendan a los alumnos son diversas, así como los modos en que a ellas se incorporan. Aunque pueden parecer muy sencillas, resultan útiles para la continuidad del trabajo. Al contar con el apoyo de los alumnos los maestros pueden ganar tiempo para otras actividades de enseñanza.

Tal vez el trabajo excesivo y diverso de los maestros, les plantee la necesidad de que algunas tareas-como pasar lista al inicio o al final de la clase, recoger el pago de examen parcial, entrega de tarea, concentración de calificaciones de periodo en listas informales- queden a cargo de los alumnos. Al tratarse de una actividad específica estos últimos pueden estar más pendientes de ella.

La maestra de cálculo pide a los muchachos que le entreguen las hojas de ejercicios de tarea que les dejó la clase anterior, al compañero encargado de pasar la lista. Ella se sienta en su mesa, el alumno encomendado para esta tarea recoge las hojas de ejercicios; cuando las ha reunido las lleva a la mesa. Casi no hay ruido en el aula, sólo se escucha un murmullo: la maestra habla quedo con el alumno encargado de apoyarla.

Momentos antes la maestra indico que se realizaría un ejercicio individual del tema que se dejó de tarea y que contará para la calificación del período; anuncia además que es necesario aportar un peso para que les sea entregado de forma impresa ese ejercicio. Para ello, pide nuevamente la colaboración del alumno encargado de la lista.

**Ma** dice desde su mesa: por favor cobre un peso a cada uno de sus compañeros, después viene a entregarme la aportación incluyendo la suya y se sienta. En el momento de concluir esta actividad, la maestra se levanta de su lugar y comienza a redistribuir a los alumnos en el salón de clase; acto seguido les entrega su ejercicio.

**Ao:** faltaron 2 compañeros, usted les permitió salir a entregar su trabajo de Historia de Nuestro Tiempo.



**Ma:** en cuanto lleguen, les pide su aportación, y se les entrega su ejercicio.

**Ma.** De Cálculo. EBach-OCL (5to semestre)

El alumno que apoya a la maestra colabora con ella en la recopilación de los ejercicios de tarea de sus compañeros que serán revisados y en la recolección del dinero del ejercicio de grupo. Con su intervención, se procura agilizar este tipo de actividades en las que de otro modo cada alumno tendría que ir individualmente a la mesa con la maestra. Ello propiciaría ruidos y movimientos que pueden evitarse así.

Asimismo, con la intervención de los alumnos mediante actividades sencillas y periódicas se resuelve el trabajo en el margen de las condiciones materiales-cantidad de alumnos y la posibilidad de atenderlos dentro del tiempo disponible en la jornada escolar-que los maestros enfrentan. También actividades como la organización de eventos, de comisiones escolares, ceremonias cívicas, y festivas (consideradas como actividades extraenseñanza (Aguilar 1991), llevan a los maestros a incorporar a los alumnos en la organización del trabajo. Tal es el caso de las salidas del aula a que se ven obligados para coordinar actividades con otros maestros (semana de la ciencia y la investigación), o bien las juntas en la dirección durante el tiempo de clase. Los acuerdos de trabajo reconocidos por los alumnos permiten que ellos mismos sean quienes ejerzan pautas normativas propicias a la continuidad del trabajo.

La maestra de Temas Selectos de Filosofía trabaja en un grupo con la actividad de extraer de la lectura de ese día, las ideas más relevantes referidas al tema de la conquista espiritual en la nueva España, para ser trabajadas en un esquema para entregar esa misma clase y además el diseño de un colash.

Algunos alumnos terminan la primera parte del trabajo y van a la mesa de la maestra para que les revise. La maestra de Historia de Nuestro Tiempo entra al salón para avisarle que deben salir a reunión informativa de academia. Esta llama a una de las alumnas a su mesa y habla con ella. Después dice a los alumnos que tiene que salir, y anuncia que la **Aa** recogerá los dos trabajos.

**Ma:** su compañera recogerá primero el esquema en hoja con su nombre y grupo. Posteriormente y cinco minutos antes de que termine la clase le entregarán su colash también con sus datos personales.

**Aos:** todo para hoy

**Ma:** por su puesto, además ustedes ya tienen la lectura hecha, subrayada y entendida. Entonces quien termina su esquema hace su colash. Nadie se puede retirar si no termina sus trabajos

**La Ma.** Sale del salón, con ella va una alumna.

Un **Ao** le dice a otro: me dejas revisar y recortar lo que me sirva de tus revistas

**Ao2:** shhh, que no me dejas concentrar en la lectura, esta bien tómalas, pero me las regresas. Pero deja ya de hacer ruido.

**Ma.** De Temas Selectos de Filosofía. EBach-OCL (5to semestre)

Además de la indicación a la Aa para que en ese momento se encargue de recoger los trabajos, parece asumirse por parte de cada alumno y hacia sus demás compañeros actitudes de respeto, trabajo y colaboración mediadas por el orden.

Estas actitudes que los alumnos expresan se considera que tienen el carácter de ser permanentes y relacionadas con la normatividad del trabajo, formando parte de un común acuerdo entre la maestra y el grupo.

Durante la ausencia de la maestra la mayoría de los alumnos trabajan. Varios alumnos entregan a su compañera el trabajo del esquema. Algunos alumnos bromean eventualmente con el compañero de junto pero todos siguen sentados en su lugar. El trabajo de la maestra con este grupo hace evidente la incorporación de todos los alumnos a las tareas de orden en los acuerdos que se han establecido.

La posibilidad de delegar tareas particulares a ciertos alumnos se combina con la de que trabajen solos. Debido a cargas alternas de trabajo-relacionadas o no con la docencia-los maestros requieren en ciertos momentos, que los muchachos trabajen por propia cuenta responsabilizándose de la calidad de lo que entregan.

Los alumnos inciden en el ejercicio de medidas normativas ya sea por su participación directa (cuando los maestros les encomiendan la aplicación de alguna de ellas) o de manera indirecta (cuando solicitan al maestro que ponga orden o preguntan por el sentido de ciertas medidas de este tipo). Así, la posibilidad de intervenir mediante diversas formas en la normatividad permite reconocer en esta una instancia socialmente construida, con frecuencia necesaria, para el desarrollo de un trabajo con sentido.

Lo que hasta el momento se ha resaltado es que la normatividad del trabajo dentro del salón de clase se encuentra en estrecha relación con las necesidades organizativas del mismo.

Los maestros aprenden que “el orden” no se encuentra dado y que conseguirlo requiere de compartir con los alumnos el sentido de su necesidad, para lo cual acuden tanto a argumentaciones explícitas como a la puesta en práctica de restricciones diversas. Los alumnos llegan a reconocer los márgenes que se plantean en cada tipo de actividad, lo que permite el reconocimiento de lo que debe o no hacerse.

Por otro lado, en los grupos observados hubo la presencia de un cierto grado de ruido que implica trabajo, es decir generado a partir del intercambio de puntos de vista, de acuerdos y desacuerdos.

La intervención de los alumnos para demandar y colaborar con el mantenimiento de condiciones en que pueden realizar su trabajo es muestra del interés que por el mismo llegan a tener. En este sentido son actores participativos de una relación de trabajo, donde la normatividad del comportamiento y las acciones se han convertido en principios que se acuerdan, se construyen como parte de la dinámica social del salón de clase.

Considerando todo lo anterior, es necesario preguntarse antes de concluir

1. ¿en que términos debe cambiar la visión del maestro hacia la materia que imparte y hacia la forma de socializarla tomando en cuenta en este trabajo, las condiciones materiales del mismo y sobretodo el nuevo reto que es el desarrollo de competencias académicas y básicas?
2. ¿Qué se esperaría de los alumnos? Y ¿Cómo alcanzarlo?

Con base en el trabajo de análisis realizado hasta este momento, es importante señalar que el maestro que imparte la asignatura de Calculo debe visualizar a ésta como parte del universo de las matemáticas, las cuales son herramientas que se utilizan para resolver problemas, lo cual se refleja en la vida cotidiana, ya que por ejemplo la aritmética más sencilla se utiliza en casi todas las actividades de la vida diaria, los modelos matemáticos útiles para la investigación científica, etc.

Lograr que los muchachos se interesen por el estudio y aprendizaje de ellas implicaría entre otras cosas.

- A. Proporcionar seguridad al estudiante para que desarrolle su capacidad creativa.
- B. Ampliar el campo de conocimiento del calculo a otras asignaturas mediante la resolución de problemas
- C. Incentivar el desarrollo de capacidades y habilidades para formular, reformular, explicar, investigar y resolver problemas verificando sus soluciones, así como la realización de generalizaciones.
- D. Promover a través de ejercicios el desarrollo del pensamiento lógico y abstracto.
- E. A nivel de salón de clases puede ser una herramienta de gran utilidad la propuesta de la ingeniería didáctica referente a la teoría de las situaciones (Artigue, Michele 1995), cuyo planteamiento consiste en:
  1. Situación de acción: se propone a los alumnos una situación o problema con características como una consigna, que puede consistir en ganar un juego, resolver un problema completar un crucigrama o acertijo, etc. Información sobre la situación o problema suficiente para que el alumno pueda actuar sobre ella. Motivación para realizar la tarea, que puede consistir en un reto.
  2. Reforzamiento o sanción de la acción: que puede ser ganar el juego, resolver el problema en cuestión, competir con otro equipo de participantes, u otro (el maestro actúa como mediador y guía entre el alumno y el objeto del saber)
  3. Formulación: aquí el alumno requiere analizar la situación o problema y compararlo con su propia acción como suficiente, informe de mensajes entre sus compañeros, búsqueda de información.

4. Validación: se requiere para ello de la acción y la expresión para comunicar sus conclusiones, prueba semántica frente al grupo para comunicar respuestas, uso de un método o procedimiento para realizar la prueba sintáctica.
5. Institucionalización: se establece la formalización del conocimiento, esto corre a cargo del maestro quien informa al grupo la base teórica sobre el uso del algoritmo, concepto o teorema utilizado por los alumnos en la demostración de la validez de sus respuestas.

Al finalizar el ejercicio, el alumno habrá pasado por los procesos de asimilación y acomodación de su propia actividad, al transformar la información que tenía con la nueva, reflejándose en; la utilización de modelos matemáticos para representar o describir las relaciones cuantitativas de los fenómenos, plantear y resolver problemas a partir de la observación, identificación de patrones, elaboración de conjeturas, formalización y generalización de procesos matemáticos, formular razonamientos matemáticos, representar de diversas formas un problema y expresar sus ideas o resultados en forma precisa, trabajar por el desarrollo de la comprensión y descubrimiento en la resolución de problemas.

Para la maestra de química, los procesos de aprendizaje de esta asignatura requieren de una permanente búsqueda de representación y explicación de la realidad, siempre como una aproximación que permite al alumno confrontar y entender las relaciones entre diferentes elementos, incluyéndose el mismo puesto que es evidente que el alumno no construye el conocimiento en solitario, sino gracias a la mediación de otros y en un momento y contexto cultural particular. Es por ello que se considera que el docente se constituye en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento (Díaz y Hernández 2001)

De ahí que, el maestro de química para participar de la intención antes mencionada requiere:

- 1) Conocer la materia que ha de enseñar: esto se refiere a los conceptos y los sustentos teóricos que ha de enseñar saber de las relaciones ciencia-tecnología-sociedad, contar con conocimientos de otras materias para abordar los problemas propios de su asignatura desde diferentes perspectivas.
- 2) Cuestionar el pensamiento docente espontáneo: trabajar por evitar reducir el aprendizaje de la química a ciertos conocimientos y destrezas, olvidando otros. Tener en cuenta además que gran parte de la indiferencia de los alumnos por la materia están relacionados con el tipo de enseñanza, actitud y expectativas del maestro hacia los alumnos.
- 3) Revalorar la importancia de los factores afectivos en el aprendizaje del alumno: saber que los alumnos aprenden con sentido y significado en la medida que van construyendo a partir de la investigación y el contraste de información sus propios juicios y conocimientos, lo que hace que cuenten en gran medida las actitudes en el aprendizaje y la influencia que en las mismas tiene el clima del salón de clases y las expectativas del maestro.

- 4) Preparar actividades: transformar los contenidos en situaciones problemáticas estimulantes a través de las cuales los alumnos reconstruyan los conocimientos, desarrollen capacidades, habilidades y actitudes científicas. Esto conduce a realizar un tipo de estudio cualitativo de las situaciones y de las actividades.
- 5) Dirigir las actividades de los alumnos: a través de la sistematización, de la síntesis y de las reformulaciones que otorguen el justo valor a las aportaciones de los alumnos y orienten en consecuencia el desarrollo de la tarea. Es decir saber dirigir el trabajo de varios equipos de investigación iniciados en este quehacer, transmitiendo su propio interés por la asignatura y por el avance académico de los alumnos.
- 6) Reconsiderar el proceso de evaluar: al utilizarla como instrumento de aprendizaje que posibilita la retroalimentación de los diferentes momentos de la clase.
- 7) Utilizar la investigación e innovación en el campo disciplinario: con la idea de mejorar los procesos de enseñanza en el salón de clase.

Lo anterior posibilitaría en el alumno el desarrollo de capacidades y habilidades como:

- a. Aplicar el método experimental como medio de aprendizaje de la química
- b. Utilizar el lenguaje propio de la química
- c. Manipular con propiedad sustancias, materiales, equipos e instrumental de laboratorio
- d. Explicar las manifestaciones de la materia considerando composición, propiedades y estados.
- e. Explicar la estructura de la materia a partir de los conceptos de enlaces entre átomos, geometría molecular, interacciones intermoleculares y estructura atómica.
- f. Explicar el comportamiento de la materia a partir de las reacciones químicas.
- g. Reflexionar acerca del desarrollo de la química y tecnología en armonía con la naturaleza.

Por otra parte algunas de las posibilidades para trabajar en el campo histórico social son el proceder de forma inductiva, deductiva y hermenéutica, lo cual requiere de la investigación documental, empírica, participativa (estudios de campo) y de análisis crítico de toda la información recabada, para lograr aproximarse al conocimiento de los aspectos axiológicos, histórico y social, en términos de argumentación lógica y evidencia de la realidad, lo que favorece los procesos cognitivos del alumno, en tanto que, éste asume un papel activo en sus procesos de aprendizaje al desarrollar una actitud investigativa cuestionante y propositiva frente a los problemas de su entorno social, lo que le permitirá trascender el ámbito meramente memorístico y contemplativo.

El trabajo en el salón de clase tendría la intención de instrumentar actividades que promuevan el trabajo cooperativo para fomentar la lectura, la redacción, la exposición de

puntos de vista personales con fundamento en lecturas referidas a los temas estudiados, preparación y exposición de tópicos polémicos por las controversias que generan o hayan generado a nivel social e individual en los diferentes contextos histórico-sociales-culturales enfatizando de esta manera por un lado la colaboración en grupo y por otro la responsabilidad y compromiso propio por el aprendizaje.

El maestro partirá entonces de los conocimientos previos en los estudiantes como base para el diseño de acciones encaminadas a fomentar en ellos, la observación, el razonamiento lógico y analógico, el análisis, la síntesis, la solución de problemas y la ubicación de hechos y procesos en tiempo y espacio. Esto se concretaría en el salón de clase a través de:

- 1) La revisión de conocimientos previos mediante el planteamiento de problemas concretos y significativos para el estudiante vinculados a su persona, grupo, familia y comunidad
- 2) La interpretación de fenómenos sociales y el desarrollo de propuestas de solución a los problemas concretos.
- 3) El análisis de problemas sociales e individuales que vive cotidianamente el alumno, a través de la deliberación disertación y el consenso.
- 4) La fundamentación teórico, práctica por parte del maestro, de la importancia que reviste conformar una visión propia del mundo y de la vida a partir de la identificación de las diferentes posturas y propuestas para la interpretación de la realidad y de los fenómenos que la caracterizan
- 5) El reforzamiento y retroalimentación de los temas revisados en la clase, en museos, bibliotecas, hemerotecas, exposiciones y otros lugares donde puedan observarse problemas sociales concretos.

El maestro actúa en consecuencia como coordinador de la participación activa de los alumnos quienes por su parte buscan entender y comprender las situaciones, problemas hechos y acontecimientos actuales y pretéritos a través de la lectura apoyada en los diferentes conceptos y posiciones teóricas revisadas en clase.

El maestro entonces se esfuerza por vivir lo que enseña, al revalorar la trascendencia de su actuación en el salón de clase, lo mismo que el uso de herramientas que complementan su trabajo con los muchachos, como pueden ser: la preparación de mesas redondas con sus guías de debate, las exposiciones de equipo y grupales, las reseñas fundamentadas de películas, obras de teatro o visitas a museos exposiciones, la escenificación de tópicos o problemas sociales, la elaboración de trabajos de investigación de campo y documental, los ensayos con fundamentación, los mapas conceptuales, etc.

En otro orden de ideas y con atención a la segunda pregunta se tiene que, oficialmente el perfil del alumno del bachillerato general se encuentra relacionado con una formación integral, esto es con aquellos atributos deseables que orientan el desarrollo de los conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas del estudiante para incorporarse como

sujeto útil y activo a la vida cotidiana, a la educación superior y al mundo del trabajo. En el marco del bachillerato general estos atributos hacen referencia a cuatro capacidades básicas: intelectuales, de comunicación, socio-afectivo y productivas. Por ello, la formación académica del egresado de este nivel, tiene que posibilitar (según la SEP-DGB):

- 1) Desarrollar los procesos lógicos que le permitan analizar y explicar con actitud crítica diversos fenómenos naturales y sociales del medio circundante, desde distintas dimensiones y perspectivas teóricas
- 2) Aplicar en su vida cotidiana los conocimientos de diferentes disciplinas y ciencias en la resolución de problemas, con base en principios, leyes y conceptos
- 3) Interpretar de manera reflexiva y crítica el quehacer científico su importancia actual y futura, y tomar conciencia del impacto social, económico y ambiental del desarrollo tecnológico.
- 4) Asumir una actitud propositiva ante los problemas que lo afectan atendiendo los mas significativos de su entorno
- 5) Construir una personalidad ética que considere al hombre como especie, como individuo y como parte de una sociedad, mediante el desarrollo y fortalecimiento de los valores
- 6) Adquirir los elementos que le permitan consolidar su personalidad y enfrentar los riesgos propios de su edad
- 7) Utilizar diferentes códigos lingüísticos de acuerdo al contexto de comunicación y a su intención, así como interpretar correctamente los mensajes recibidos y lograr su adecuada estructuración con base en principios de ordenamiento, causalidad y generalidad.
- 8) Emplear las nuevas tecnologías de información y comunicación aprovechando sus potencialidades para desarrollar conocimientos que promuevan su participación activa y constructiva en la sociedad
- 9) Adquirir conocimientos sobre principios específicos de las diversas disciplinas que le faciliten su decisión personal para elegir adecuadamente sus estudios superiores
- 10) Obtener los elementos que le permiten valorar y realizar de manera competente tanto el trabajo productivo como los servicios que redundan en beneficio de la sociedad
- 11) Contar con los elementos que le posibiliten la creación o el aprecio por las manifestaciones artísticas para valorarlas como expresiones culturales.
- 12) Poseer habilidades y destrezas motrices que le permitan mantener el cuerpo sano

Desde el marco institucional, estos atributos están considerados como el punto de partida para el diseño del proceso enseñanza y aprendizaje, mismos que no deben verse como exclusivos de un campo disciplinario, por su carácter genérico.

El bachillerato por lo tanto debe dotar al estudiante de una serie de competencias que puedan ser evaluadas en relación con el logro de un conjunto de objetivos. Alcanzar una competencia reside entonces en la posibilidad de que los muchachos sean capaces de ejecutar una tarea determinada.

Es decir una competencia es un estado de ejecución adecuada a una tarea, por ello un individuo es competente o incompetente según la adquisición de conocimientos, habilidades y técnicas para propósitos concretos, esto porque la demanda de mayor competencia se presenta en múltiples formas: el trabajo de los individuos y los grupos académicos, la calidad de los estudiantes al ingresar y egresar, la preparación profesional, la investigación etc. (Clark, 1993)

Lo que hace considerar a la competencia académica como aquellas capacidades y habilidades amplias y esenciales para el trabajo efectivo en todos los campos de estudio académico, mismas que posibilitaran la interacción entre sí de todas las disciplinas, en tanto que no son particulares y privativas de una sola. Es decir estas competencias académicas tienen relación con todas las asignaturas del bachillerato, cuya expresión se encuentra en aspectos básicos como: la capacidad de comunicación oral y escrita, la posibilidad de identificar información relevante acerca de un problema, su interpretación y clasificación en forma útil, la búsqueda de relaciones entre la información nueva y la adquirida previamente, el planteamiento de nuevas preguntas que exigen a su vez el establecimiento de relaciones mas complejas.

Por tanto, lograr su desarrollo en el aula escolar, implica generar hábitos por la lectura, la capacidad de expresarse en forma hablada y escrita, la facultad para escuchar, la capacidad de observar, las matemáticas entendidas como lenguaje, la capacidad de estudiar y la de razonar, lo cual se ha descuidado otorgando en ocasiones mayor importancia a la enseñanza de contenidos. Para Torres (1992) citado por la Dra. Concepción Barrón Tirado, se ha descuidado la enseñanza de las capacidades y habilidades cognoscitivas que son indispensables para aprender, incluso de las que se reiteran en los planes y programas de estudio tales como: capacidad de razonamiento, capacidad de auto-aprendizaje, pensamiento autónomo, pensamiento crítico, solución de problemas, creatividad, metacognición aprender a aprender, aprender a estudiar, aprender a enseñar, aprender a recuperar conocimiento, aprender a aplicar lo aprendido y aprender el conocimiento científico.

Lo anterior advierte la necesidad de buscar nuevas alternativas para la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas que integran en el bachillerato general, el área propedéutica, con la intención de contribuir al logro del perfil de egreso del alumno, y a su vez participar de su proceso de formación académica.

Así, para el caso de las materias de Temas Selectos de Química y de Calculo, que demandan del alumno la formulación y expresión de sus ideas con precisión y exactitud, se debe trabajar por que el alumno aprenda a pensar, escuchar y hablar con atención, ya que estos elementos son básicos de la comunicación y por lo tanto, están íntimamente ligados con la capacidad de representar. Es decir, aprender a aproximarse a la lectura y



escritura como procesos de pensar y razonar, implica valorar, organizar e integrar la información que puede auxiliar-apoyar al alumno a trascender del plano de los datos informativos a la reflexión, al análisis y al cierre de una actividad o tarea encomendada. Asimismo la capacidad de observación es de suma importancia para el alumno, ya que en buena medida, de esto depende la resolución correcta de problemas y la comprobación de los mismos.

Sin embargo aquí debe reconocerse uno de los obstáculos que se presentan tanto para el maestro como para el alumno en el desarrollo de la clase, el cual consiste en las diferentes percepciones que del mismo objeto de estudio (problema por resolver, axioma, ley o principio que comprender) realizan cada quien por su parte. Esto se entiende, si se advierte que los individuos observan el mismo objeto de forma diferente porque sus intereses, conocimientos y experiencia previos difieren.

Al respecto Porlan expresa que, las personas en general en su quehacer cotidiano y profesional, ven al mundo (lo observan) a través de su propia teoría. Todos los individuos de cualquier edad o condición, construimos significados a partir de nuestra experiencia vivida y de nuestro conocimiento preexistente. Nuestra teoría, nuestros constructos personales son como unas lentes cognitivas que dirigen nuestra percepción y nuestra representación mental del mundo (Porlan 2000; 71)

Superar este obstáculo requiere de un trabajo serio de asesoramiento por parte del maestro con sus alumnos, encaminado a que los estudiantes detecten aquellos conceptos equivocados acerca del objeto que han interiorizado, y cambien sus marcos conceptuales, lo cual se logrará en la medida que se aproveche el conocimiento personal de los estudiantes como referente continuo del conocimiento escolar. Este conocimiento del alumno tiene rasgos que pueden ser recuperados por el maestro que imparte estas asignaturas vistas por la comunidad estudiantil como las más difíciles de estudiar y más aún de comprender.

Así, algunos de los rasgos con que cuenta el conocimiento personal de los alumnos y que deben de considerarse (Porlan 2000) son:

- 1) Esta guiado por el interés que lo moviliza
- 2) Es un sistema abierto y evolutivo de significados experienciales con el que interpreta el medio; que le permiten una determinada visión del mundo y un campo de acción limitado y limitante
- 3) Esta socialmente condicionado y es parcialmente compartido
- 4) Construye y reconstruye sus significados en un diálogo interactivo con el medio natural y social, y en un diálogo consigo mismo para encontrar explicaciones a sus incongruencias, contradicciones y conflictos interiores.
- 5) Como sistema de significados personales se organiza en la memoria en forma de esquemas y redes semánticas de naturaleza ideosincrática.

Tener presente el conocimiento personal del alumno es tener en cuenta la diversidad de concepciones posibles y por lo tanto la posibilidad de establecer colectivamente como parte del trabajo en el aula criterios comunes, racionales y críticos para elegir con carácter provisional, aquellas concepciones con mayor potencialidad para dar respuesta a los problemas considerados como relevantes, esto es inducir a los alumnos a que observen con la lente de una teoría común (generada gracias a la participación de todos ellos como grupo de aprendizaje), aquellos rasgos similares en el objeto estudiado, ya que para un mismo problema o fenómeno pueden existir diversas variantes conceptuales que compiten para resolverlo o explicarlo, aquellas que colectivamente sean consideradas más adecuadas ocuparán provisionalmente un determinado nicho conceptual mientras no surjan otras de mayor potencialidad. Esto explica el proceso permanente de desarrollo conceptual en las ciencias y al mismo tiempo, la enorme estabilidad de las disciplinas científicas (Porlan 2000; 71)

Por otra parte, es importante recuperar la utilidad que tiene el lenguaje de las matemáticas, ya que permite representar, comunicar y caracterizar los fenómenos cualitativa y cuantitativamente en forma común a varias personas a través de un mismo marco teórico, esto implica desarrollar en el estudiante la capacidad de traducir un fenómeno o proceso del lenguaje común al matemático, lo que es de gran relevancia en el aprendizaje de otras formas de expresión como por ejemplo la simbología de la química o de la física.

De lo anterior surge como propuesta para el trabajo en el salón de clase

1. El diseño de estrategias de enseñanza que conduzcan al alumno a desarrollar el pensamiento científico, como pueden ser por citar un ejemplo la solución de problemas, tomando como base las preconcepciones y referentes conceptuales con los que cuenta como conocimientos previos, la experimentación, la comunicación y el razonamiento entendido este último como la representación de ideas de manera comunicable
2. Promover el desarrollo de hábitos mentales matemáticos (como el Cálculo de operaciones aritméticas básicas) a través de la resolución de tareas en grupo, resaltando la trascendencia que tienen las matemáticas en las actividades de otras asignaturas y de la misma vida diaria
3. Fortalecer la capacidad para resolver problemas como parte de la tarea diaria en el salón de clase a través de la exploración, predicción y más aún, fomentando la confianza de cometer errores y corregirlos, de manera conjunta: alumnos y maestro.
4. Inducir a los alumnos a leer, escribir y proponer sobre las matemáticas, en el ejercicio de formular hipótesis, comprobarlas y elaborar argumentos sobre su validez.

Lo anterior puede conducir al alumno al conocimiento, comprensión y aplicación del lenguaje matemático, por el desarrollo de la capacidad de resolver problemas, por la

posibilidad de aprender a comunicarse, aprender a razonar, aprender a tener confianza en la capacidad de hacer matemáticas (Wenzel burger E. 1986).

En lo que se refiere a las asignaturas de Temas Selectos de Filosofía, Historia de Nuestro Tiempo y Metodología de la Investigación, resulta básico y necesario tener en cuenta para su estudio y aprendizaje capacidades como la lectura, la expresión en forma hablada y escrita, el estudio y la observación sistemática de los temas y problemas sociales, el manejo y razonamiento de la información y su procesamiento a través del uso de la informática.

Para fomentar el desarrollo del razonamiento es necesario el trabajo de identificación y formulación de problemas, así como la evaluación de los mismos y la propuesta de formas de resolverlos.

En la tarea de interpretar y comprender los hechos sociales es fundamental la capacidad para expresarse correctamente en forma hablada y escrita apoyándose en el recurso de la informática.

No obstante el desarrollo de una comprensión progresiva tiene que ver con la construcción de juicios críticos que le permitan al alumno emitir opiniones lógicas y sustentadas de los hechos, respecto de las problemáticas actuales y pretéritas.

Razón por la cual, el ambiente de la clase debe de construirse a partir de la interacción y continua negociación, esto es el maestro ha de aportar una hipótesis del conocimiento que es deseable construir y un conjunto de problemáticas relevantes que interesa investigar; y los alumnos por su parte deberán aportar su mundo de experiencias, concepciones personales, intereses, problemas, y expectativas concretas; puesto que “el como enseñar y aprender ha de concebirse como un proceso abierto y circular en el que partiendo de problemas concretos, interesantes y próximos a los alumnos, éstos pongan en juego sus concepciones personales (hipótesis sobre el problema), las comparen entre sí, las sometan a contraste crítico con otras informaciones (experiencias, observaciones, lecturas, informaciones verbales del profesor, debates, etc.) las reestructuren y las pongan en práctica” (García y García 1989)

La tarea, por tanto, en el salón de clase ha de involucrar el ingenio y creatividad tanto del maestro como de los alumnos ya que se trata de facilitar el proceso de construcción de conceptos, procedimientos y valores, a través del tratamiento e investigación de problemas relevantes activando los esquemas de conocimiento que guardan relación con la situación objeto de reflexión y análisis. Las estrategias de enseñanza han de considerar el desarrollo en el alumno del análisis, el lenguaje, el razonamiento en relación a la realización de analogías inducciones, deducciones mismas que pueden realizarse una vez que se ha observado con atención algún tema, escribir o leer los comentarios propios y de los compañeros, identificar, escuchar y proponer soluciones a los problemas que pueden estar presentes en los personajes estudiados, en los sucesos o acontecimientos revisados, alrededor de los cuales el docente quiere llamar la atención con la idea de asociar esos eventos con otros de la época presente o pasadas.

Así, definir, comprender y dar respuestas iniciales a un problemas o debatir entre los alumnos los diferentes puntos de vista que surgen en una clase, son actividades que implican un cierto nivel de reelaboración y construcción conceptual, esto sí se considera que, las concepciones que los alumnos van expresando son el resultado de la interacción entre los esquemas de conocimiento (significados) y el contexto que lo demanda; de ahí que Porlan señale que aprender por tanto no es otra cosa que un proceso cíclico del aprendizaje científico que trata de explicar la realidad a partir de los hechos por medio de los conceptos, a través de la representación mental (Porlan 2000)

Para emprender y desarrollar estas actividades los maestros del área de histórico social emplean como recursos más usuales el uso de antologías, lectura de periódicos, revistas textos (que en algunas ocasiones no corresponden a los temas de las asignaturas) pero que sin embargo pueden ser rescatados con la idea de ilustrar, enfatizar o profundizar alguno de los contenidos que se estén revisando, observando y analizando; películas, videos, obras de teatro, uso del internet, conferencias, todo ello no como sustitución de la clase sino como actividades de complementación y reafirmación de los temas que se están trabajando

Este trabajo de maestro y alumnos solo encuentra límites en la imaginación, creatividad y dominio que se tenga de cada tema de la asignatura.

## CONCLUSIONES

Lo que la realidad escolar nos muestra permite afirmar que el bachillerato es en gran medida lo que hacen y piensan quienes participan en él. Esto justifica la intención presente en el transcurso de este estudio referida a tratar de comprender el sentido de las acciones de los maestros observados; y más aun entender como ellos enfrentan el nuevo reto consistente en el desarrollo de competencias académicas básicas en los alumnos del área propedéutica tomando como referente empírico las condiciones de trabajo, el conocimiento sobre los muchachos y la organización del trabajo en el salón de clase.

De ahí que se pretendiera mostrar la complejidad de la actividad de los maestros en el aula, puesto que son ellos quienes tienen que cumplir tanto con las exigencias del trabajo colectivo demandado por la subdirección, la academia y el control escolar (actividades de extra-enseñanza), como las exigencias del trabajo mismo en el salón de clase.

Se evidencio que en la búsqueda de soluciones a su labor (actualmente tiene que ver con la incorporación de la propuesta de desarrollo de competencias básicas en los alumnos), los maestros se apoyan unos a otros; ya que es en la colaboración mutua y el trabajo compartido, donde surgen ideas y soluciones así como saberes que los profesores articulan desde su propia experiencia personal e historia profesional.

Considerando la anterior se llego a lo siguiente:

La forma como actualmente se da a conocer y se trata de implementar la propuesta oficial no contribuye a que los maestros la incorporen fácilmente en su práctica, esto se puede observar en la insuficiencia del curso intersemestral de "inducción al modelo" que tuvo como intención enseñar a los docentes las características de las nuevas propuestas y algunas formas de introducir cambios en el momento de planear desde esta perspectiva.

Este hecho puso de manifiesto la importancia de la presencia en el bachillerato de profesores que conozcan y estén capacitados en las nuevas propuestas de trabajo oficiales que se requieren introducir, ya que son los docentes los que construyen sus recursos y estrategias (vías) de socialización de cualquier nuevo saber docente con el apoyo de sus propios colegas y en relación con ellos.

Otro aspecto que fue visible a lo largo de este estudio fue el referido al trabajo colectivo demandado por las actividades de extraenseñanza y por las comisiones que interfieren, interrumpen o suspenden el trabajo de enseñanza en el aula, y que en consecuencia distraen la atención del profesor de su quehacer de los muchachos por un lado, y su posible interés por las innovaciones o cambios por el otro. Es decir, el poco tiempo disponible (30-35 minutos por clase diaria o alternada) desalienta a los maestros en el estudio-compromiso con la propuesta, en el uso de materiales y estrategias de trabajo que conlleva atender a los alumnos con la idea de que la docencia se centre en el aprendizaje. Evidenciándose así, la necesidad de aligerar las cargas de trabajo a los profesores a través de la distribución equitativa de horas de apoyo, proporcionándoles de esta manera más tiempo para la actividad de enseñanza, así como también su liberación

de comisiones como una compensación justa al desgaste físico y emocional que conlleva desarrollar un semestre en 3 meses con 4 o 5 unidades programáticas a revisar. Es claro, como se ha dicho que las construcciones colectivas que sustentan las prácticas docentes demandan tiempo puesto que los maestros se apropian de los elementos de las nuevas propuestas a través de sucesivos ensayos individuales apoyados por sus colegas.

La relación que cada maestro establece con sus compañeros de trabajo está definida en cierta forma por el lugar y los papeles que de manera formal se les otorga institucional y políticamente. Sin embargo en lo cotidiano el carácter y el grado de participación, de respeto y de consideración entre ellos depende en gran medida de su apatía, experiencia y biografía profesional y académica situación observada en el estudio a través de la socialización de recursos, de las construcciones colectivas (que están adoptados a las condiciones de trabajo y que son funcionales a las mismas) y de las experiencias probadas de algunos de ellos mismas que les permiten decidir, actuar y compartir sus saberes en nuevas situaciones.

En resumen, a partir de los que se ha descrito en este trabajo puede afirmarse que son las condiciones de trabajo docente las que pueden posibilitar o bien obstaculizar la socialización y desarrollo de una propuesta oficial; sin embargo es justo también sostener que son los maestros quienes acomodan y moldean la normalidad de acuerdos con lo que requieren, necesitan o desean, para hacer más agradable ese espacio de trabajo que se ve convertido en una especie de espacio vital donde se desarrollan la labor y personalmente.

Por otro lado, se mostró en este trabajo que es en las condiciones específicas del trabajo docente con los alumnos de quinto y sexto semestre donde se encuentra la dimensión pedagógica del mismo, en tanto que es en las tareas de carácter organizativo tendientes a fortalecer la enseñanza donde se va ensayando la nueva propuesta oficial.

En el bachillerato estudiado organizar el trabajo en el aula implica prever las diversas tareas y actividades, asignar distintas responsabilidades y aglutinar los esfuerzos de cada docente alrededor de y con miras al cumplimiento de los objetivos institucionales. Este proceso se define cotidiana y colectivamente por maestros y alumnos, es decir es un marco social que los maestros aprenden a precisar de manera conjunta con los muchachos, siendo algo muy importante en este escenario la participación que los alumnos tienen en la determinación y sostenimiento de dicha organización. Esta participación se caracterizó en los grupos del estudio, por la consideración permanente que los profesores tienen del trabajo de los alumnos y en torno al cual conforman un conocimiento de carácter dinámico y heterogéneo.

Pues como se indicó, los docentes aprenden a identificar en este proceso de conocimiento la información relacionada con la labor de los muchachos, lo que les permite resolver las exigencias de su quehacer cotidiano.

Por su parte los alumnos pueden percibir aspectos del conocimiento que los profesores adquieren sobre ellos -y de las consecuencias y se derivan de él- a partir de la relación que establecen entre ambos. Al parecer cuando los docentes se relacionan con los

muchachos se pone de manifiesto la situación privilegiada que tiene con respecto a éstos para decidir y participar en las actividades que desarrollan.

El hecho de que un grupo de alumnos este bajo su responsabilidad va marcando en cierta forma la pertenencia de los muchachos al maestro, una pertenencia que es reciproca pero desigual en la medida en que los maestros son quienes, en la mayoría de los casos tienen la última palabra en la definición de la situación. Ambos maestros y alumnos juegan con las reglas y normas escolares, juegan con ellas en tanto conociéndolas las quebrantan, las ajustan, les dan el sentido que les conviene y las utilizan en ciertos momentos sin embargo nuevamente son los maestros quienes tienen mayores posibilidades de hacerla en casi cualquier lugar y momento escolar.

Lo anterior puede ser observado en las relaciones que los profesores expresaban (enojo, aceptación, rechazo) cuando los alumnos no entendían alguna indicación o procedimiento para abordar o resolver una tarea. Así como también en las medidas que los maestros llegan a tomar ante estas circunstancias (llamadas de atención, baja de puestos, castigos) a través de los cuales se comunican sentidos relacionados con las exigencias del trabajo mismo; de dichas exigencias –mencionado sea de paso- los estudiantes se apropian en diferente forma.

Ante todo es preciso señalar que es en las decisiones tomadas por los maestros sobre el trabajo en el aula donde concluyen los procesos de conocimiento mutuo y la definición de medidas organizativas, estas últimas surgidas de la necesidad de orientar de forma permanente la labor diaria lo que se advierte en la búsqueda tanto de información relativa al trabajo de los alumnos como en la generación de diversas soluciones al mismo, con objeto de corregir, reorientar y reformular acciones para su realización.

Con este fin los profesores construyen recursos organizativos a través de los cuales se comparten y explicitan tanto formas como criterios posibles y viables para resolver las actividades surgidas de los contenidos escolares, tal fue el caso de las maestras de Temas Selectos de Química y Cálculo respectivamente que en varias ocasiones recurrieron al repaso de los ejercicios y justificación de las soluciones para que los alumnos atendieran las soluciones de los mismos. Acciones que solo fueron posibles gracias a la constante interacción verbal (comunicación) que se estableció entre el grupo y las docentes.

Uno de los componentes importantes para la organización del trabajo dentro del salón de la clase es la normatividad. A través de ella se fijan límites concretos y reconocibles para los alumnos en su relación con las necesidades y exigencias que tienen lugar en el aula, así mismo en ella se expresa la regulación de algunas condiciones que restringen las posibilidades de la tarea de la enseñanza como por ejemplo la socialización de los contenidos temáticos de la asignatura en grupos numerosos, las formas de participación de los alumnos en los ejercicios en clase y las labores encomendadas para su realización en casa.

Pues como se advirtió en su momento, la cantidad de alumnos por grupo (numerosos) representa límites a la atención individualizada que les puede prestar el profesor y más aún a los posibles intercambios verbales o de impresiones entre ambos.

Pues a todo ello, en la exposición quedo detonado que los profesores que atienden quinto y sexto semestre (en el área propedéutica) siempre mantuvieron una actitud de intervención con fines precisos referidos a ejemplificar, completar explicaciones, resolver dudas, corregir trabajos entre otros.

Por otro lado como quedo subrayado los profesores del estudio saben que son los alumnos los que retoman, recuerdan, demandan y cambian el sentido a las medidas normativas, previa negociación y acuerdo con ellos, y dependiendo de las condiciones y exigencias específicas del trabajo en el salón de clase. Lo que demuestra que el ejercicio de la normatividad no es una acción unilateral vertical e impositiva de alguna de las partes involucradas en la tarea cotidiana.

En la conformación de las medidas de orden, normas, reglamentos, sanciones y castigos han participado tanto los profesores como los alumnos desde el inicio del semestre llamando a este ejercicio "explicitación de las reglas del juego", de manera que existe plena identificación y sentido para ambos en cuanto a cada una de las regulaciones-sanciones vividas en ese grupo en particular. Puesto que, tanto la organización, normatividad y dinámica de cada grupo le otorga a este un sentido local, único es decir una identidad propia.

Ante una nueva iniciativa y propuesta de los maestros, esta es presentada, analizada, discutida, valorada y en su caso votada para ser incorporada, en esto radica la participación directa de los estudiantes. Aplicar la norma y/o su castigo por infracción exige la colaboración de todo el grupo incluyendo al profesor.

Un ejemplo muy notorio referido al carácter específico y local de la normatividad por grupo fue cuando para mantener el orden (silencio, atención, disponibilidad) del grupo 508 hacia la clase de Temas Selectos de Filosofía, se hizo del conocimiento de todos los alumnos el riesgo que se corría de quedarse sin receso, en tanto no se respetara al cumplimiento de la disposición.

En lo que se refiere a la apreciación, identificación y revaloración de la labor docente como condición para implementar nuevas propuestas de enseñanza quedo expuesto como parte de este trabajo, que existe una carencia de reconocimiento por parte de las autoridades del bachillerato (director, subdirector, jefes de academia) acerca de la labor que los maestros desempeñan en el interior del salón de clase así como de sus exigencias. Es decir, la observación del entorno que rodea el desarrollo de las actividades de los profesores en los salones de clase (tarea de vigilar con reloj en mano el ingreso y salida de los maestros por parte de los prefectos, los recorridos por los pasillos y visitas repentinas del director y subdirector a los grupos, el informe de avances programático verbal o por escrito al jefe de academia) revelo la escasa valoración al trabajo de enseñanza, a sus condiciones, problemas, recursos y soluciones, de las que disponen los maestros día con día y que hacen de él, una actividad heterogénea, diferente, única en si



una construcción social e histórica, según sea el tiempo y el espacio que se comporta con un determinado grupo escolar. Ya que, como se pudo apreciar las experiencias que se viven en cada grupo son tan híbridas como el grupo mismo, lo que hace de la docencia un quehacer flexible que rebasa la idea de “modelo que se aprende y aplica” quedando fuera de él, la diversidad de respuestas que tanto los maestros como los alumnos se ven obligados a dar cuando son convocados en razón de la socialización de los contenidos escolares.

Lo anterior permite manifestar que para la toma de decisiones institucionales, las autoridades y profesores han de realizar un trabajo conjunto en el que se tenga en cuenta que para implementar una nueva propuesta de enseñanza deben considerarse las características y matices que adquiere la relación de trabajo construida por maestros-alumnos, maestros-autoridades; y reconocer que por su naturaleza particular esta relación adopta un carácter social e histórico, más aún que todo objetivo, esfuerzo e interés se ha de encaminar a las tareas de formación de los muchachos, quienes junto con sus maestros construyen la cotidianidad áulica y escolar (Considerada una práctica social, histórica y política). Solo se podrá entender que las soluciones que los maestros buscan generar y comparten para sacar adelante su trabajo no se reducen a las señaladas por la normatividad institucional sino que tienen que ver con esa relación de trabajo que establecen con los alumnos, es decir con la capacidad de comunicar, hacer evidente y compartir una serie de criterios en el trabajo.

Todo lo anterior permite expresar en este momento una de las reflexiones más importantes que surgen a partir del análisis realizado y de las conclusiones contenidas, que se refieren al hecho de que tal vez cuando los maestros reconozcan y comprendan el margen de decisión y acción que tienen en la escuela, el tipo de relación que establecen con los demás, los sentidos y fines que le otorgan y la acción colectiva referida a su trabajo diario (lo que supone la política) estarán en posibilidades de hacer de ese “margen” un elemento que incida en la transformación del bachillerato hacia los rumbos que decidan colectivamente. Esto es importante en tanto se asume la premisa de que sólo con la participación de los maestros se puede esperar que prosperen y tengan mayor permanencia los cambios que se propongan para la actividad de enseñanza, la reconsideración de la labor frente al grupo y sobre todo la socialización de las propuestas oficiales, mismas que deben ser estudiadas y analizadas antes de ser puestas en marcha como posibles modelos de docencia.

Esta tarea que le corresponde realizar a los profesores del Centro de Estudios de Bachillerato Reyes Heróles a primera vista resulta difícil, pero cierto es que es posible y necesaria. Comenzar a realizarla implica reconocer el valor y la trascendencia que guarda en sí mismo el “poder de relación” que les concede “la autoridad” de la que gozan no solo frente a los alumnos sino frente a las autoridades y al contexto escolar.

Puesto que es evidente que quienes mayor poder de decisión e influencia tienen en el quehacer escolar son los maestros, quienes hacen suya la escuela rincón a rincón, en las horas de la jornada, en las normas ajustadas, en las normas suprimidas. Son ellos quienes en su actuar muestran un mayor margen de acción que llenan de sentido básicamente para recrear y dar respuesta a las condiciones de su labor.

Concientizarlo es una obligación.

## **APÉNDICE.**

<b>Ma.</b>	Maestra
<b>Ao.</b>	Alumno
<b>E.Bach.</b>	Escuela Bachillerato
<b>OCL.</b>	Observación de clase
<b>Aa.</b>	Alumna
<b>OAE.</b>	Observación actividades escolares
<b>As.</b>	Alumnos
<b>Algunos Aos.</b>	Algunos Alumnos
<b>Varios Aos.</b>	Varios Alumnos
<b>EM.</b>	Entrevista Maestro
<b>OG.</b>	Observación General
<b>EN.</b>	Entrevista
<b>E.</b>	Escuela
<b>Osa.</b>	Observación de salón (fragmento de clase)

## BIBLIOGRAFÍA

1. Abbagnano Nicola (1990) Historia de la Pedagogía. México. FCE. 9na. Reimp.
2. Acuña. C. y Batllori. A. (1988) “El proceso de solución de problemas” en Metacognicion y Estrategias de aprendizaje. México. CISE-UNAM. (Serie sobre la universidad. Num. 9.)
3. Aguilar Citlali (1991). El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana. México. DIE-IPN.
4. Allaer. C. et-al (1969). La adolescencia. Barcelona. Herder.
5. Berger P y Luckman T (1965). La construcción social de la realidad. Buenos Aires. Amortu.
6. Bruner J (1991) Realidad Mental y mundos posibles. Barcelona-Gedisa.
7. Careaga Gabriel (1984). Biografía de un joven de la clase media. México. Océano.
8. Castañeda. F. S. López. O. M. (1988) Estructuración de procesos cognitivos de bajo y alto nivel en la comprensión y recuerdo de textos de naturaleza científica instruccional en el Bachillerato”.En Acuña (comp) Metacognicion y Estrategias de Aprendizaje México CISE-UNAM (serie sobre la universidad núm. 9).
9. Castillo Isidro (2002) México: sus resoluciones sociales y la educación Tomo 6. México. UPN.
10. Castrejon Diez Jaime (1985) Estudiantes, Bachillerato. Y Sociedad. México. Colegio de Bachilleres 1ª edición.
11. Clark Burton (1993). El sistema de Educación Superior. México. Nueva Imagen.
12. Clark Christopher M y Peterson (1990) “Procesos de Pensamiento de los docentes”, en La investigación de la enseñanza. Volumen III. Barcelona: Paidós.
13. Coll C. Y Palacios J (comp) (1992) Desarrollo Psicológico y Educación.
14. Comenio Juan Amos (1982) Didáctica Magna. México Porrúa. 2da edición.
15. Delamont. Sara (1985) La interacción didáctica. Madrid. Cincel-Kapelusz.
16. Díaz Barriga Frida y Hernández Gerardo (2001) Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. México. MC. Graw-Hill.

17. Edwards. V. (1985) Los sujetos y la construcción social del conocimiento en la primaria. México DIE-IPN.
18. Eickson F. (1989) "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza" en La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación. Wittrock. M. (comp) España. Paidós.
19. Ezpeleta Justa (1986). La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción. México. DIE-IPN (cuadernos de investigación educativa 20).
20. Ezpeleta J. y Rockwell E. (1983) Escuela y clases subalterna (cuadernos políticos 37). México. Era.
21. Ferry Guilles (1990) El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica. México UNAM-Paidós.
22. García J. E. y Gracia F. F. (1989) Aprender investigando. Sevilla-Diada.
23. Geertz. C. (1987) La interpretación de las culturas. España-Gedisa.
24. Gimeno J. Pérez Gómez A. I. (1993). Comprender y transformar la enseñanza. España-Morata.
25. Heller. Agnes (1977). Sociología de la vida cotidiana. Barcelona-Península.
26. Jackson Philip W. (1975) La vida en las aulas. Madrid-Morova.
27. Larroyo Francisco (1979) Historia comparada de la educación en México. Porrúa.
28. Latapi Sarre Pablo. La educaron después del 68 en Proceso, secc. análisis num. 1143, 27 de septiembre 1998.
29. Lortie. C.D. (1975) School teacher. A sociological. Study. Chicago: The University of Chicago Press.
30. Luque Alcaide Elisa (1970). La educación en ala nueva España. Consejo superior de investigaciones científicas. Escuela de Estudios Hispanoamericanos de Sevilla.
31. Malinowski B. (1986) Los argonautas del pacifico. Occidental. Barcelona-Península.
32. Martínez De Roca Salvador (1983) Estado Educación y Hegemonía en México. México-Línea.
33. Mc Dermott R. P. (1977) "Social Relations as contexts for Learning in School". Harvard Educational Review 47(2) Cambridge: Harvard University.

34. Mendieta Lucio y Núñez (1980) Ensayo sociológico sobre la Universidad. México UNAM. 1ª edic.
35. Palencia G. J. El plan de Estudios del Bachillerato cuadernos del colegio num. 1 C.C.H. UNAM. Oct.-Dic.s-f.
36. Pantoja Moran David. (1983) Notas y Reflexiones acerca de la Historia del Bachillerato. México-UNAM.
37. Pérez Gómez (1985) La comunicación didáctica. Universidad de Málaga.
38. Porlan Rafael (2000) Constructivismo y escuela: hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación. Serie fundamentos num. 4. colección investigación-enseñanza.
39. Quiroz Rafael (1985) El maestro y el saber especializado. México DIE-IPN.
40. Rockwell Elsie y Justa Ezpeleta (1983) La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso. México DIE-IPN.
41. Rockwell Elsie (1985) Ser Maestro. Estudio sobre el trabajo docente. México-SEP-el caballito.
42. Rockwell Elsie (1986) "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela". En la escuela lugar de trabajo docente. México DIE.
43. Rockwell Elsie y Ruth Mercado (1986) La escuela lugar del trabajo. Descripciones y debates (cuadernos de educación 2) México DIE-IPN.
44. Rockwell Elsie (1987) Reflexiones sobre el proceso etnográfico. México DIE-IPN.
45. Rockwell Elsie y Mercado Ruth (1986) "La practica docente y la formación de maestros". en La escuela lugar del trabajo docente (cuadernos de educación DIE-IPN).
46. Stodolsk y S.S (1991) La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases matemáticas y ciencias sociales. España Paidós.
47. Talavera Ma. Luisa (1992) Construcción y circulación social de recursos docentes en primer grado. Estudio etnográfico. México DIE-IPN.
48. Torres Rosa Maria (1992) "Necesidades básicas de aprendizaje-estrategias de acción" en Valle Flores Maria de los Ángeles (coord).
49. Wenzelburger E. (1989) "currículo y evaluación de estándares para la escuela de matemáticas", Reseñas en Revista, Evaluación Matemática. México. Universidad Iberoamericana vol. I num. 3.

50. Willis. P (1980) "Notas sobre el método." En culture media lenguaje. Hall. S (comp) London: Hutchinson (trad. Gabriela López).
51. Xirau Ramón (1985) Introducción a la historia de la filosofía. México. Textos Universitarios. 9na edic.
52. Yáñez Agustín (1984) Justo Sierra. Obras completas. La Educación Nacional V. VIII. México-UNAM.
53. Zea Leopoldo (1978) El positivismo en México: nacimiento, apogeo y decadencia. México F.C.E.