



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

**EL EMPLEO DEL CURRÍCULUM OCULTO Y LA PRÁCTICA DOCENTE.
CONDICIONES Y SIGNIFICACIONES**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

Licenciada en Sociología

P R E S E N T A:

Michelle Soto Aguilar



**DIRECTOR DE TESIS:
Dr. Carlos Ímaz Gispert**

Ciudad Universitaria. CDMX. 2017.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

A mis papás, Paty y Gerardo, por su gran cariño, comprensión, ánimos y paciencia. Por su amor incondicional y ser los más grandes y mejores forjadores de mi vida. Por dejarme ser. Paty, para mí eres la mujer más increíble, amorosa, sensata y sincera. Gracias por compartir eso conmigo y hacerme sentir que puedo ser así también. Papá, eres una extraordinaria y maravillosa persona, sabes muchas cosas y escuchar algo nuevo a través de ti, siempre me sorprende y me colma de alegría. Tu paciencia y tu comprensión te hacen alguien único. Te admiro. Los adoro y los amo. Siempre fuertes, siempre resistentes.

A mis hermanos, Monse e Israel, por ser mis compañeros de viaje, por todo su apoyo y su cariño. Sus risas y sus bromas. Hermana, eres mi otro pedacito, compartimos panza, compartimos cuna y compartimos esta maravillosa vida. Hermano, me encanta tu manera de ser, tan tuya, tu ironía y tu sarcasmo, sólo tú logras ese humor negro. Es un cumplido. A Aline, por tu apoyo y tu cariño incondicional que te hacen única y maravillosa. Los amo.

A ti, amor, por tu gran –gran– paciencia, por tu comprensión, tu compañía, tu apoyo incondicional y tu agradable y hermosa presencia en mi vida, por los apapachos que, cuando más los he necesitado, más fuerte me han hecho. Te amo.

A mis amigos. Ale, hermosa, gracias por las buenas –buenísimas– pláticas, la excelente compañía, el apoyo y las porras incansables ¡lo logramos, amiga! Te quiero, Alita. A Josué, por tus consejos y reflexiones, por tu tiempo y tu apoyo. Por traer a este mundo el josueísmo como un estilo de vida, de admiración y motivo irrefutable de inspiración. Te quiero, Jo. Héctor, por tener siempre esa actitud tan chida con la vida, te admiro.

Inevitablemente la transmites a quienes tenemos este gran honor de ser tus amigos. Iván, Ivancito, Ivancio... pues, me caes bien. ¡Náh, no es cierto!, sabes que me gusta molestarte. Por el apoyo, las charlas, las chelas, los consejos y las terapeadas. Por tu amistad.

A Marco, mi Marco chulo, gracias por tantos años de amistad, de pláticas, consejos y diversión. Por tu cariño y tu incondicionalidad. Natalia –mi jamona hermosa–, jijos, pensé que no lo lograría. Gracias por echarme hartas porras, los cotorreos, los consejos y tu cariño.

Sin ustedes, sin su amistad, mi vida no sería lo que es hoy.

A Vale y Alonso; Lucho y Chanty; a Marco, Dani y Gaby y a mi Gabita. Por reencontrarnos y, aunque estemos lejitos, estamos. Y a mis roomies. Gabrielín, por las pláticas, las idas a los taquitos. Por tu compañía, siempre reconfortante. A Marc y Nat, por las porras, la diversión y su cariño. Los quiero.

A Amparo, por su dulzura, paciencia, su gran amor y pasión por la docencia, por contagiarme el entusiasmo, el gusto, la felicidad y el deseo de aprender. A ti Carlos, por tantas clases llenas de humor, la oportunidad de ser la aprendiz de brujo sociológico, por acompañarme en este largo recorrido que por fin termina. Siempre agradecida. Siempre con cariño.

A los maestros Pablo, Jorge y a la maestra Yolanda por permitirme adentrarme en sus salones de clase para este trabajo. Y al director Armando por su comprensión.

A quienes se fueron. A mi maestra Rosalía. A mi primo Erick y mi padrino Lalo. Los extraño.

Gracias a cada uno de ustedes, porque de la manera en que haya sido, siempre han estado conmigo.

Índice

Introducción	8
Capítulo 1 Referente Teórico-Methodológico	12
1.1 Teorías Sociológicas Interpretativas	12
1.1.1 El principio hermenéutico. Ambrosio Velasco	13
1.1.2 Interaccionismo simbólico. George H. Mead	15
1.1.3 El giro lingüístico. Peter Winch.....	18
1.1.4 Carácter intersubjetivo de la acción social. Alfred Schutz	20
1.1.5 La cotidianidad. Harold Garfinkel	23
1.2 Teorías Sociológicas de la Educación.....	27
1.2.1 Estructural-funcionalista	28
1.2.2 Constructivismo estructuralista	33
1.2.3 Pedagogía crítica	37
1.3 Enfoque Metodológico	44
1.3.1 Identidad docente	45
1.3.2 Práctica docente y el empleo del currículum oculto.....	47
1.3.3 Enfoque cualitativo.....	50
1.3.3.1 Herramientas.....	51
1.3.3.1.2 Elección de los ejes.....	53
I. Currículum oculto.....	53
a)Práctica pedagógica.....	53
b)Manejo del conflicto.....	54
c)Enseñanza de valores.....	54
II. Interacción con otros actores.....	54
III. Relatos laborales	55
1.3.4 Descripción del trabajo de campo.....	55

Capítulo 2 Orientación de la política educativa en México.....	58
2.1 Liberales del Siglo XIX	58
2.2 México Posrevolucionario	63
2.3 Educación Socialista y el Cardenismo	68
2.4 El Desarrollismo en México	73
2.5 El Giro Neoliberal	79
2.6 La orientación de la política educativa en lo cotidiano	99
Capítulo 3 La práctica docente y el empleo del currículum oculto	101
3.1 Dinámica dentro de la escuela.....	102
3.2 Reconocimiento del currículum oculto	103
3.2.1 Práctica Pedagógica.....	104
La práctica pedagógica. Condiciones y significaciones	112
3.2.2 Manejo del conflicto.....	115
El manejo del conflicto. Lo explícito y lo implícito	117
3.2.3 Enseñanza de valores	120
La enseñanza de valores. Transmisión e internalización	123
3.3 Interacción con otros actores	125
3.4 Relatos laborales.....	127
Conclusiones.....	136
A manera de epílogo.....	162

Anexo	165
I. Información referente a la Escuela Primaria Pública “Plan de San Luis”	165
II. Fotogalería	168
III. Ejemplos del material didáctico empleado por la Maestra Yolanda	173
IV. Horas correspondientes a cada materia indicadas en el Plan de Estudios de Educación Básica	174
Bibliografía	175
Referencias en línea	190

Los niños y los maestros no son inteligencias descarnadas o máquinas de enseñanza y aprendizaje; son seres humanos completos entrelazados en un complejo laberinto de interconexiones sociales. La escuela es un mundo social, porque son seres humanos quienes lo habitan...

Willard Waller

Introducción

La investigación que aquí presento es el resultado del trabajo de campo que realicé en la Escuela Primaria Pública “Plan de San Luis”, Iztapalapa, Ciudad de México. El propósito fue, a través de una estancia prolongada de observación, entrevistas diversas y charlas con los protagonistas, reconocer el denominado *currículum oculto* en la *práctica docente* de los tres maestros de sexto año de dicha escuela.

Lo que motivó esta investigación fue comprender, a partir de la reflexión sociológica, cómo los maestros desde sus condiciones sociales y su capacidad de agencia, le otorgan sentidos y significados a la enseñanza que transmiten e introyectan (ya sea a través de lo que consideran moralmente correcto o que simplemente les resulta funcional, de las formas y los medios que emplean para ello y que puede ser consciente o inconsciente) y señalar así, que ésta no se limita únicamente a lo curricularmente establecido de manera oficial, pues sus experiencias y subjetividades influyen en su trabajo como docentes.

En un primer momento fue necesario reflexionar sobre la relación que mantienen los marcos referenciales y las subjetividades de los agentes sociales, ya que desde esta mutua influencia se construyen los significados de las experiencias y acciones de los sujetos. Es por ello que, en el capítulo primero, *Referente Teórico-Metodológico*, en lo que denominé “Teorías Sociológicas Interpretativas”, incursioné, desde esta tradición y los planteamientos identificados con la hermenéutica, en las principales contribuciones que dan paso a la comprensión de la acción humana. Es decir, al carácter activo, reflexivo y significativo de

ésta, como parte sustancial de la realidad social y desde ahí apreciar el carácter intersubjetivo que esto alberga: la estrecha y constante relación de sociedad e individuo.

Posteriormente, en el apartado “Teorías Sociológicas de la Educación”, presenté los principales planteamientos teóricos y conceptuales que desde la sociología buscan comprender los procesos educativos. Reconocí dos grandes vertientes que podemos agrupar en las denominaciones de estructural-funcionalista y pedagogía crítica, retomando el constructivismo estructuralista de Bourdieu como un puente entre éstas. El propósito central de ello fue el de ubicar aquellas nociones fundamentales que me permitieran comprender los elementos que relacionan lo “estructural” con la percepción y significatividad de los agentes dentro de la trama educativa.

Estas teorías, desde sus matices y diferencias, explican la noción de maestro; lo que representa la escuela como espacio de socialización y disputa política y la trasmisión de discursos y valores como inherente a la práctica docente. Estos elementos me permitieron identificar que no hay procesos educativos pasivos ni lineales, sino que, por el contrario, representan un proyecto político en constante pugna de intereses que condiciona tanto las relaciones que se entablan en el aula, como las significaciones y las experiencias resultantes. Desde estas perspectivas teóricas se reconoce la fuerza estructural tanto como la capacidad de los docentes de comprender, interpretar y transformar la vida educativa, es decir, se identifica a los maestros como sujetos condicionados, pero también como agentes creadores de su propia realidad escolar.

A partir de lo anterior, en el “Enfoque Metodológico” desarrollé una reflexión en torno a la conformación de la identidad docente; lo que representa socialmente su figura, así como del currículum oculto como parte inherente a su práctica. Desde ahí, argumenté porqué, para conocer, interpretar y comprender a los docentes y su trabajo, tiene lógica hacer este tipo de indagación desde el llamado enfoque cualitativo como orientación epistemológica y metodológica, para finalmente describir las herramientas empleadas para este fin.

En el capítulo segundo, *Orientación de la política educativa en México*, se elaboró con la intención de reflexionar acerca de las transformaciones del significado histórico y político que ha referenciado el sentido de la educación en el país y su vinculación a los grupos de poder y de dominación que la condicionan y la moldean desde sus intereses políticos, económicos, sociales y culturales.

Enfatiqué el denominado *Giro Neoliberal* por dos razones: la primera de ellas, por ser la transformación más radical y severa que sufre la política educativa en México a finales del siglo XX y la segunda, por ser parte fundamental del contexto en que se desarrolló esta investigación.

A partir de ahí, elaboré una reflexión acerca de que, si bien la orientación educativa es un referente sustancial en la acción educacional de los sujetos, no es determinante de la misma, pues estos no pierden su capacidad de resistencia y de transformación ante la política educativa homogeneizadora y que de ahí devienen diversas pugnas de intereses, tensiones, decisiones y acciones de los agentes. Ello implica reconocer a la práctica

educativa de los docentes como heterogénea, disímbola y con impulsos políticos que la dotan de dinamismo.

En este sentido, reconocí que el trabajo docente se construye desde planes y programas educativos formales, hegemónicos y que resultan condicionantes de la orientación, organización y ejecución de la enseñanza, pero también desde las significatividades y experiencias con que los maestros interpretan, adecúan o modifican dichas obligaciones formales, por lo que las prácticas educativas cotidianas resultantes constituyen un contexto específico y valioso para la investigación sociológica.

En el capítulo tercero, *La práctica docente y el empleo del currículum oculto*, hago una reflexión en torno a lo observado en los salones de clase con los tres maestros que imparten el sexto grado de primaria en la escuela seleccionada. Me parece necesario destacar que fue aquí donde adquirió sentido mi experiencia de observación escolar cotidiana en la escuela y sus salones de clase, pues, con la característica del aula cerrada a otros adultos, los niveles de autonomía que representa y el inherente empleo del currículum oculto en su práctica, pude reconocer la importancia de la agencia de los sujetos, así como la influencia de las condiciones en las que laboran, lo que me permitió comprobar que la práctica docente está fuertemente influenciada por los valores, normas y discursos que le imprimen los maestros como sujetos activos que son y que en interacción con su contexto definen lo que es su trabajo.

Por último, presento las conclusiones generales de mi indagación, relacionando lo observado y aprehendido en el trabajo de campo con los referentes teóricos utilizados.

Capítulo 1 Referente Teórico-Metodológico

1.1 Teorías Sociológicas Interpretativas

Concebir y entender la capacidad cognitiva, reflexiva e interpretativa que compone y caracteriza a los actores que forman parte de la vida social, resulta fundamental al identificar los distintos procesos que componen la interacción y reciprocidad que mantienen entre ellos. Nos permite apreciar el significado, comprensión e interpretación del sentido de la vida, lo común y lo compartido, la socialización del conocimiento en la vida cotidiana como una forma de crear y recrear los sentidos que se le otorgan a la acción y el carácter intersubjetivo que esto alberga.

Por lo tanto, la perspectiva teórica a la que recurro, parte de planteamientos identificados con la hermenéutica y la sociología interpretativa. En donde destacan autores como Ambrosio Velasco en su obra *Filosofía de la ciencia, hermenéutica y ciencias sociales*; George H. Mead en *Espíritu, persona y sociedad*; Peter Winch en *Ciencia social y filosofía*; Alfred Schutz en *Estudios sobre teoría social y El problema de la realidad social*; John C. Heritage en *Etnometodología* y Harold Garfinkel en *Estudios en etnometodología*.

A partir de ellos es que incursionaré en la tradición de la sociología interpretativa y presentaré las principales contribuciones teóricas, tanto epistémicas, como metodológicas, que dan paso al carácter activo, significativo y reflexivo de la acción humana en donde se incorporan, como parte sustancial de la realidad social y humana, la significación e interacción de los actores como creadores de su propia vida social. Desde esta perspectiva,

la (inter)subjetividad implicada en la acción social de los sujetos, representa un punto nodal para el conocimiento sociológico, la comprensión de los actores significantes y sus acciones.

1.1.1 El principio hermenéutico. Ambrosio Velasco

Considero útil partir de una contrastación con los términos científico-positivistas¹ que dominaron las ciencias humanas. Distinción necesaria si registramos que, para la sociología positivista, la acción humana es considerada como una acción fuera del control y comprensión de los sujetos, en donde, como diría Durkheim, es necesaria la cosificación del individuo para su estudio, generando así “el distanciamiento (el cual) constituía el fundamento categórico de la ética de la objetividad, y estaba respaldado, a su vez, por la objetividad positivista.”²

Por lo tanto, la objetividad planteada desde la sociología positivista para el estudio y comprensión de la realidad social a través de la cosificación, refutación o comprobación, la explicación y predicción de determinados eventos sociales de manera nomológica-deductiva, de tendencia generalizadora, de descubrimiento y creación de leyes universales y monismo metodológico; como señala Ambrosio Velasco, ello “representa una deficiencia de las disciplinas sociohistóricas”³, en tanto que, el principio hermenéutico reclama dotarlas

¹ “De una manera muy esquemática y obviando importantes diferencias entre los positivistas lógicos, podemos resumir su concepción de la ciencia en los siguientes términos: el lenguaje científico está basado en términos observacionales, cuyo significado es invariable, claro y de aceptación universal. Este lenguaje observacional (protocolario, fiscalista, lenguaje-cosa) es independiente de cualquier teoría y sirve para formular enunciados observacionales con los que se refutan o verifican las teorías científicas. Gracias al lenguaje observacional es posible distinguir claramente entre enunciados científicos y proposiciones metafísicas, en cuanto los primeros son en principio verificables empíricamente y las segundas no lo son. Además, gracias a la verificación es posible la confirmación de leyes naturales, las cuales son indispensables para progresar en la realización de los fines propios de las ciencias: la explicación y la predicción de hechos y eventos. A su vez, la acumulación de explicaciones y predicciones exitosas constituyen el progreso de las ciencias.” En Velasco Gómez, Ambrosio. *Filosofía de la ciencia, hermenéutica y ciencias sociales*. p. 70.

² Gouldner, Alvin. *La crisis de la sociología occidental*. p. 101.

³ Velasco Gómez, Ambrosio. Óp. Cit. p. 71.

de contenido social, histórico y contextual y a partir de los cuales se conciben elementos fundamentales como “significado, comprensión y validez de la interpretación.”⁴

Es por esto que la necesidad explicativa del sentido de la acción social y la subjetividad e interpretación de la misma, requirió de un cambio conceptual que permitiera redefinir y captar el carácter significativo de la acción, así como la construcción de teorías, nociones epistémicas y métodos más *ad hoc* para la sociología comprensiva, interpretativa y hermenéutica.

Esta reconstrucción teórica y filosófica, que de acuerdo al principio hermenéutico es una constante, es también un modelo práctico. Como asume Velasco, esta vertiente filosófica:

No tiene como principal objetivo el descubrimiento de leyes para explicar y predecir nomológicamente los acontecimientos sociales, sino que, sobre todo, se propone interpretar su significado. Para ello se requiere no tanto describir y reproducir con exactitud los hechos, sino comprender las obras humanas (acciones, artefactos, textos, instituciones, etc.) que por lo común son únicas e irrepetibles.⁵

Consecuentemente, implica procesos filosóficos y metodológicos capaces de aportar nociones epistémicas que implican comprensión, sentido, significatividad, interpretación y subjetividad que los seres sociales otorgan a su acción. Donde, la importancia del mundo cultural en el que surgen las transformaciones y construcciones de los sujetos sociales, así como el papel fundamental que juegan los valores del intérprete, se vinculan a intereses y axiomas característicos del principio hermenéutico, el cual, a su vez considera, de acuerdo al resumen que plantea Velasco, los siguientes elementos como esenciales:

⁴ *Ibíd.* p. 72.

⁵ *Ídem.*

- a) Comprender no es simplemente un modo de conocer, sino ante todo un modo característico de ser del hombre.
- b) Toda comprensión parte de ciertos supuestos o pre-juicios característicos de la situación y contextos mismos del intérprete.
- c) El significado de aquello que se comprende está siempre codeterminado por el intérprete y por el autor, y por ello el significado cambia al cambiar la situación y perspectiva del intérprete.
- d) El significado de una obra o una acción rebasa los límites puestos por su autor (intenciones, motivos, etc.) y adquiere una dimensión social e histórica autónoma.⁶

Estos elementos, justifican teóricamente nociones como comprensión, significado e interpretación, desde una perspectiva que adquiere sentido histórico, contextual, espacial y temporal, que define y condiciona –más no determina– los sentidos, acciones y comportamientos de los sujetos sociales.

1.1.2 Interaccionismo simbólico. George H. Mead

Para el análisis de la acción social, esta perspectiva enfatiza las relaciones comunicativas que los actores mantienen entre sí, quienes, para ser comprendidos, requieren y emplean símbolos “constituidos en términos de significación, dentro del proceso social de la experiencia.”⁷

Estos procesos, precisan de símbolos significantes, los cuales, en esencia, se conforman a partir del gesto. El gesto, “es esa parte del acto individual frente al que se produce la adaptación por parte de otros individuos en el proceso social de la conducta”⁸, al reflejar un significado en la experiencia de quien lo realiza y evocar ese significado en quien lo

⁶ *Ibíd.* p. 76.

⁷ Mead, George Herbert. *Espíritu, persona y sociedad*. p. 115.

⁸ *Ibíd.* p. 88.

observa, generando así, procesos de interacción y comprensión entre los individuos involucrados en determinado acto social. Por lo tanto, como menciona George H. Mead:

El gesto o símbolo significativo presupone siempre, para su significación, el proceso social de la experiencia y la conducta en que surge... Este universo de raciocinio está constituido por un grupo de individuos que llevan a cabo un proceso social de experiencia común y conducta, en el cual participan, y dentro del cual estos gestos o símbolos tienen la misma significación, o una significación común.⁹

De igual forma, el gesto vocal es asumido como “uno de esos estímulos sociales que afectan a la forma que los produce del mismo modo que la afecta cuando es producido por otro. Es decir que nos escuchamos hablar y el sentido de lo que decimos es el mismo para nosotros que para otros.”¹⁰ Esta interacción mediada lingüísticamente, ineludiblemente se conforma por símbolos y conocimiento común, lo que, en un sentido, posibilita procesos de comunicación, comprensión e interpretación entre los actores sociales y, consecuentemente, implica una respuesta reflexiva y activa al medio.

Por otra parte, esta relación expresa el vínculo individuo-sociedad, entendiendo que, el individuo, “en cuanto que puede ser un objeto para sí, es esencialmente una estructura social y surge en la experiencia social.”¹¹

Este individuo, concebido como proceso y producto social, en tanto su aparición no es independiente de la experiencia social en donde surge, interioriza conjuntos organizados de actitudes, tipologías y acervos de conocimiento común y compartido. Lo que, en un

⁹ *Ibíd.* p. 126.

¹⁰ *Ibíd.* p. 102.

¹¹ *Ibíd.* p. 172.

sentido, permite explicar la agilidad de la acción al asumir un rol que ha de brindar estabilidad a la conducta, generando en el individuo una actitud habitual y convencional.

Por tanto, la presencia social en el individuo, involucra la personalidad social, el *deber ser* y las normas sociales, prioriza la sociedad frente al individuo al generar en él la capacidad de asumir una perspectiva de colectividad. Por lo tanto,

...es en la forma del otro generalizado que los procesos sociales influyen en la conducta de los individuos involucrados en ellos y que los llevan a cabo, es decir, que es en esa forma que la comunidad ejerce su control sobre el comportamiento de sus miembros individuales.¹²

Este proceso de interiorización por parte del individuo (el *otro generalizado*), usualmente posibilita la reproducción de un sistema de significaciones sociales a través de un conocimiento común que lo presupone. La relación entre individuo y sociedad, generalmente, es una relación pasiva, habitual y cotidiana cuando no hay presencia de conflicto y posibilita reacciones organizadas recíprocas; donde la importancia de lo social en el individuo radica en la posibilidad de generar en él capacidades reflexivas que “nos permiten presentar un análisis detallado y en realidad explicar la génesis y desarrollo del espíritu”¹³; en tanto la sociedad es entendida como un todo condicionante –no determinante–, marcado por lo simbólico que implica procesos de comunicación (gestos/símbolos significantes) que requieren modelos interpretativos y reciprocidad de perspectivas, que mantienen una constante relación con lo externo (sociedad) y lo interno (pensamiento/espíritu).

¹² *Ibíd.* p. 185.

¹³ *Ibíd.* p. 246.

Consecuentemente, la acción social se asume como una relación activa y reflexiva con el medio, en tanto que es constantemente interpretada por los actores sociales, entendiendo que, ni el ser social ni el mundo son estructuras estáticas.

1.1.3 El giro lingüístico. Peter Winch

Para Winch la comprensión de la acción social es posible a través del lenguaje, en tanto que domina el pensamiento y la acción de los seres humanos; y que permite describir, contextualizar y comprender el significado y sentido de sus acciones. Como lo señala Peter Winch: “Nuestra idea de lo que pertenece al dominio de la realidad nos es dada en el lenguaje que usamos. Nuestros conceptos establecen para nosotros la forma de la experiencia que tenemos del mundo.”¹⁴ Es decir, la verbalización de la experiencia requiere de una construcción lingüística que implica reconocimiento, uso y aceptación social.

Necesariamente refleja sentidos referenciales y la interacción social en que está inmerso el actor, ya que para Winch no existe un uso aislado del lenguaje: “únicamente es inteligible dentro del contexto general en el cual se emplea el lenguaje.”¹⁵ Por esto, comprender el sentido de la acción social involucra “aprehender la *peculiaridad* o *significado* de lo que está haciendo o diciendo”¹⁶, y adquiere significatividad al reflejar formas de vida social compartidas, condicionadas por su contexto y temporalidad.

Entender la experiencia y significatividad otorgada a la acción de los sujetos sociales en un contexto dado, refleja la particularidad conceptual de “la vida peculiar de la sociedad donde

¹⁴ Winch, Peter. *Ciencia social y filosofía*. pp. 20-21.

¹⁵ *Ibíd.* p. 41.

¹⁶ *Ibíd.* p. 107.

se los utiliza”¹⁷, lo que, a su vez, requiere consensos, criterios públicamente accesibles y estar dentro de marcos normativos particulares.

Asumir que vivir en sociedad involucra comportamientos guiados por reglas, adquiere singular importancia, en tanto seguirlas implica atribución, consenso y reconocimiento de los sentidos específicos que han de otorgársele a la acción social. De igual manera implica *criterios de identidad*¹⁸, ya que si se considera que actuar bajo márgenes (reglas), las cuales a su vez son contextualizadas y reconocidas socialmente, condiciona acciones sociales vinculadas a la formación de la identidad colectiva.

Así mismo, su comprensión involucra aprehensión y significatividad de la acción, consiste en “averiguar si tiene sentido distinguir entre un modo correcto y uno erróneo de hacer las cosas, con respecto a lo que (se) esté haciendo”¹⁹, conlleva la noción de cometer algún error, indicando así, la convención de lo que ha sido o no establecido como correcto y reconocible, señalando la capacidad reflexiva de los sujetos respecto a la acción y las reglas bajo las cuales se desenvuelve, al tener “la alternativa de actuar de otro modo, por que comprende la situación en que está y la naturaleza de lo que está haciendo (o conteniéndose de hacer). Comprender algo implica también lo opuesto.”²⁰

Por otra parte, para Winch la posibilidad de comprender el sentido de la acción de los seres sociales, también requiere reconocer sistemas axiológicos, tanto en el propio investigador como en el sujeto de investigación, resultando innegable la presencia de distintos juicios y

¹⁷ *Ibíd.* p. 45.

¹⁸ *Ibíd.* p. 80.

¹⁹ *Ibíd.* p. 57.

²⁰ *Ibíd.* p. 63.

reacciones ante diferentes formas de interpretar la realidad. Sin embargo, ser conscientes de la constante presencia de la carga valorativa, significa entender que no es simplemente un problema de traducción, sino de significados, contextos, aceptación y legitimidad. Es por ello que Winch señala que, comprender e interpretar, implica no ignorar referencias racionales, reglas y convenciones en donde la acción adquiere sentido en determinado orden social, en tanto es necesario asumirlas como prácticas guiadas por reglas contextuales y reflexivas. Para el autor “estudiar seriamente otro modo de vida es necesariamente buscar la ampliación del nuestro, no simplemente replegarse ese otro modo distinto en los límites existentes del propio.”²¹

Es por esto que, para el sociólogo es necesario reconocer la capacidad reflexiva de los actores a través de los modelos interpretativos que dan sentido a su acción social, ya que es a través de su uso cómo se expresa la racionalidad y reflexividad, definida por quienes la viven de manera significativa y contextual.

1.1.4 Carácter intersubjetivo de la acción social. Alfred Schutz

Para Schutz, el conocimiento se rige por una importante característica: es común y compartido, donde el actor, aun siendo el único en conocer *realmente* el carácter subjetivo de su acción, forzosamente requiere de marcos de referencia o pautas culturales *comunes*

²¹ Winch, Peter. *Comprender una sociedad primitiva*. p. 65.

y *compartidas* que le permitan ser entendido, de lo contrario el acto comunicativo, el cual implica a su vez interpretación, resultaría irrealizable.

A partir de esto, para él, la acción social –referida a la importancia de la vida cotidiana– se asume como provista de sentido, al expresar un mundo social del significado ya pensado, experimentado e interpretado previamente por los actores sociales, los *antecesores*, mundo en el cual, de acuerdo a Schutz se vive portando una actitud natural y cotidiana.

Dentro de este mundo social del significado, el autor asume la existencia de formas ya organizadas, entendiendo esto como la exterioridad en el que el mundo ya está dado. Estas formas –sociales ya existentes– son reorganizadas diariamente y de manera constante (en las interacciones) y a partir de un punto de vista común (pautas culturales). Por lo tanto, el mundo de la vida cotidiana es un mundo de significados, el cual hacemos significativo (tanto para el actor “lego” como para el actor “científico”) a través de pautas culturales, es por esto que las interpretaciones forman y constituyen al mundo, es a través de experimentarlo, de realizar prácticas y acciones comunes, compartidas y abiertas a la experiencia, como se ajusta el esquema organizado por los *antecesores*. Estas acciones –cotidianas y compartidas–, Schutz las considera razonables, más allá de ser tradicionales o habituales, al haber procesos de reflexión que presumen de una elección que ha de ajustarse a reglas socialmente aprobadas.

Por otra parte, la acción social se ubica dentro de un contexto de significado al posibilitar la comprensión *observacional* y *motivacional*. La comprensión *observacional* permite explicar lo que hace el actor en el presente y la comprensión *motivacional* está ligada al pasado o

futuro de la acción, la cual hace referencia al por qué lo hace. A partir de esto, es necesario explicar los *motivos para* y los *motivos porque*. El primero de ellos –*motivos para*– hace referencia al futuro, el actor anticipa en la mente hacia dónde apunta el motivo de su acción; el segundo –*motivos porque*– indica el pasado y se crea la experiencia respecto a la acción:

El actor que vive en su proceso de actuación en curso tiene en vista únicamente el motivo del tipo <<para>> de la acción en curso prevista, es decir, el estado de cosas que se proyecta crear. Solo volviendo a su acto realizado, o a las fases iniciales pasadas de su acción aún en curso, o al proyecto antes establecido que prevé el acto... puede el actor aprehender retrospectivamente el motivo <<porque>> que lo impulsó a hacer lo que hizo o proyectó hacer. Pero entonces el actor ya no actúa; es un observador de sí mismo.²²

Ahora bien, la comprensión de la acción social a partir del contexto significativo requiere de explicar la diferencia del actor y el observador. El motivo de la acción es únicamente conocido por el actor, sin embargo, hay pautas culturales entendidas desde un significado compartido y común, lo que permite crear sistemas de intersubjetividad, es decir, pautas culturales entendidas, aceptadas y bajo las cuales se actúa.

Sin embargo, para la tarea sociológica el significado que se crea a partir de la interpretación y participación en el mundo social, es intersubjetivo, en donde el interés del investigador se enfoca en la capacidad cognitiva, interpretativa y provista de sentido de un ser social concebido “en una situación biográficamente determinada, vale decir, en un medio físico y sociocultural que él define y dentro del cual ocupa una posición, no solo en términos de

²² Schutz, Alfred. *El problema de la realidad social*. p. 51.

espacio físico y tiempo exterior, o de su status y su rol dentro del sistema social, sino también una posición moral e ideológica.”²³

Para Schutz, entonces, el carácter intersubjetivo de la acción social, su interpretación y comprensión, se asumen como “procesos conscientes de otros hombres (como) ...construcciones cognoscitivas obtenidas mediante procesos de tipificación, y elegidas según los criterios de significatividad inherentes al problema científico en estudio.”²⁴

1.1.5 La cotidianidad. Harold Garfinkel

Para Garfinkel la acción social mediada por la capacidad reflexiva de los actores sociales para vivir en la cotidianidad de sus vidas, se refleja en las formas en que “utilizan sus conocimientos para reconocer, producir y reproducir las acciones sociales y las estructuras sociales... las formas en que... analizan las circunstancias y pueden compartir una comprensión intersubjetiva de ellas.”²⁵

La continua realización de la vida cotidiana y la manera en que generalmente se da por sentada, tiene un sentido muy importante, al ser en gran medida reproductora del orden que propicia su existencia, lo que nos permite comprender e interpretar la manera en que los actores sociales analizan sus circunstancias para poder compartir y contextualizar su entendimiento de manera ordinaria. Como señala Garfinkel “las explicaciones que dan los

²³ *Ibíd.* p. 40.

²⁴ Schutz, Alfred. *Estudios sobre teoría social.* p. 33.

²⁵ Heritage, John C. *Etnometodología.* p. 292.

miembros están reflexiva y esencialmente vinculadas, en sus características racionales a las ocasiones socialmente organizadas de sus usos, precisamente porque esas explicaciones son rasgos de las ocasiones socialmente organizadas de esos usos.”²⁶

Estos procesos comprensivos e interpretativos de la acción social dentro de la cotidianidad, requieren la consideración del marco contextual en el que son llevados a cabo en tanto hay “propiedades racionales demostrables de expresiones y acciones contextuales”²⁷, lo que permite “el reconocimiento de la enorme variedad de presuposiciones, elementos del conocimiento, inferencias y rasgos contextuales que se emplearon como recursos para mantener la coherencia de los sucesos centrales de la interacción.”²⁸

Al igual que la acción social, las normas requieren de su contextualización para ser comprendidas, en tanto involucran una formación común que comparte percepciones habituales a situaciones empíricas, son pautas que permiten reconocer “el proceso mediante el cual los actores reconocen en qué consiste una acción”²⁹, asumiendo así, su capacidad cognitiva respecto a los marcos normativos, ya que:

Para la conducta de los asuntos cotidianos, las personas dan por sentado que aquello que se dice será interpretado de acuerdo con métodos que las partes utilizan para interpretar lo dicho por su claridad, consistencia, coherencia, comprensibilidad, carácter planeado, es decir, como sujeto de la jurisdicción de alguna regla –en una palabra, como racional– Ver el <<sentido>> de lo que se dice significa reconocer a lo que se dice, por un acuerdo compartido, su carácter de <<como una regla>>.³⁰

²⁶ Garfinkel, Harold. *Estudios en etnometodología*. p. 12.

²⁷ *Ibíd.* p. 20.

²⁸ Heritage, John C. *Óp. Cit.* p. 307.

²⁹ *Ibíd.* p. 314.

³⁰ Garfinkel, Harold. *Óp. Cit.* pp. 40-41.

Resumiendo, estos procesos se caracterizan por su normatividad, contexto, cotidianidad y capacidad reflexiva de los actores, que se expresan a través del lenguaje, permitiendo la explicabilidad e interacción entre ellos, al mantener su carácter indéxico, lo que refiere a la dependencia contextual que alberga y el carácter reflexivo de las explicaciones dadas por los sujetos sociales de su acción. Por lo tanto “el objeto central del análisis de la conversación es descubrir las competencias sociales que subyacen a la interacción social, es decir, los procedimientos y expectativas mediante los que se produce y entiende la interacción.”³¹

Así, el lenguaje es toda aquella forma de expresión que, contextualizándola, permite entablar procesos de entendimiento y niveles de suposición que presumen la capacidad comprensiva del otro ante el cual se está diciendo o haciendo, posibilitando conversaciones que permiten la comprensión intersubjetiva, así como el entendimiento de la manera de por qué los actores ordenan de esa manera sus formas de actuar para la reproducción de su vida en lo cotidiano. Para estos procesos de entendimiento, Garfinkel considera necesario contar con un mínimo de inmersión en lo que se pretende estudiar, puesto que esto permitirá que los detalles sean tomados en cuenta como significativos: reconocer las características del razonamiento, la importancia del contexto y de igual manera “usar el conocimiento de sentido común de las estructuras sociales *a la vez* como un tópico y como un recurso de investigación.”³²

³¹ Heritage, John C. Óp. Cit. p. 332.

³² Garfinkel, Harold. Óp. Cit. p. 41.

El aporte de Garfinkel otorga una visión para el acercamiento y entendimiento de los actores en su contexto social particular, también retoma el reconocimiento de su capacidad reflexiva en las formas de actuar y de comunicarse, además de que hace énfasis en la necesidad de no descalificar las experiencias significativas en la vida cotidiana de los actores. Como, por ejemplo, el uso de un conocimiento común para actuar, pero sobre todo el énfasis en los procesos (métodos) que son utilizados por las personas para actuar y dar sentido a su acción en determinada circunstancia, así como el carácter normativo que albergan estos procedimientos dentro de la acción social. Garfinkel señala que son recursos que:

Reclaman nuestro interés como ingeniosas prácticas socialmente organizadas. El que las estructuras sociales de las actividades cotidianas proporcionen contextos, objetos, recursos, justificaciones, tópicos problemáticos, etc., a las prácticas y productos de investigaciones, establece la elegibilidad para nuestro interés de cualquier forma, sin excepción, de hacer investigación.³³

Consecuentemente, las principales contribuciones de estos autores reflejan el carácter significativo y reflexivo de la acción humana; la realización social y personal como producto mismo de los seres sociales y sus (inter)subjetividades; la constante y estrecha relación de sociedad e individuo, que significa reconocer e incorporar en el análisis la contextualización y los marcos de sentido particulares. En fin, encarar con todas sus dificultades la necesidad de comprender e interpretar la significatividad y sentido de la acción social como parte fundamental de la labor sociológica.

³³ *Ibíd.* pp. 42-43.

1.2 Teorías Sociológicas de la Educación

La presentación de los planteamientos teóricos y conceptuales que desde la sociología buscan comprender los procesos educativos, se hará reconociendo dos grandes vertientes: la estructural-funcionalista y la pedagogía crítica, pasando por el constructivismo estructuralista de Bourdieu quien reconoce la relación estructura-agente como parte constitutiva de este análisis. Ello nos permitirá ubicar aquellas nociones fundamentales que permiten comprender la relación que mantienen elementos tanto estructurales como de percepción, reflexividad y significatividad de los agentes dentro de la complejidad de la trama educativa.

Estas perspectivas explican las concepciones desde las cuales se entiende lo que es ser docente y lo que esto representa; la escuela como espacio de socialización y disputa política; y la transmisión de discursos y valores como parte inherente del proceso educativo. Siendo estos elementos fundamentales para entender que ningún proceso educativo es lineal ni pasivo, sino que representa un proyecto político en constante pugna de intereses no necesariamente explicitados y que condicionan las relaciones que se entablan en el aula y las significaciones y experiencias que surgen de las mismas.

1.2.1 Estructural-funcionalista³⁴

Esta perspectiva teórica, se interesa en la manera en que se socializan las normas, valores y creencias sociales dentro del contexto escolar. Este enfoque enfatiza cómo, generalmente, se trata de una socialización incuestionable encargada de transmitir disposiciones esenciales para un correcto funcionamiento de la sociedad.

Por una parte, para Durkheim, uno de los principales expositores de esta perspectiva:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquéllas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado.³⁵

Desde esta noción, Durkheim idealiza una educación diferenciada en términos de especialización, funcionalidad e individualización que, a través de procesos de socialización de carácter moral y político, permitan la adaptación y correcta inserción del individuo en sociedad. Este individuo debe ser capaz de negar características inherentes a él, tales como: originalidad, creatividad, cambio, movilidad, etc., en tanto estos procesos reproductivistas requieren de la constante aceptación de reglas, limitación e inhibición de deseos, apropiándose así de la creencia de una *necesaria diferenciación* en términos de un

³⁴ “El enfoque estructural-funcionalista se interesa ante todo por el problema de cómo se transmiten las normas y valores sociales en el contexto de las escuelas. Apoyándose en un modelo básicamente sociológico positivista, este enfoque ha puesto en relieve cómo las escuelas socializan a los estudiantes en la aceptación incuestionable de un conjunto de creencias, reglas y disposiciones como algo fundamental para el funcionamiento de la sociedad en general.” En Giroux, Henry. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. p. 4.

³⁵ Durkheim, Émile. *Educación y sociología*. p. 49.

correcto funcionamiento, según las normas de la sociedad donde ha de gestarse su formación que exige e impone regularidad y estabilidad.

Estos procesos de imposición y aceptación a los que refiere Durkheim, se socializan a través del adoctrinamiento de aptitudes, ideas y directrices que forjan y crean en el individuo una *actitud voluntaria* de aceptación de reglas para su *necesaria* y constante adaptación ante las cambiantes condiciones en las que será un miembro activo de la sociedad. Esta acción de aleccionamiento es ejercida por adultos sobre las jóvenes generaciones, a través de la educación que imparte el Estado.

Durkheim ubica al Estado como el encargado de monopolizar y supervisar los procesos de enseñanza, donde necesariamente debe otorgársele al educador autoridad suficiente que le permita ejercer “toda acción positiva destinada a imprimir una orientación determinada en las mentes de la juventud”³⁶, permeada a su vez, por “las ideas (y) los sentimientos que se deben inculcar al niño para que pueda éste vivir armónicamente en el medio en el que le toca desenvolverse.”³⁷

La influencia del educador sobre el educando, por un lado, se reconoce en la superioridad, experiencia y conocimiento que lo caracteriza y por otro, en la autoridad que le es otorgada por el Estado. Por lo tanto, el educador personifica una influencia no solamente intelectual, sino moral y de *deber ser*, en tanto su cometido es enseñarle al niño “a subordinarse a fines más elevados, a someter sus deseos al dominio de su voluntad, a circunscribirlos dentro de

³⁶ *Ibíd.* p. 57.

³⁷ *Ídem.*

límites lícitos”³⁸. Por lo tanto, este educador provisto de autoridad, tal y como lo describe Durkheim, personifica una autoridad legitimada para transmitir los valores, normas y conductas necesarias para mantener el orden y la estabilidad social, es quien coacciona en aras de los ideales del *deber ser* y la razón, es decir, debe cumplir y actuar en pro de que el niño acate ese *deber ser* al que ha sido destinado.

Consecuentemente, para Durkheim los procesos educativos están sustentados en la dominación que ejercen los docentes (como funcionarios estatales), quienes reproducen procesos educativos jerarquizados que buscan la interiorización, justificación y aceptación de la *necesaria* diferenciación social. Desde esta perspectiva teórica los procesos educativos contribuyen a la cohesión social, al subordinar al individuo ante necesidades creadas, definidas y reguladas por el Estado en aras del correcto funcionamiento social, lo que, a su vez, significa que se asume al proceso político-educativo como lineal y pasivo.

Para Durkheim, estos procesos están cimentados en ideas, sentimientos y valores compartidos, en un conjunto de prácticas y maneras de proceder socialmente determinadas, que serían para él la garantía del orden social a través de generar una homogeneidad cultural, política y social desde los parámetros antes expuestos: orden, linealidad, pasividad, diferenciación, individualización, adaptación y funcionalidad.

Desde esta perspectiva, Parsons retoma importantes aportes de Durkheim, al analizar las funciones de socialización fundamentales dentro de la escuela, las cuales están bajo el control de los adultos. Estas funciones de socialización, tienen como propósito entablar

³⁸ *Ibíd.* p. 65.

procesos que permitan al educando asumir e interiorizar un *rol* dentro de la sociedad a partir de procedimientos de identificación. Este “modelo recíproco de relaciones de *rol*”³⁹ está bajo el control del educador, quien “se halla definido institucionalmente como superior a todo alumno en el plano del conocimiento de las materias del programa, así como en el de su responsabilidad como buen “ciudadano” de la escuela.”⁴⁰

Al igual que Durkheim, Parsons reconoce en el educador una superioridad intelectual y moral que le permite forjar e interiorizar en el educando esta suerte de *destino socialmente necesario*, al asumir un carácter selectivo que reproduce y emplea “reglas válidas para todos, así como recompensas diferentes según el éxito obtenido”⁴¹. Por lo tanto, para Parsons, el educador es concebido como el encargado de suscitar y legitimar “una diferenciación de clase en función de los resultados escolares (obtenidos)”⁴², en donde estos procesos educativos están situados bajo condiciones *igualitarias* que han de irse diferenciando según el logro y recompensa obtenidos individualmente. Esta situación ha de suscitar en el niño un *status* que representa los grados o niveles de expectativas y aspiraciones que le permitirán o no, ocupar determinada posición dentro de la estructura social. Es decir, el sistema educativo como un aparato de selección, mediante la creación de mecanismos de aceptación de esta “diferenciación esencial”, introduce y crea los valores necesarios que proporcionen al individuo lo fundamental para su *correcto* funcionamiento e integración dentro del sistema.

³⁹ Parsons, Talcott. *La educación como asignadora de roles y factor de selección social*. p. 79.

⁴⁰ *Ibíd.* p. 80.

⁴¹ *Ibíd.* p. 81.

⁴² *Ídem.*

La socialización y selección llevada a cabo en la escuela a través de la figura de autoridad intelectual y moral del educador, impone la interiorización de normas y valores sociales de diferenciación, selección y clasificación de atributos. Con ello se genera y legitima un sistema de roles, representativos de sociedades que enfatizan la exigencia y necesidad de asumir la educación como proveedora de individuos diferenciados en términos de capacidades y logros personales.

Si bien esta perspectiva teórica permite entender y analizar los procesos educativos como elementos fundamentales de la reproducción social, resulta insuficiente y problemática al colocar al individuo como parte de un complejo e inamovible engranaje que permite sin más la reproducción y el correcto funcionamiento social.

En esta perspectiva el espacio para entender la modificación y el cambio parecen ante la linealidad de procesos educativos descritos y analizados como parte de una idealización social y educativa reproductora.

Además, esta perspectiva teórica niega o esconde la orientación ideológica y el peso político que tiene la definición de lo que se considera un logro escolar, asumiendo como “naturales” los elementos que lo definen y los axiomas que lo sustentan y que recrean condiciones estructurales de competitividad y desigualdad educativa. Esto es evidente en su concepción de los procesos educativos como un sistema meritocrático, basado en el logro y éxito individual competitivo, que justifica las desigualdades sociales a través de responsabilizar a los individuos (de las generaciones jóvenes) de su posible movilidad social, la cual se

correspondería únicamente con el mérito individual. El cual se obtiene a partir de introyectar y recrear ese destino al que *debe* y ha sido sometido.

1.2.2 Constructivismo estructuralista⁴³

Desde la perspectiva de Bourdieu resulta clave comprender la relación que mantienen la estructura y las acciones de los actores sociales. Para él, “existen, en el mundo social mismo, y no solamente en el sistema simbólico, lenguaje, mito, etc., estructuras objetivas, independientes de la consciencia y de la voluntad de los agentes, las cuales son capaces de orientar o de impedir sus prácticas y sus representaciones”⁴⁴, las cuales condicionan los esquemas de “percepción, de pensamiento y de acción”⁴⁵ de los agentes sociales.

A partir de esta relación (estructura-agentes), para Bourdieu es importante incorporar el concepto de *clases sociales* para explicar la relación que mantienen los agentes sociales en lo que respecta a su posición dentro del *espacio social* según los distintos “tipos de capitales” de los que son poseedores y el reflejo de la herencia social que albergan. Esta posición de los agentes sociales dentro del espacio al que pertenecen, constituye sus *condiciones sociales de existencia*, condiciones que a su vez indican los diferentes *habitus* que los conforman.

⁴³ “Esta concepción teórica ha recibido distintas denominaciones, como son las de estructuralismo crítico, estructuralismo genético, o, desde una perspectiva más general de la sociología, vendría a ser una de las teorías actuales europeas de la <<integración acción-estructura>>. Sin embargo, nosotros hemos preferido calificarla como <<constructivismo estructuralista>>, pues es la denominación que le da su autor más representativo (P. Bourdieu).” En Álvarez Sousa, Antonio. *El constructivismo estructuralista: la teoría de las clases sociales de Pierre Bourdieu*. p. 146.

⁴⁴ Bourdieu, Pierre. “Choses dites.” p. 147. En Ídem.

⁴⁵ Ídem.

De igual manera, se entiende que este posicionamiento social no es inamovible, sin embargo, refleja la gran influencia estructural, así como elementos de trayectoria social y familiar que lo caracterizan. Para él “la familia sigue siendo uno de los lugares de acumulación, de conservación y de reproducción de diferentes tipos de capital”⁴⁶, en donde, la noción de movilidad social, trayectoria de clase y desclasamiento “–tanto hacia arriba como hacia abajo–”⁴⁷ tienden a reflejar elementos de reproducción social.

A partir de ello, se comprende que, en el espacio social educativo, para Bourdieu:

...en el fondo se da una reproducción social, la igualdad ante la enseñanza no es cierta, pues el sistema escolar está adaptado a los que poseen una determinada cultura, haciendo que los de las clases más desfavorecidas socialmente también se encuentren ante una posición desfavorable del saber académico.⁴⁸

Esta posición desfavorable está conformada por varios comportamientos y estilos de vida que indican mecanismos de reproducción, diferenciación y legitimación de las distintas clases sociales dentro del espacio social educativo, al reflejar la relación que mantiene con las trayectorias familiares y sociales que necesariamente están referidas y expresadas por los agentes sociales en este espacio. Para él,

...el conocimiento de la posición ocupada en el espacio social nos da la información sobre las propiedades intrínsecas (condiciones: propiedades ligadas a un cierto tipo de condiciones materiales de existencia y prácticas) y las relacionales (posiciones: lugar ocupado en el espacio social por relación a los otros grupos de clase) de los agentes.⁴⁹

⁴⁶ Bourdieu, Pierre. *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. p.180.

⁴⁷ Álvarez Sousa, Antonio. *Óp. Cit.* p. 145.

⁴⁸ Ídem.

⁴⁹ *Ibíd.* p. 149.

Para entender estas diferencias sociales implícitas en el espacio educativo, Bourdieu define distintos tipos de capital: cultural, social y simbólico.

El capital cultural puede existir de tres modos: incorporado, objetivado y en estado institucionalizado; la mayoría del cual proviene del capital incorporado y supone un trabajo de asimilación. El capital social consiste en el conjunto de recursos ligados a una red de relaciones más o menos institucionalizadas... El capital simbólico es lo que comúnmente se llama prestigio, reputación, renombre, etc., y es <<la forma percibida y reconocida como legítima de las diferentes especies de capital. >>⁵⁰

Estos tipos de capitales, representan afinidades de *habitus* e intereses de los agentes según sus propiedades y posiciones, teniendo en cuenta la trayectoria social, familiar y educativa, entendiendo que:

*El habitus es una estructura mental que está estructurada por las condiciones de existencia, pero al mismo tiempo estructura los esquemas mentales de las personas que condicionan las prácticas, así como los gustos de las personas que perciben o aprecian las prácticas tanto de su propia clase como de las otras clases, de donde resultan unas prácticas y unas obras que son perfectamente enclasables y dan lugar a estilos de vida diferenciados en base a las prácticas como signos distintivos.*⁵¹

Por lo tanto, para Bourdieu, la existencia de condiciones que caracterizan el comportamiento escolar de los educadores y educandos (como serían la clase social, el espacio donde han de desenvolver su vida, el *habitus*, los distintos tipos de capital, los estilos de vida que los caracterizan, así como la trayectoria social, familiar y personal que los formó), son elementos que los conforman tanto personal, social y estructuralmente, y que el sociólogo habrá de tener en cuenta para el análisis del proceso educativo.

⁵⁰ *Ibíd.* p. 148.

⁵¹ *Ibíd.* p. 152.

En consecuencia, para Bourdieu, el espacio social educativo más allá de reflejar y cumplir una función de igualdad social entre los individuos, representa un mecanismo de control, reproducción social y fuente de legitimación ideológica de la desigualdad, ya que la escuela “puede mejor que nunca, y en todo caso de la única manera concebible en una sociedad que se reclama de ideologías democráticas, contribuir a la reproducción del orden establecido, porque logra mejor que nunca disimular la función que cumple.”⁵² Por lo tanto, se reproducen en este espacio condiciones que perpetúan ideológica, cultural, social, política y económicamente un orden dominante.

Todo orden dominante precisa de relaciones de percepción y reconocimiento simbólico que socializan a los agentes para su obediencia y aceptación, a través del conocimiento y reconocimiento de formas y acuerdos tácitos y explícitos que le exigen comportamientos que definen acciones e intereses que generan en él un *habitus*.

Estas maneras de comportarse están referidas a estructuras económicas que condicionan las formas en que el agente incorpora y realiza prácticas de esta índole como parte de una normalidad que refleja la construcción ideológica y de poder en que surgen.

Concluyendo, para Bourdieu el análisis de lo social y en este caso de lo educativo, requiere considerar elementos estructurales que a su vez estructuran la percepción, pensamiento y significación del agente; en donde concepciones de clase social, movilidad, reproducción, tipos de capitales, *habitus*, estilos y condiciones de vida, explican las condiciones educativas que se reproducen de manera desigual; que acrecientan, endurecen y pauperizan procesos

⁵² *Ibíd.* p. 163.

educativos que han de resultar ser un privilegio individualista y no un mecanismo democratizador; que legitiman y dominan comportamientos que conducen la existencia del ser social hacia su individualización y exacerbada competitividad dentro de espacios económico-educativos que se entrelazan a una suerte de destinos sociales, familiares y personales que justifican las muchas dificultades educativas a las que se enfrentan, recrudesciendo así los complejos procesos educativos que reproducen condiciones de desigualdad y empobrecimiento social, económico, político, cultural y educativo.

1.2.3 Pedagogía crítica⁵³

Esta vertiente asume que todo proceso educativo es a su vez un proceso político que involucra una orientación social, económica, cultural e histórica, la cual permite reproducir condiciones sistemáticas y estructurales; sin embargo, para esta vertiente, este proceso no se concibe de manera lineal, ya que, además de reconocer los sistemas de reproducción en los que se da, enfatiza las posibilidades de resistencias y alternativas que permitan la concientización, cambio y reflexividad del ser social.

Para Gramsci, este ser social se caracteriza por su capacidad creativa e intelectual: “en cualquier trabajo físico, aunque se trate del más mecánico y degradado, siempre existe un mínimo de calidad técnica, o sea un mínimo de actividad creativa.”⁵⁴ Pensar en seres sociales como intelectuales –aunque no todos ejerzan esa función⁵⁵– permite adjudicarles

⁵³ “El enfoque neomarxista aclara cómo la reproducción social está vinculada a relaciones sociales del aula... Se acentúa la importancia del papel subjetivo de cada estudiante en la búsqueda de significado por sí mismo... y cómo las condiciones sociales y económicas constriñen y distorsionan la construcción social de significado, en la medida de que dicha construcción ha sufrido la mediación del currículum oculto.” En Giroux, Henry. *Óp. Cit.* p. 7.

⁵⁴ Gramsci, Antonio. *Los intelectuales y la organización de la cultura.* p. 12.

⁵⁵ “Todos los hombres son intelectuales, podríamos decir, pero no todos los hombres tienen en la sociedad la función de intelectuales. Cuando se distingue entre intelectuales y no intelectuales, en realidad sólo se hace referencia a la inmediata

y reconocerles la posibilidad de recrear y recrearse, de cambiar y ser cambiado, de interpretar y reinterpretar el mundo más allá del que es impuesto, es decir:

Cada hombre, considerado fuera de su profesión, despliega cierta actividad intelectual, es decir, es un “filósofo”, un artista, un hombre de buen gusto, participa en una concepción del mundo, tiene una consciente línea de conducta moral, y por eso contribuye a sostener o modificar una concepción del mundo, es decir a suscitar nuevos modos de pensar.⁵⁶

Sin embargo, Gramsci reconoce que este ser social se encuentra condicionado por formas ideológicas y de organización dominantes, las cuales para su reproducción requieren del “ejercicio de poderes que se ejercen por todo el cuerpo social a través de los canales, formas e instituciones más diversos”⁵⁷, en este caso, la escuela.

Para él, la escuela –como institución–, se caracteriza según los intereses y las funciones sociales que ha de cumplir, es decir, es un reflejo de “la aceptación y uso de ciertos principios como centro del pensamiento”⁵⁸ que son socializados bajo el control del docente; no obstante, Gramsci reconoce que esta socialización no es exclusiva ni se encuentra totalmente sometida bajo márgenes institucionalizados, al considerar que esta socialización sólo representa “una fracción de la vida del alumno... (quien) se forma criterios a partir de

función social de la categoría profesional de los intelectuales, es decir, se tiene en cuenta la dirección en que gravita mayor peso de la actividad específica profesional, si en la elaboración intelectual o en el esfuerzo nervioso-muscular. Esto significa que si se puede hablar de intelectuales, no tiene sentido hablar de no-intelectuales, porque los no-intelectuales no existen. Pero la misma relación entre esfuerzo de elaboración intelectual-cerebral y esfuerzo nervioso-muscular no siempre es igual; por eso se dan diversos grados de actividad específicamente intelectual. No hay actividad humana de la que se pueda excluir toda intervención intelectual, no se puede separar al *homo faber* del *homo sapiens*.” En *Ibíd.* p. 13.

⁵⁶ En *Ídem*.

⁵⁷ Foucault, Michel. *Estrategias de poder*. p. 16.

⁵⁸ Gramsci, Antonio. *Op. Cit.* p. 135.

fuentes “extraescolares” que son mucho más importantes de lo que comúnmente se cree.”⁵⁹

Sin embargo, estos procesos de socialización representan intereses e intencionalidades que son “producid(as) y transmitid(as) bajo el control, no exclusivo pero sí dominante, de algunos grandes aparatos políticos o económicos”⁶⁰, por lo que generar nuevas y diferentes posibilidades de transformar las dinámicas educativas, que en gran medida han quedado contrapuestas a la posibilidad de fomentar una sociedad sin explotación e igualitaria, requiere la acción consciente de los humanos, quienes cuentan con la capacidad de discernir, criticar, reflexionar y cambiar. Desde esta perspectiva, Freire plantea que estas formas de socialización se han pervertido al ejercerse desde una concepción *bancaria* de educación, a través de una imposición del conocimiento más que una adaptación de la conciencia a través de *estar en y con el mundo*, en la que:

...el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica... los transforma en “vasijas”, en recipientes que deben ser “llenados” por el educador. Cuando más vaya llenando los recipientes de sus depósitos, tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen “llenar” dócilmente, tanto mejor educandos serán. De este modo, la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador es quien deposita.⁶¹

Freire asume que todo proceso educativo introyecta y transmite posturas ontológicas, epistémicas y axiológicas dominantes que se reproducen en la cotidianidad, pero es también en estos procesos donde se encuentran singularidades que permiten visualizar una práctica educativa liberadora, entendiéndola como una práctica que conlleva la crítica, que

⁵⁹ Ibíd. p. 132.

⁶⁰ Foucault, Michel. Óp. Cit. p. 54.

⁶¹ Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. p. 72.

es colectiva, dialéctica, dialógica y horizontal y pone énfasis en la praxis en tanto “implica la acción y reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo.”⁶²

Consecuentemente, para Freire se requiere tener una concepción humanizadora del ser social, un ser que es histórico e inconcluso, capaz de problematizar, cuestionar e indagar. Ser social que es capaz de reflexionar y de realizar una práctica alternativa, que reconozca que la construcción del conocimiento y el saber es común y compartida, capaz de generar las posibilidades de cambiar el contexto que tan duramente constriñe las posibilidades de tener una educación que permita la existencia y realización plena de la vida.

Reivindicando a Gramsci y Freire, Giroux reconoce el carácter reproductor del orden social de la educación, en la medida en que significa un “proceso selectivo de énfasis y exclusiones”⁶³, pues funciona según estatutos capaces de sustentar y legitimar ideológicamente mecanismos de dominación. Sin embargo, al igual que en Freire, para Giroux, las escuelas también representan un espacio de disputa política y conflicto, al existir márgenes de acción que posibilitan la enseñanza de valores antagónicos que rescatan las voces de quienes cuestionan y ponen en duda las formas sociales dominantes y que, en esa medida “fomentan, alteran, paralizan, atenúan, marginan, posibilitan o sustentan capacidades humanas diferenciadas que amplían las posibilidades de que disponen los humanos para vivir en un mundo y una sociedad verdaderamente democrática y a favor de la vida.”⁶⁴

⁶² *Ibíd.* p. 84.

⁶³ Giroux, Henry A. “Hacia una pedagogía en la política de la diferencia.”. En Giroux, Henry A. y Flecha Ramón. *Igualdad educativa y diferencia cultural*. p. 64

⁶⁴ *Ibíd.* p. 67.

Esto significa concebir al espacio educativo como un espacio de disputa política, por lo que para él resulta muy importante que el educador se asuma como un agente del cambio político. Para Giroux y los representantes de la pedagogía crítica, los educadores no son simplemente reproductores de un sistema, sino que siendo parte de un complejo proceso político y pedagógico tienen posibilidades de transmitir y generar valores y prácticas alternativas.

Esta concepción de los educadores, retoma la noción fundamental de Gramsci respecto a los intelectuales, por lo tanto, pensar al educador como un intelectual es concebirlo no únicamente como reproductor de la cultura dominante, “sino también como una fuerza política y social fundamental en toda lucha contrahegemónica”⁶⁵. Esta redefinición de la labor docente como labor intelectual significa también una revaloración del concepto de la autoridad que significa la escuela (y el docente), en la medida en que ésta

...constituye un importante referente e ideal para la enseñanza pública; es decir, entendido como una forma de legitimación y práctica orientada hacia la continua producción material e ideológica y renovación de la sociedad, el concepto de autoridad provoca que los educadores adopten una postura críticamente pragmática por lo que respecta al propósito y función que la enseñanza debe desempeñar en toda sociedad dada.⁶⁶

Esta noción de autoridad necesariamente está ligada a las condiciones históricas que la dotan de contenido y significado, refleja los intereses políticos, morales y éticos de lo que es la enseñanza, engloba ideas y prácticas reflejadas en determinados modos de vida. Por lo tanto, legitima y justifica la relación existente entre *dominación* y *poder* al estar

⁶⁵ *Ibíd.* p. 71.

⁶⁶ *Ibíd.* p. 72.

constantemente presentes en la práctica educativa cotidiana. Consecuentemente, el docente, que es un agente político, debe asumir que entabla relaciones con distintos actores implicados en el proceso educativo, los cuales cobran singular importancia al ser fuentes de cambio dentro –aunque no únicamente– de las escuelas, que, al ser espacios públicos, “deben ser entendido(s) y construido(s) conforme a un modelo de autoridad que permita su legitimación como lugares en los que los alumnos aprenden y luchan colectivamente por los requisitos económicos, políticos y sociales que posibilitan la libertad individual y la capacitación social.”⁶⁷

Dicho lo anterior, desde esta perspectiva es esencial entender que todo proceso educativo requiere asumirse desde la cotidianidad, los intereses, problemas y experiencias compartidas por la comunidad escolar, desde la singularidad que implican las múltiples relaciones siempre cambiantes dentro de la vida cotidiana, para reflejar conocimientos, significados y valores más allá de los que son impuestos, creando así, nuevas perspectivas educativas, nuevas narrativas culturales, de discurso y de significado acordes con la especificidad y unicidad de experiencias que reflejan la cotidianidad de lo social, la comunidad, la escuela, el aula, de lo particular y personal. Por lo tanto, como señala Giroux:

...este enfoque valora las formas del lenguaje, los modos de razonamiento, las predisposiciones y las historias que los alumnos (y docentes) utilizan para definirse a sí mismos y para definir su relación con respecto a la sociedad en general, también somete tales experiencias e ideologías al discurso del recelo y del escepticismo, a formas de análisis que tratan de comprender cómo se estructuran a través de códigos simbólicos y culturales inscritos en determinadas configuraciones de historia y poder.⁶⁸

⁶⁷ *Ibíd.* p. 74.

⁶⁸ *Ibíd.* p. 88.

Es decir, para esta perspectiva teórica es fundamental comprender el significado de la vida escolar a partir de la manera en que es expresada la complejidad histórica, cultural y política de quienes lo producen, de quienes lo viven. Es por esto que “el discurso de la experiencia... permite tomar conciencia y desempeñar un papel activo”⁶⁹, y comprender “los distintos modos en que los profesores y alumnos producen distintas formas de conocimiento a través de las complejas pautas de intercambio que utilizan en sus interacciones con respecto a lo que construye el diálogo, significado y el propio aprendizaje.”⁷⁰

En conclusión, esta perspectiva considera relevantes las condiciones estructurales que limitan las acciones de los agentes sociales en el espacio educativo; sin embargo, para esta vertiente el agente social es asumido como un sujeto con posibilidades de generar, cambiar, transformar y crear alternativas; identifica la disputa política como esencial dentro de estos procesos, así como los intereses e intencionalidades que representa. De igual forma enfatiza las significatividades, formas y experiencias que los sujetos expresan y viven dentro de los procesos educativos en su cotidianidad.

Entender los procesos educativos desde estas perspectivas teóricas, implica reconocer las fuerzas estructurales (macro) que ahí confluyen y los intereses políticos que legitiman las diversas maneras en que *debe* ser concebida la educación, así como la capacidad de los agentes sociales de resistirlos y modificarlos dentro del espacio escolar (micro), para lo cual resulta esencial reconocer las significatividades que otorgan los agentes a su experiencia

⁶⁹ *Ibíd.* p. 86.

⁷⁰ *Ídem.*

escolar y su capacidad de comprender, interpretar y transformar la vida educativa, reconociendo el carácter histórico, político y cultural que alberga. Es decir, implica asumirlos como un agente social –condicionado, sí– pero también creador de su propia realidad.

1.3 Enfoque Metodológico

Reconocer en los docentes la capacidad de comprender, interpretar y transformar la vida educativa, implica concebirlos como agentes sociales –sí, condicionados– pero creadores de su propia realidad, que, a pesar de la rigidez tendenciosamente conservadora del ámbito educativo en el que ejercen su labor, no nos podemos permitir asumirlos como simples inyectores de currículum.

Pensar en la labor docente implica, inevitablemente, entenderla como una práctica que está impregnada por el carácter moral, intelectual, de experiencia, conocimiento y autoridad del docente. Estas características definen cómo actúa y justifica discursos, ideologías, normas, valores y acciones que no necesariamente están limitadas a la enseñanza curricular, pero que definen sustancialmente los propósitos de lo que *debe* ser la educación de una persona. De tal forma que no hay proceso educativo que sea lineal ni pasivo, en tanto involucra posturas políticas, ideológicas e intencionalidades que en gran medida son transmitidas y mediadas por ellos.

Consecuentemente, al ser los docentes agentes fundamentales de los procesos educativos formales (escuela), el propósito de esta investigación es reconocer –a través de su práctica cotidiana y sus relatos laborales, como ejercicio de expresión, comprensión, interpretación y reflexión– cómo es que se asumen, cómo registran sus experiencias y qué acciones

desarrollan, para, a través de ello, comprender e interpretar su práctica educativa como vivencias únicas, irrepetibles –y sobre todo– significativas.

A partir de este reconocimiento y objetivo es que en este capítulo desarrollo una reflexión acerca de la conformación de la identidad docente como parte de la constitución del ser maestro. Posteriormente realizo un análisis acerca de la figura docente, en tanto ellos son los sujetos “objeto” de esta investigación, así como del denominado *currículum oculto*⁷¹ como parte inherente a su práctica y por último argumento el empleo del llamado enfoque cualitativo como la orientación epistemológica y metodológica desde la cual pretendo conocer, comprender e interpretar a los docentes y sus acciones, para finalizar con la descripción de las herramientas metodológicas empleadas para ese fin.

1.3.1 Identidad docente

Para entender la constitución del ser docente, se necesita recapacitar en cómo se conforma su identidad. Esta conformación es un proceso reflexivo en el que el docente atribuye e identifica los sentidos y las significaciones de sus experiencias y acciones –personales y subjetivas– vividas en el espacio social donde interactúa –compartido e intersubjetivo–. Por lo tanto, para analizar la conformación de la identidad docente –como trayectorias específicas, subjetivas, propias y personales–, constituida dentro de un marco sociohistórico que las dota de sentido y significado, es importante entender, que, inevitablemente, es cambiante, plural y que transita constantemente “en una tensión

⁷¹ “Normas, valores y creencias no afirmadas explícitamente que se transmiten a los estudiantes a través de la estructura significativa subyacente tanto del contenido formal como de las relaciones de la vida escolar y del aula.” En Giroux, Henry. Óp. Cit. p. 3.

permanente entre los marcos referenciales que la condicionan y la posibilidad de elección.”⁷²

Es decir, es un proceso dinámico y cambiante –condicionado social, contextual y temporalmente– en donde, desde las significatividades que ellos otorgan a sus experiencias, van conformando su identidad como docentes. De tal forma, comprender y reflexionar desde la construcción que ellos mismos elaboran de su identidad, tiene como propósito “indagar sobre sus percepciones, prácticas, significaciones y reflexiones en torno a sí mismos y los otros”⁷³, implica, por lo tanto, concebir a los docentes como sujetos reflexivos –sí, enmarcados– pero capaces de internalizar, comprender y expresar las significatividades de sus experiencias.

Por lo tanto, comprender la constitución del ser docente –desde sus relatos laborales– aporta significados a lo que dicen, piensan e interpretan de sus experiencias: las formas en que justifican las acciones de su práctica; los cambios y las transformaciones vividas y experimentadas a través de las cuales (re)construyen la concepción que tienen de ellos mismos; cómo perciben a los otros actores; la trayectoria que los formó y sitúa en el presente; sus satisfacciones e insatisfacciones; sus anhelos y sus proyecciones.

Consecuentemente, comprender la identidad docente a través de sus relatos, es un proceso que busca dar significado y sentido a sus experiencias. Es la posibilidad de reflexionar, interpretar y comprender las significatividades de sus vivencias y las condiciones de sus

⁷² Molano Camargo, Miltón. *Y al fin de cuentas, ¿qué entender por identidad? Reflexiones en torno a cinco posturas teóricas*. p. 144.

⁷³ Güelman, Martín. *Las potencialidades del enfoque biográfico en el análisis de los procesos de individuación. Una reflexión teórica metodológica en torno al análisis de experiencias de jóvenes en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires*. p. 63.

prácticas –siempre cambiantes y dinámicas–, que, inherentemente, expresan y transmiten intencionalidades morales, emotivas y políticas.

1.3.2 Práctica docente y el empleo del currículum oculto

La práctica docente es una labor fuertemente delimitada, condicionada y restringida por las estructuras institucionales que en gran medida coartan las acciones de los docentes dentro del ámbito educativo. Sin embargo, pese a este constreñimiento, el docente es también creador de su propia realidad, “es un ser humano que ordena sus propios conocimientos, recursos y estrategias para hacer frente, cotidianamente, a las exigencias concretas que se le presentan en su quehacer.”⁷⁴

Esta labor, por lo tanto, tiene características únicas, pues, ineludiblemente, las experiencias que se adquieren del trabajo “frente a grupo” son múltiples, continuas e irrepetibles, y requieren del constante esfuerzo físico, emotivo, afectivo, moral e intelectual. Es decir, el docente “puede requerir todos los recursos de que dispone: sus conocimientos profesionales, así como las capacidades obtenidas en diversos ámbitos de su vida.”⁷⁵

No obstante, a pesar de la libertad que implica el desempeño de su trabajo “tras la puerta cerrada del aula”, también se encuentra demarcado por las condiciones específicas y sociales en las que labora. Para Rockwell, estas condiciones presentan “características que tienden a ser constantes: el aula cerrada, el maestro único frente al grupo de alumnos, la

⁷⁴ Rockwell, Elsie. *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. p.9.

⁷⁵ *Ibíd.* p. 9-10.

serie de conocimientos especialmente armados, los grados, las jerarquías, los reglamentos.”⁷⁶

Considerando lo anterior, se debe reconocer que, como parte inherente a su práctica, se encuentra el empleo del currículum oculto. Giroux lo define como: “normas, valores y creencias no afirmadas explícitamente que se transmiten a los estudiantes a través de la estructura significativa subyacente tanto del contenido formal como de las relaciones de la vida escolar y del aula.”⁷⁷

Es decir, estos procesos de transmisión e introyección de elementos no explicitados, están presentes en aspectos del docente como la manera de dirigir, controlar, comentar y exigir; la forma en que construye y reconstruye las reglas a seguir dentro del aula; las estructuras de participación; los márgenes que da a la discusión; el enfrentamiento o negación del conflicto, ya que “es por medio de la organización y de las prácticas escolares (que) se comunican las orientaciones y prioridades reales que definen el trabajo de los maestros, en cada escuela.”⁷⁸

Estas orientaciones están condicionadas por métodos pedagógicamente *formales*, sin embargo, dadas las heterogeneidades y situaciones a las que el docente se enfrenta cotidianamente, implica, por una parte, la confrontación de sus conocimientos y prácticas oficiales, frente a rituales, procesos y aplicación de reglas implícitas *no formales*, que son establecidas por su propia experiencia, mismas que se normalizan.

⁷⁶ *Ibíd.* p. 11.

⁷⁷ Giroux, Henry. *Óp.* Cit. p.3.

⁷⁸ Rockwell, Elsie. *De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela.* p. 21.

Son, por lo tanto, procesos que implican la transmisión tácita de orientaciones e interpretaciones valorativas y normativas que definen las formas de comportarse, hacer y ser en la cotidianidad escolar, que, si bien es un espacio social condicionado por el contexto político, histórico, social y cultural dominante, “haría falta conocer todavía la otra cara de la institución constituida por la vida cotidiana y su contenido histórico en cada unidad del sistema: la escuela específica y concreta. Es ahí donde adquiere existencia real, disímbola, compleja y heterogénea, lo que se supone de ser y hacerse en la escuela.”⁷⁹

Asumir desde esta especificidad el trabajo docente, permite no “perder de vista las condiciones concretas del trabajo del maestro y su actuación en tanto sujeto”⁸⁰, con una biografía y saberes propios, con la capacidad de apropiarse de prácticas, normas, discursos y valores que han de usar para legitimar y controlar acciones propias o ajenas. Es “en la práctica de *cada* maestro (que) se tiende a presentar esa heterogeneidad y puede ser amplia la variedad de acciones que emprende, en distintos momentos del día, en diferentes turnos, materias, grupos, o etapas de vida.”⁸¹

Consecuentemente encontramos procesos contradictorios, ambiguos, generadores de conflictos, de resistencias y de diversas interpretaciones. Es decir, desde la heterogeneidad que esto implica, es que hay que comprender e interpretar el sentido y significado de sus experiencias y de sus prácticas, para lo cual, tiene sentido hacerse desde el llamado enfoque cualitativo.

⁷⁹ Mercado, Ruth. “El trabajo cotidiano del maestro en la escuela primaria.” En Rockwell, Elsie y Mercado Ruth. *La escuela, lugar del trabajo docente*. p.103.

⁸⁰ Rockwell, Elsie y Mercado Ruth. “La práctica docente y la formación de maestros.” En *Ibíd.* p. 117.

⁸¹ *Ibíd.* p. 131.

1.3.3 Enfoque cualitativo

Para el análisis de lo social, investigar desde un enfoque cualitativo, que incorpore la subjetividad de los sujetos sociales –como individuos y como colectividad–, tiene como objetivo comprender e interpretar el sentido y la significatividad de sus acciones e interacciones, para lo cual reconoce “la capacidad de reflexión y acción de los seres humanos, para entender la vida social y sus transformaciones.”⁸²

Pretende, por lo tanto, acercarse a las vivencias de los sujetos para comprender la acción humana desde “las experiencias, las creencias, los valores, las perspectivas, las opciones y las decisiones que los actores sociales crean y recrean en diversos contextos específicos.”⁸³

No obstante, investigar la realidad social desde este enfoque implica para el investigador “una práctica ética y política, en tanto que los datos que el investigador maneja revelan las interpretaciones, las expectativas, las creencias, las contradicciones, los afanes y las luchas de otras personas, cuya <<otredad>>,... se construye de muchas maneras distintas.”⁸⁴

Es decir, al emplear este enfoque, aspiro a la comprensión de los sentidos significantes que adquieren las prácticas y acciones de quienes las realizan. Por lo tanto, al ser esta la orientación epistemológica y metodológica desde la cual pretendo conocer, comprender e interpretar a los docentes y sus acciones, requiere de “una inserción en el campo desde donde revelar relaciones sociales y comenzar a descubrir los significados presentes en la

⁸² Ímaz, Carlos. *Descongelando al sujeto. Subjetividad, narrativa e interacciones sociales contextualizadas*. p. 37.

⁸³ Ídem.

⁸⁴ Bailesteros Velázquez, Belén. *Sentido y forma de la investigación cualitativa*. p. 21.

madeja socio-cultural y, más aún, implica recuperar la socialización del investigador como una instancia imprescindible del proceso de construcción del conocimiento.”⁸⁵

En consecuencia, la inmersión en el lugar donde los “actores despliegan su vida, donde se encuentran e interactúan, en donde se generan y producen las situaciones y acontecimientos que demandan nuestra atención”⁸⁶, implica un proceso de socialización del investigador y los sujetos investigados, al ser ésta la “mediación fundamental para el encuentro con el otro”⁸⁷ y desde la cual se pretende explicar y comprender las prácticas educativas desde las unicidades y singularidades propias de los docentes y su cotidianidad escolar. Para este fin, se emplearon herramientas metodológicas tales como la observación participante, la elaboración de relatos laborales y el registro como una tarea de ordenamiento y recuperación.

1.3.3.1 Herramientas

La observación participante abre nuevas posibilidades para el conocimiento de la realidad social. Tiene como propósito reconocer la reflexividad de los sujetos sociales, “la relevancia del trabajo de campo, la búsqueda del punto de vista de los sujetos y la singularidad del posicionamiento del investigador.”⁸⁸ De igual forma, también es valiosa “para explorar las dinámicas de los procesos sociales de manera prospectiva, ya que permiten a los investigadores acompañar y permanecer al lado de los informantes mientras transcurren

⁸⁵ Amaigeiras, Aldo Rubén. “El abordaje etnográfico en la investigación social.” En Vasilachis de Gialdino, Irene. *Estrategias de investigación cualitativa*. p. 114.

⁸⁶ *Ibíd.* p. 117.

⁸⁷ *Ibíd.* p. 121.

⁸⁸ *Ibíd.* p. 113.

sus vidas y, de esa manera, capturar los detalles más pequeños de su día a día.”⁸⁹ Donde uno de los atractivos más importantes que nos ofrece “es... la posibilidad de explorar la discordancia entre lo que las personas dicen y lo que hacen.”⁹⁰

Por otra parte, la elaboración de los relatos laborales, requirieron de tiempo y de confianza, ya que para “que las entrevistas adopten el tono de una conversación natural depende, por tanto, de que el informante decida cuándo comienza su relato. El entrevistador, a pesar de “llevar en la cartera” temas o preguntas, no las expone hasta que la propia narración lo sugiere o lo permite.”⁹¹ Por lo tanto, “es importante respetar estos momentos que, en definitiva, alimentan el clima en el que de inmediato se desarrolla un encuentro.”⁹²

Para estas dos herramientas, fue necesario el registro, para lo que se usó un diario de campo, ya que “sin un registro detallado y sincrónico de los acontecimientos, el investigador olvidaría una gran parte de la información producida en la fase del trabajo de campo, quedándose con meras anécdotas o muchos datos irrelevantes.”⁹³ Usar un diario de campo para el registro de las observaciones y los relatos, me permitió ordenar y anotar las experiencias que me eran significativas, las discrepancias entre lo observado y lo narrado por ellos, para después categorizar y organizar la información.

La siguiente tabla presenta los ejes estructurales de mi observación, explicitados en diversas variables particulares:

⁸⁹ Caïs, Jordi. Et. Al. *Investigación cualitativa longitudinal*. p. 22.

⁹⁰ *Ibíd.* p. 8.

⁹¹ Camas Baena, Victoriano. *La mirada etnobiográfica como espacio interdisciplinar en la investigación social*. p. 158.

⁹² *Ídem.*

⁹³ *Ibíd.* p. 164.

Tabla 1

Ejes	Variables
Currículum oculto: Interacción con los estudiantes dentro del aula	Didáctica y métodos empleados en la enseñanza del contenido curricular (práctica pedagógica)
	Manejo del conflicto
	Enseñanza de valores
Interacción Con Otros Actores	Madres y Padres de familia
	Autoridades
	Otros Maestros
Relatos Laborales	Tiempo en el sistema
	Situación familiar
	Cómo se concibe como educador
	Experiencias significativas como educador
	Qué cambiaría
	Caracterización de otros actores, cómo los perciben y cómo lidian

Fuente: Elaboración propia.

1.3.3.1.2 Elección de los ejes

I. Currículum oculto

Como ya referí con anterioridad, se reconoce como currículum oculto a la existencia de normas, valores y creencias, no explicitadas, dentro del contenido formal de la enseñanza.

Por lo tanto, como se puede observar en la tabla, para reconocer el currículum oculto en la práctica docente, se elaboraron tres variables:

a) Práctica pedagógica

Identifico como práctica pedagógica a los métodos y didácticas empleadas por los docentes para la enseñanza del contenido curricular formal. Esta variable se registró dentro del aula al ser el espacio donde mayoritariamente se ejerce la labor docente. Para este propósito, consideré la organización del espacio, los métodos que los docentes empleaban para la realización de actividades, los métodos de evaluación, el estímulo para la discusión y para

la participación, el manejo del tiempo y las formas que emplearon para organizar sus actividades.

b) Manejo del conflicto

El manejo del conflicto me permitió reconocer en los docentes las maneras en las que resuelven o simulan resolver situaciones que alteran el orden establecido, si representa o no una parte sustancial en la formación de los educandos y si es socializado como algo positivo o negativo. Refleja, entonces, los mecanismos de los docentes para enfrentar el conflicto y los mecanismos que emplean para reestablecer el orden.

c) Enseñanza de valores

La enseñanza de valores la definí como la transmisión, por parte del docente, de formas de ser y hacer que el maestro asume como necesarias y moralmente correctas para la formación de los educandos. Por una parte, estos valores se relacionan a tradiciones de la cultura educativa, que el docente asume como correctas. Además de observar lo anterior, identifiqué las discrepancias que surgen de la verbalización de los valores que los docentes consideran fundamentales, frente a la práctica cotidiana en el aula.

II. Interacción con otros actores

A diferencia del eje anterior y las variables definidas para reconocer el currículum oculto, en donde la principal relación que se observa es entre los docentes y los educandos dentro del aula, este eje se enfoca en la observación de las interacciones que mantiene el docente con los otros actores: madres y padres de familia, autoridades y otros maestros.

Reconociendo así que su práctica no está aislada y que también está influida y mediada por las relaciones que entabla con ellos.

III. Relatos laborales

Definí este eje con el propósito de conocer las percepciones que los maestros tienen de sí mismos y de su práctica docente, conocer cuánto tiempo llevan en el sistema, su situación familiar, cuáles han sido sus experiencias más significativas como educador, qué es lo que cambiaría, cómo perciben a los otros actores y cómo lidian cotidianamente con ello.

1.3.4 Descripción del trabajo de campo

Se realizó en la Escuela Primaria Pública “Plan de San Luis”, Iztapalapa, Distrito Federal. Turno matutino, año escolar 2011-2012⁹⁴. Los sujetos para esta investigación fueron los tres docentes de sexto año.

Para obtener el permiso para acceder a dicha escuela, recurrí al apoyo de un familiar quien estuvo en servicio en la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa (DGSEI). La DGSEI estipuló la escuela, el turno, los docentes con quienes podía trabajar, las horas para la elaboración de los relatos y el tiempo que podía permanecer en la escuela, esto, con el propósito de no afectar la “eficiencia” del trabajo de los docentes. Sin embargo, una vez obtenido el permiso, aún era necesaria la aprobación del director de la escuela para realizar el trabajo de campo.

⁹⁴ Ver Anexo: I. Información referente a la Escuela Primaria Pública “Plan de San Luis”. Ubicación y Cuadros 1-5. pp. 165-167.

El director, con entusiasmo, comprensión y accesibilidad, aceptó que se llevara a cabo. Ahora, habría que conseguir la participación voluntaria de los docentes de sexto año. En una labor de convencimiento –sobre todo del director–, los tres docentes accedieron a participar, con las siguientes condiciones: respetar su anonimato y no hacer uso de grabadoras o videocámaras.

Por último, el director me pidió que, en caso de que se me llegara a pedir un informe de parte de la DGSEI, consultara con él las partes que fueran necesarias omitir, para que él y los docentes, no se vieran involucrados en algún tipo de sanción. Y por otra parte, acordamos el día y las horas en las que podía ir a la escuela, flexibilizando los parámetros que fueron impuestos desde la DGSEI.

Acudí los días miércoles, durante la jornada completa (08:00 a.m. a 12:30 p.m.). Lapso que dividí en tres diferentes horarios (de una hora y media aproximadamente), con la intención de estar con los tres docentes en el mismo día e ir rotando de orden cada miércoles. También acudí a actividades extraescolares, como convivios, ceremonias y paseos (con previo permiso del director y de los docentes).

Las observaciones por lo tanto, fueron realizadas durante los siguientes horarios: 1. De 08:00 a.m. a 09:20 a.m., 2. De 09:20 a.m. a 10:30 a.m., 3. De 10:30 a.m. a 11:00 a.m. (receso) y 4. De 11:00 a.m. a 12:30 p.m.

Los relatos laborales fueron contruidos a lo largo de la estadía, ya que fue el tiempo, la disponibilidad y la confianza que se fue generando, lo que definió los momentos para platicar con los maestros, conocerlos y escucharlos. Así, los relatos se construyeron cuando

los maestros no estaban frente a grupo, por ejemplo: durante los recreos en el patio, en el camión yendo hacia algún paseo escolar, cuando los educandos tenían clase de computación, o en su salón de clases, mientras les ponían a los estudiantes alguna actividad y los maestros pasaban calificaciones a las boletas.

Capítulo 2 Orientación de la política educativa en México

Guadalupe Monroy plantea que la orientación de la enseñanza está generalmente vinculada a los grupos de dominación y de poder que la condicionan y la moldean:

A través de todos los tiempos, las finalidades de los grupos dominantes en todos los países han ido determinando los cambios de los diversos tipos de enseñanza. Es decir, que la educación es una manifestación de un estilo de vida en una época determinada. El fenómeno educativo, pues, está estrechamente vinculado a la vida política y social de los grupos, siendo el Estado el que generalmente orienta y dirige la enseñanza.⁹⁵

Bajo esta premisa, la orientación de la enseñanza ha tenido distintas significaciones que histórica y políticamente han sido el referente para entender la importancia de los procesos educativos en México.

2.1 Liberales del Siglo XIX

Durante el régimen porfirista la educación está a cargo del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública y posteriormente de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes⁹⁶ creada en 1905⁹⁷. La educación en esta época es de carácter aristócrata-religioso y en gran medida limitada a la población urbana. Sin embargo, hay una ruptura dentro de este mismo ambiente, se crea una nueva generación de pedagogos y políticos quienes inspirados por el positivismo ateneísta y su oposición al pensamiento religioso, forjaron un cambio en el

⁹⁵ Monroy Huitrón, Guadalupe. *Política educativa de la Revolución 1910- 1940*. p. 15.

⁹⁶ “La vieja Secretaría de Instrucción Pública nació como expresión de una época histórica en que el esfuerzo educacional del Gobierno Mexicano, restringido a la ciudad y a sus problemas, era solamente un instrumento estrecho, limitado e ineficaz, de educación urbana.” Bassols, Narciso. “El programa educativo de México”. En Loyo, Engracia. *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano*. p. 46.

⁹⁷ Bassols, Narciso. “El programa educativo en México” En *Ibíd.* p. 45.

paradigma educativo y se encargaron de imprimir una orientación que reflejara el espíritu del liberalismo mexicano de finales del Siglo XIX.

Destacados intelectuales y grandes educadores de esta época, como Joaquín Baranda, Enrique C. Rébsamen, Carlos A. Carrillo, Gregorio Torres Quintero, entre otros, perfilan los nuevos ideales para la ansiada unidad nacional, al ser ésta una de sus grandes preocupaciones.

Como Enrique C. Rébsamen⁹⁸ señaló al término de la guerra:

La unidad nacional –dice– completada en los campos de batalla, necesita imperiosamente, para consolidarse, de la unidad intelectual y moral de este hermoso país. La independencia más difícil de conquistar es la intelectual y moral de un pueblo entero, que convierte al más humilde de sus hijos en un ciudadano libre.⁹⁹

De acuerdo con esto, para Joaquín Baranda¹⁰⁰ la educación –libre, laica y nacionalista–: “es factor imprescindible en el progreso y bienestar de los hombres; ...la escuela, por ende, en un país democrático, debe llevarse a todos los confines de la patria, pues sólo por este medio es posible crear la verdadera *unidad nacional*.”¹⁰¹

Preocupado por el cumplimiento de estos ideales, Carlos A. Carrillo¹⁰² se enfoca en estimular en los maestros una vocación inspirada en la libertad, que evoque en sus

⁹⁸ Enrique Conrado Rébsamen (1857-1904) Político liberal y pedagogo. Director de la Escuela Normal de Jalapa en 1886 y nombrado Director de Enseñanza Normal en el Distrito Federal en 1901. Ver: <http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/biografias/bio_r/rebsamen.htm>

⁹⁹ Citado por Larroyo, Francisco. “Historia Comparada de la Educación en México”. Editorial Porrúa. S.A. 1947. México. p. 233. En Zea Leopoldo. *Del liberalismo a la revolución en la educación mexicana*. p. 136.

¹⁰⁰ Joaquín Baranda (1840-1909) Ministro de Justicia e Instrucción Pública en 1882. Durante su gestión se celebran el primer y el segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública. Desde su puesto se empeña en hacer realizables los ideales del liberalismo mexicano. Ver: <http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/biografias/bio_b/baranda_joa.htm>

¹⁰¹ Citado por Larroyo, Francisco. “Historia Comparada de la Educación en México”. Editorial Porrúa. S.A. México. 1947. p. 251. En Zea Leopoldo. *Op. Cit.* p. 144.

¹⁰² Carlos Arturo Carrillo (1855-1893) Profesor de la Escuela Normal de Jalapa en 1887. Funda la Sociedad Mexicana de Estudios Pedagógicos. Ver: <http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/biografias/bio_c/carrillo_carlos.htm>

educandos los más elevados sentimientos de amor a la patria, y que se oponga a una instrucción ajena a las necesidades y a la realidad del pueblo mexicano:

El maestro –decía– jamás debe sujetarse en sus lecciones al cartabón que marcan los preceptistas; el maestro ha de ser un artista en toda la extensión de la palabra, y no un servil imitador. ¿Cuándo ha visto usted que dos artistas procedan del mismo modo en la ejecución de una obra? ¿Cuándo ha visto usted que un mismo artista intérprete de la misma manera una obra varias veces? La uniformidad en los procedimientos es rutina, es estancamiento. Hay que aprender a servirse de la naturaleza y no de los libros.

Cuando ustedes se hayan posesionado de este gran principio, que es la llave de oro de la enseñanza, entonces impriman a sus lecciones ese sello personal que se refleja en las palabras de cada uno, en las miradas, en las acciones, en el modo de ser particular, para que el niño, que ya conoce a sus maestros, los entienda, los comprenda, los adivine. En cuanto a las lecciones, nada de prepararlas en forma mecánica. La enseñanza debe impartirse tomando el modo de ser, siempre cambiante, del educando. Pienso –dice Carrillo–, que son muy inquietos, que son muy volubles, que pronto se cansan de escuchar, pero también que son muy curiosos, que siempre están ávidos de preguntar y saber; y cuando he meditado en todo esto, entro en el salón de clases, dejando en la puerta mi aspecto de hombre formal... les hablo... *identificándome*, sí, esta es la palabra, *identificándome* con ellos, y dejándoles todo mi ser.¹⁰³

Así, inspirados por el liberalismo mexicano, estos grandes intelectuales forjan los ideales que le dan una nueva orientación a la educación y a los maestros. Se hacen evidentes “nuevas inquietudes... en el campo educativo, hay ya un claro intento por popularizar, mejorar y ampliar la cultura y desarrollar los grupos sociales hasta entonces estancados”¹⁰⁴. Como parte de este proyecto educativo, el Estado mexicano crea significativas instituciones, tales como la Escuela Modelo de Orizaba, la Escuela Normal, la restauración de la Universidad Nacional, entre otras¹⁰⁵.

¹⁰³ Citado por Delgadillo, D. y Torres Quintero, Gregorio. “Don Carlos A. Carrillo.” En *Artículos pedagógicos*, de Carrillo, Carlos A. Herrero Hermanos. México. 1907. Tomo I. Pág. XXXVI. En Zea Leopoldo. Óp. Cit. pp. 136-137.

¹⁰⁴ Monroy Hui-trón, Guadalupe. Óp. Cit. p. 15.

¹⁰⁵ Zea Leopoldo. *Del liberalismo a la revolución en la educación mexicana*. p. 133.

Si bien el tema de la enseñanza cobra significatividad durante este periodo y “se obtienen algunos logros en cuanto a la organización y métodos, ...también es cierto que pocos son los privilegios que se pueden disfrutar aun en mínima parte los beneficios que esas reformas ofrecen. La política educativa del porfiriato se limita casi exclusivamente a la capital, olvidando a la población campesina e indígena.”¹⁰⁶

Y efectivamente, pues de los 15 160 369 habitantes del país, eran analfabetos 11 888 639, un 78.40% del total de la población. Treinta años de política y progreso material sólo logran instruir en forma muy elemental a un 11.60%, en planteles que sólo alcanzan la cifra de 12 418, englobando primarias de todos los tipos: particulares y oficiales, federales y estatales, urbanas y rurales, que apenas albergan a 889 571 niños de la población en edad escolar, que era de 3 486 910; lo que significa que 2 597 399 niños quedan fuera de las escuelas; un 74.6% de la población escolar.¹⁰⁷

Estos datos ofrecen un panorama de la marginalidad educativa en la que se encontraba el pueblo mexicano durante el porfiriato. Durante la lucha armada de los años 1910 a 1917¹⁰⁸, por lo adverso de la situación es difícil el desarrollo de cualquier institución, no obstante la exigencia tanto de las clases populares como de intelectuales por “la educación de masas, la multiplicación de escuelas, la dignificación del maestro y la efectividad de la ley que prescribe la obligatoriedad de educarse”¹⁰⁹, propósitos que sólo empezaron a lograrse al hacerse el Estado responsable del sistema educativo en todo el país.

¹⁰⁶ Monroy Huitrón, Guadalupe. Óp. Cit. p. 21.

¹⁰⁷ Gallo Martínez, Víctor. “La educación preescolar y primaria”. En *50 años de Revolución. IV. La Cultura*. Fondo de Cultura Económica. México. 1960. p.45. En *Ibíd.* pp. 21-22.

¹⁰⁸ Monroy Huitrón, Guadalupe. Óp. Cit. p. 23.

¹⁰⁹ *Ibíd.* p. 22.

Terminada la guerra, en 1916 Venustiano Carranza convoca al Congreso Constituyente¹¹⁰ con el propósito de hacer algunas modificaciones a la Constitución de 1857¹¹¹, entre ellas, al artículo tercero. Tras el debate en el Congreso, con la Constitución de 1917, se formuló el precepto de la educación:

La educación será laica en el sentido estricto de la palabra; se hace obligatorio el deber educarse; el Estado se impone la obligación de impartirla gratuitamente; se obliga, de acuerdo con el artículo 123, a las empresas privadas a organizar escuelas para sus obreros, y para los hijos de éstos, y se restaura a los municipios la obligación de fomentar la enseñanza en todos los sitios del país.¹¹²

En este sentido, para Vicente Fuentes Díaz:

Así, se sientan las bases jurídicas de la naciente democracia mexicana; sus leyes garantizarán en adelante los derechos individuales y suprimirán privilegios y desigualdades sociales. El gran núcleo popular cuenta ya con el apoyo legal para lograr su soberanía; ahora tendrá acceso al trabajo en condiciones humanas, a la vida pública y social y, en especial a la cultura.¹¹³

Para Salvador Martínez Della Rocca esto representó un cambio en la significación de la vida política del país. Así lo explican Carlos Ímaz y Samuel Salinas:

Salvador Martínez Della Rocca sostiene que en 1920, al asumir el gobierno de la República, el grupo triunfador de la Revolución Mexicana con Obregón a la cabeza, se iniciaba el proceso de reconstrucción nacional y de desarrollo institucional. La meta inmediata del proyecto obregonista era desarrollar una política de integración nacional –cultura nacional– y una política económica que¹¹⁴...redefinía el desarrollo agrícola del nuevo país sustentado en la pequeña propiedad altamente productiva y orientada en la exportación.¹¹⁵

¹¹⁰ Zea Leopoldo. Óp. Cit. p. 191.

¹¹¹ Ídem.

¹¹² Chávez Orozco, Luis. "La escuela Mexicana y la sociedad". p. 68. En Monroy Huitrón, Guadalupe. Óp. Cit. pp. 24-25.

¹¹³ Fuentes Díaz, Vicente. *Los partidos políticos en México. II (de Carranza a Ruiz Cortines)*. México. s.p.i. 1956. p. 11. En Monroy Huitrón, Guadalupe. Óp. Cit. p. 25.

¹¹⁴ Ímaz Gispert, Carlos y Salinas, Samuel. *Maestros y Estado*. Tomo I. p. 24.

¹¹⁵ Martínez Della Rocca, Salvador. "Estado, educación y hegemonía en México". Citado por Ímaz Gispert, Carlos y Salinas, Samuel. Óp. Cit. p. 24.

En esta lógica, Della Rocca plantea que “ambos proyectos, tanto el económico como el institucional, requerían que el nuevo Estado asumiera una nueva función, ausente también en el Estado oligárquico, que era la función educativa”.¹¹⁶

2.2 México Posrevolucionario

Bajo este perfil ideológico, la función educativa que requería este nuevo proyecto de nación durante el gobierno de Obregón, es asumida por el Estado como obligación la difusión de la educación laica, obligatoria y gratuita. Como parte de este proceso, destaca José Vasconcelos quien fuera rector de la Universidad Nacional en 1920 y Secretario de Educación Pública en 1921¹¹⁷ –institución fundada en ese año–. Guadalupe Monroy plantea al respecto:

José Vasconcelos, en plena energía y con auténtico deseo de que el pueblo se eduque; éste reconoce la necesidad de reformar todo el sistema de enseñanza en su contenido y calidad; sin embargo, ... considera más apremiante atender las demandas de número... Está convencido de que el país puede levantarse de su postración mediante una intensa campaña cultural.¹¹⁸

Para tal propósito, José Vasconcelos crea las misiones culturales –inspirado en las misiones religiosas–. En esta lógica, para él, el maestro sería un misionero cultural. Así lo afirma:

¹¹⁶ Martínez Della Rocca, Salvador. “Estado, educación y hegemonía en México”. En Ímaz Gispert, Carlos y Salinas, Samuel. Óp. Cit. p. 24.

¹¹⁷ Ímaz Gispert, Carlos y Salinas, Samuel. Óp. Cit. p. 25.

¹¹⁸ Monroy Huitrón, Guadalupe. Óp. Cit. p. 25

...no teniendo otro material de que echar mano, pensamos que lo mejor era combinar el personal y a falta de maestro completo como el fraile... nosotros empezamos a mandar grupos de maestros; uno de artesanías... otro que fuese artista... y otro más para incitarse a la acción social y a la colaboración en la obra patriótica; otro finalmente, para las primeras letras y las matemáticas. Y nació así el misionero de tipo moderno, por lo común un maestro normalista que hacía de jefe del grupo de educadores y convivía con los indios, ayudándolos a levantar la escuela con los recursos locales, y enseñando los rudimentos de la pedagogía a jóvenes de cada localidad que en seguida quedaban encargados de la incipiente enseñanza.¹¹⁹

Estos esfuerzos por extender la educación a la vida rural del país requirieron tanto de la participación del maestro misionero como de la comunidad, quienes, con los recursos que tienen en mano crean sus escuelas, llamadas *Casas del Pueblo*: “la comunidad... ponía su entusiasmo, buena voluntad, el terreno, los materiales para construir la Casa; a veces un animal, un estante, los alumnos llevaban sus propios bancos.”¹²⁰ Para Moisés Sáenz –Subsecretario de Educación de 1924 a 1933¹²¹– y con Calles como presidente (1924-1928)¹²², la escuela rural o Casa del Pueblo

...es un centro para la comunidad, ...es el lugar de reunión de los vecinos, tiene conexiones y relaciones vitales con toda la aldea. No es una escuela para los niños únicamente, es también para los jóvenes; lo que es igualmente para las madres y para los padres. En la mayor parte de estas escuelas estamos instituyendo una pequeña biblioteca, no para la escuela únicamente, sino para el pueblo. En muchas de estas escuelas hay sociedades de alumnos y en algunas de ellas tales agrupaciones se han extendido para incluir a los padres, de tal manera que vamos formando las sociedades cooperativas de padres y alumnos. Es clara esta tendencia para hacer de la escuela rural un centro social para la comunidad.¹²³

A finales del año de 1924 funcionaban en el país 1,089 Casas del Pueblo¹²⁴. En ese mismo año, el primero de diciembre, Calles en su mensaje de Nación menciona:

¹¹⁹ José Vasconcelos. “El Desastre”. p. 97. En Ímaz Gispert, Carlos y Salinas, Samuel Óp. Cit. p. 27.

¹²⁰ Ver: <http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/terminos/ter_c/casa_pue.htm>

¹²¹ Loyo, Engracia. *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano*. p. 15.

¹²² Jiménez, Concepción (Coordinadora) Antología *Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana*. p. 107.

¹²³ Sáenz, Moisés. “Algunos aspectos de la educación en México”. En Loyo, Engracia. Óp. Cit. p. 21

¹²⁴ Jiménez, Concepción. Óp. Cit. p. 106.

El problema educacional de las masas rurales será uno de los que preferentemente ocupará mi atención. Los sistemas especiales a este respecto serán estudiados en detalle por la Secretaría de Educación Pública; pero sí puedo desde ahora marcar el lineamiento general de esos trabajos, que consistirán no sólo en combatir el analfabetismo, sino también en conseguir un desarrollo armonioso del espíritu de nuestra población campesina e indígena para que, como antes dije, pueda esta población tan grande de nuestro pueblo incorporarse plenamente a la civilización. En concreto, la Escuela Rural extendida hasta el extremo en que lo permitan nuestras posibilidades económicas, será nuestra preocupación constante.¹²⁵

Calles, continuando con el esfuerzo de ampliar el sistema educativo mexicano, extiende desde la institucionalización el modelo vasconcelista: atender la demanda educativa sistemática y permanentemente, creando en 1924 la Escuela Normal de Maestros y fundando en 1926 las Escuelas Normales¹²⁶. No obstante, durante los años de 1924-1934 la organización política en México es inestable (con tres presidentes y siete secretarios de educación), de cualquier manera el proyecto educativo continúa.

Durante la administración de Portes Gil (1928-1930)¹²⁷, Ezequiel Padilla, quien fuera el Secretario de Educación en estos mismos años, “pretende llevar a la realización planes y programas de administraciones pasadas. Se pone algún empeño en la labor educativa campesina y obrera, se crea el servicio de higiene infantil y la Escuela de Puericultura ; ...pero, quizá, el paso más importante de su política sea la autonomía de la Universidad Nacional.”¹²⁸

¹²⁵ Citado por Ramírez, Rafael. En *Ibíd.* p. 108.

¹²⁶ Ímaz Gispert, Carlos y Salinas, Samuel. *Óp. Cit.* p. 32.

¹²⁷ Ver: <<http://presidentes.mx/emilio-portes-gil>>

¹²⁸ La rroyo, Francisco. “Historia comparada de la educación en México.” Editorial Porrúa. 3ª Edición. México. 1952. p. 378. En Monroy Huitrón, Guadalupe. *Óp. Cit.* p. 33.

Posteriormente, durante la presidencia de Pascual Ortiz Rubio (1930-1932)¹²⁹ y de Abelardo Rodríguez (1932-1934)¹³⁰, destacó Narciso Bassols, quien fue Secretario de Educación entre 1931 y 1934¹³¹. Bassols reiteró la necesidad de una educación que tuviera por objetivo el completo bienestar del pueblo mexicano, su cultura y sus formas de vida, y eliminar los vestigios que pudieran quedar de cualquier pensamiento u orientación de carácter religioso. Con estos propósitos, Bassols dirigió su atención a la educación rural, en tanto representaba un importante sector del país por su magnitud, trascendencia y complejidad, en lo político y en lo económico. Como él lo expone:

Para justificar la reiterada preocupación de todos los educadores, hombres de estudio y gobernantes de México por la educación rural, basta tomar en cuenta que aparte de cualquiera otra circunstancia, existe ésta que es decisiva: la de que concierne a más de tres cuartas partes de la población y afecta de tal manera el proceso general de nuestra vida económica y política, que no es posible tratar de resolver seriamente ninguna de las cuestiones importantes de nuestra nación sin tomar en cuenta el estado económico y cultural de nuestro campesino; por otra parte, se realza más la trascendencia del programa que nos ocupa al observar que México es un país agrícola y que por lo mismo está supeditada la marcha general de su vida, al desenvolvimiento y las posibilidades de nuestra agricultura.¹³²

En este sentido, para Bassols, este gran esfuerzo educativo estaba permitiendo la consolidación de un sistema educativo que, por su extensión, representaba la obra educacional del gobierno mexicano para las masas, y de gran significatividad al integrar a indígenas y campesinos a la vida económica del país, sobre todo, en lo que se refiere a materia agrícola. Así, Bassols

¹²⁹ Ver: <biblio.juridicas.unam.mx/libros/2/934/3.pdf>

¹³⁰ Ver: Ídem.

¹³¹ Ver: <http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/biografias/bio_b/bassols_gar.htm>

¹³² Bassols, Narciso. "El programa educativo en México". En Loyo, Engracia. Óp. Cit. pp. 43-44.

...crea el Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal. Se preocupa seriamente por el desarrollo y fomento de las escuelas fronterizas, creadas con la finalidad de que los niños mexicanos no pasen las fronteras para educarse y se desarraiguen de las tradiciones mexicanas; así mismo, para sustituir la Casa del Estudiante Indígena, que como experimento en la capital ha fracasado, crea once internados y logra que los establecimientos de educación rural alcancen la cifra de 7 504.¹³³

Bassols también enfatizó la necesidad de la educación biológica y la educación sexual, esto, con el propósito de “introducir en ellos costumbres, prácticas y hábitos de conservación de la salud.”¹³⁴ Es decir, para Bassols, la educación debía permitir el mejoramiento en todos los aspectos de la vida. Para él, la comunidad es el bien superior de este país y la educación el medio para su bienestar:

En una palabra, la educación consiste en la extensión de la cultura de la comunidad, hecha por la comunidad misma, con sus propios ideales, mediante su propia técnica y para lograr un propósito de integración de los seres nuevos.¹³⁵

Así, la labor de la escuela rural, permitió la extensión de la educación y la cultura entre las clases populares, así como su integración a la vida económica, social y política; no obstante, el Estado mexicano requirió de una nueva política de masas con el fin de darle, como lo menciona Monroy Huitrón, una orientación firme y concreta al orden económico y social del país, y que incluyera a campesinos y obreros al ser la fuerza en gestación que permitiría el desarrollo económico de México. En esta lógica, la orientación de la educación es un elemento constitutivo para este propósito.

¹³³ Monroy Huitrón, Guadalupe. Óp. Cit. p. 41.

¹³⁴ Bassols, Narciso. “El programa educativo en México”. En Loyo, Engracia. Óp. Cit. p. 54.

¹³⁵ *Ibíd.* p. 49.

2.3 Educación Socialista y el Cardenismo

Para Arnaldo Córdova, la política de masas “aparece como el proceso a través del cual se construye y se institucionaliza una línea de masas que hace de éstas, no solamente una clientela estable y segura para el nuevo Estado, sino sobre todo la verdadera fuente de su poder.”¹³⁶ En este sentido, lo que buscó el cardenismo, a través de la política de masas, fue la consolidación y el fortalecimiento del Estado mexicano:

Cárdenas llevó a efecto un despliegue magistral de la política reformista de la Revolución; ningún presidente, antes o después de él, aplicó con igual coherencia y energía el programa de reformas sociales que contienen los artículos 27 y 123 de la Constitución, haciendo del mismo, a la vez, un instrumento del fortalecimiento del Estado.¹³⁷

Este programa de reformas políticas, económicas y sociales, destacaban, ante todo

...la reforma agraria que, ...para él (Cárdenas) era esencial; el impulso a la conformación de lo que él había llamado el frente único de trabajadores; disciplinar a los sectores empresariales, nacionales y extranjeros a una política dirigida y regida por el Estado; impulsar la educación de las masas populares, en especial de los campesinos; formar con los maestros un verdadero ejército de misioneros de la educación que atendiera, sobre todo, a la educación y a la organización de los campesinos; y... rescatar el petróleo de manos de compañías para ponerlo bajo el dominio de la nación.¹³⁸

De esta manera, para Cárdenas, con un claro interés por el bienestar popular y la justicia social, las funciones del Estado debían representar los intereses del pueblo, y en ese sentido, habría que fortalecer su sistema de representaciones y de acción. No obstante, Arnaldo Córdova expone que la política de masas del cardenismo no renuncia a la clase capitalista, pero sí a “ese tipo de economía que se cifraba en el privilegio de los poseedores

¹³⁶ Córdova, Arnaldo. *La política de masas y el futuro de la izquierda en México*. p. 1.

¹³⁷ *Ibíd.* p. 3.

¹³⁸ Córdova, Arnaldo. *Lázaro Cárdenas: La institucionalización del liderazgo de masas*. pp. 20-21.

de la riqueza, en la sujeción sin límites de la sociedad y de su Estado a los intereses de unos cuantos.”¹³⁹

Una expresión lo resumía con toda satisfacción: *la economía mixta*, ni capitalista ni comunista, con los capitalistas, pero también con el Estado, dueño de su propio aparato económico y con su régimen tutelar de los derechos de los trabajadores, como condición de la existencia de los capitalistas; y entre los capitalistas y el Estado o, si se prefiere, junto a ellos, todas y cada una de las restantes clases sociales con intereses propios pero colaborando en la obra común. Ahora bien, de todos estos elementos o factores sociales el Estado venía a ser el rector, el director de la actividad común, la potencia que constituía a aquellos sectores, que los asociaba y les daba vida en razón de una sola empresa que todos debían tomar como propia, la encarnación del interés de todos.¹⁴⁰

Como parte de esta lógica de la política de masas del cardenismo, la orientación de la enseñanza adquirió la denominación de socialista y dos fueron sus objetivos: el primero, fortalecer un “sistema de representaciones, como identidad, como ideología”¹⁴¹ y el segundo, dotar de sentido el “reparto agrario y (la) organización de los campesinos, como práctica de liderazgo microsocio funcionalmente efectivo.”¹⁴² En este sentido, se reforma el artículo 3° de la Constitución, quedando de la siguiente manera:

Artículo 3°. La educación que imparta el Estado será socialista y además de excluir toda doctrina religiosa combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permitan crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social.¹⁴³

Al convertirse la educación socialista en precepto constitucional al entrar en vigor esta reforma el 1° de diciembre de 1934¹⁴⁴, Rafael Ramírez afirma que esta “nueva orientación,

¹³⁹Córdova, Arnaldo. *La política de masas del cardenismo*. p. 179.

¹⁴⁰ *Ibíd.* pp. 179-180.

¹⁴¹ Ímaz Gispert, Carlos y Salinas, Samuel. *Óp. Cit.* p. 35.

¹⁴² *Ídem.*

¹⁴³ Cámara de Diputados. “Diario de los debates”. México. XXXVI Legislatura. T.I. p. 32. En Monroy Huitrón, Guadalupe. *Óp. Cit.* p. 54.

¹⁴⁴ Monroy Huitrón, Guadalupe. *Óp. Cit.* p. 56.

...no era un cambio radical respecto de la escuela rural, “sólo un paso adelante”.”¹⁴⁵ Así, con

el fin de esclarecer las inquietudes de los maestros y el público en general, él escribe:

La escuela socialista educará para vivir, naturalmente en beneficio propio, pero al mismo tiempo en insoluble sujeción y armonía con el plan de realización de la justicia colectiva... Escuela de trabajo, de colaboración social, de preparación para vivir dentro de un conjunto armónico donde todos tengan la obligación y el derecho al trabajo, es decir, a la vida, a la vida que nunca podrá llegar a los extremos de la riqueza e insolente lujo, pero tampoco a los antros de miseria y de infortunio que encontramos en nuestra sociedad actual. El socialismo es medida, orden, justicia, sujeción inteligente a un plan, aceptado no como el mejor de todos los soñables, sino como el mejor entre los posibles de llevar a la práctica.¹⁴⁶

Con este objetivo del Estado mexicano –fortalecer el sistema de representaciones y de acción– a través de la educación socialista, se le acuña al maestro rural el papel de “maestro organizador, intelectual..., ejecutor y propagandista de la nueva política de masas.”¹⁴⁷ El maestro es un líder político y un guía

...que penetra con valor en la lucha social... el conductor que penetra con pie firme al surco del campesino organizado, y al taller del obrero fuerte por su sindicalización, para difundir los intereses y aspiraciones de unos y otros, y afianzar las condiciones económicas de ambos.¹⁴⁸

¹⁴⁵ La revista *El maestro rural* publica ese mismo año un artículo llamado “La educación socialista y la escuela rural”, que, si bien no está firmado, “por el tono en que está escrito bien podría ser Rafael Ramírez”. En Loyo, Engracia. Óp. Cit. p. 59.

¹⁴⁶ En “El maestro rural”. T.V. núm. 11. Diciembre. 1934. En *Ibíd.* p. 63.

¹⁴⁷ Ímaz Gispert, Carlos y Salinas, Samuel. Óp. Cit. p. 35.

¹⁴⁸ El Nacional. 17-III-1934. Partido Nacional Revolucionario. Iniciativa del comité ejecutivo nacional del PNR sobre la reforma del artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que hacen suya la totalidad de la Cámara. México. Imprenta de la Cámara de Diputados. 1934. p. 23. En Monroy Huitrón, Guadalupe. Óp. Cit. p. 49.

En esta lógica, el gobierno de Cárdenas evoca a:

Que el maestro no se detenga en la acción puramente escolar, que no quede confinado en su actitud sobre los educandos, sino que vaya al taller, al campo, para difundir los intereses obreros, y especialmente para defender el salario de los trabajadores, porque de hacerlo, defienden las posibilidades educativas de sus discípulos.¹⁴⁹

Estos ideales le dan al cardenismo una “orientación firme y concreta en el orden económico y social”¹⁵⁰. El Estado actúa abiertamente a favor del mejoramiento tanto de campesinos como de obreros, su elevación cultural y la vigorización del nacionalismo mexicano. La enseñanza durante este régimen tuvo significativos logros y realizaciones que evidencian el gran impulso y desarrollo de la educación mexicana y de las escuelas rurales, éstas últimas, consecuencia de la política agraria:

...el número de las escuelas alcanza la cifra de 16 545, de las cuales 13 020 sostiene la federación, 2 406 los estados y 1 189 las empresas particulares en cumplimiento de los artículos 3º y 123 Constitucionales. El número de alumnos inscritos en las escuelas primarias aumenta de 1 419 000 en el año de 1934 inicio del régimen, a 1 800 000 en 1939. Y el analfabetismo del país es reducido del 50% en 1934, al 45% en 1940.¹⁵¹

Referente a la educación secundaria “se destinan nuevas escuelas secundarias prevocacionales al servicio exclusivo de los hijos de los obreros”¹⁵², en esta lógica, la política cardenista a favor de la clase obrera y campesina, crea en 1937 el Instituto Politécnico Nacional¹⁵³, “con carreras profesionales que capacitan técnicamente a especialistas en distintas ramas de la industria y en general de la economía del país.”¹⁵⁴ Así mismo, el Estado

¹⁴⁹ *Ibíd.* 18-XI-1934. Partido Nacional Revolucionario. *Óp. cit.* p. 27. En Monroy Huitrón, Guadalupe. *Óp. Cit.* p. 50.

¹⁵⁰ Monroy Huitrón, Guadalupe. *Óp. Cit.* p. 50.

¹⁵¹ Cámara de Diputados. “Diario de Debates”. México. XXXVIII Legislatura. T.I. p. 15. En *Ibíd.* p. 61.

¹⁵² Monroy Huitrón, Guadalupe. *Óp. Cit.* p.62.

¹⁵³ *Ídem.*

¹⁵⁴ *Ídem.*

mexicano funda el Consejo Nacional de Educación Superior y de Investigación Científica (1935)¹⁵⁵, la Escuela Normal de Educación Física (1936)¹⁵⁶, el Instituto Nacional de Antropología (1937)¹⁵⁷, restablece la Escuela Normal para maestros no titulados (1938)¹⁵⁸, entre otras.

Para finales de 1940, la política educativa del Estado mexicano se enfocó en cumplir en lo posible los propósitos de la política de masas del cardenismo. Guadalupe Monroy lo explica así:

...hasta el año 1940 su trayectoria se ha encaminado, ...a hacer efectivos en la medida de las posibilidades los postulados de la Revolución iniciada en 1910. A saber: popularizar la enseñanza, llevándola hasta las clases más olvidadas y a todos los ámbitos del país; fijándole finalidades precisas y características esenciales, respecto al acento y la intención, de ser un servicio social que tiene la tarea de despertar en las generaciones el espíritu de solidaridad humana y una conciencia más clara sobre la posición del hombre en la sociedad; pero, y principalmente, inculcar en cada niño o persona adulta que pise un aula, el concepto de una auténtica nacionalidad mexicana.¹⁵⁹

De esta manera, para Arnaldo Córdova:

La obra del general Cárdenas se ha convertido en un referente indiscutible en la política nacional por el tono progresista de su administración, así como por el gran prestigio que México alcanzó entre la comunidad internacional, no sólo por la inteligente política exterior que llevó a cabo durante su gobierno, sino por el apoyo que dio a la educación y la cultura.¹⁶⁰

¹⁵⁵ Ídem

¹⁵⁶ *Ibíd.* p. 63.

¹⁵⁷ *Ibíd.* p. 62.

¹⁵⁸ *Ibíd.* p. 63.

¹⁵⁹ *Ibíd.* p. 64.

¹⁶⁰ Córdova, Arnaldo. *Óp. Cit.* p. 9.

2.4 El Desarrollismo en México

Con un Estado fortalecido, el régimen de Ávila Camacho (1940-1946)¹⁶¹ da un viraje –en la economía y en la política– que marcó un límite a las funciones que venía desempeñando el Estado mexicano. Así lo expone Martínez Della Rocca:

La fase radical, populista, había jugado ya su papel histórico: el proceso de industrialización se había iniciado, la reforma agraria se había desarrollado, las industrias petrolera y ferrocarrilera se habían nacionalizado, la oligarquía terrateniente había sido arrasada, el partido oficial se había fortalecido y la sociedad civil había sido organizada bajo el control del Estado. Ir más allá podía resultar peligroso.¹⁶²

Si bien este régimen se apoya en lo ya realizado por Cárdenas, al continuar con un enérgico proceso de industrialización, la política agraria e industrial se modifican, y, en consecuencia, el modelo de distribución y acumulación. Inicia así, el llamado desarrollismo en México: “en la búsqueda del desarrollo económico, la estrategia de política económica tenía dos elementos fundamentales, el impulso a la industrialización y la definición de una política financiera que la sustentara.”¹⁶³

Este proceso, recordando que forma parte de las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial y de la época de posguerra, buscó impulsar a la industria nacional usando el proteccionismo económico a través de los estímulos fiscales, la elevación de tasas arancelarias para los productos extranjeros, la reducción e incluso la exención de impuestos para la iniciativa privada, a quien también se le otorgaron subsidios, créditos y obras de

¹⁶¹ Robles, Martha. *Educación y sociedad en la historia de México*. p. 178.

¹⁶² Martínez Della Rocca, Salvador. “Estado, educación y hegemonía en México”. pp. 113-117. En Ímaz Gispert, Carlos y Salinas, Samuel. Óp. Cit. p. 41.

¹⁶³ Romero Sotelo, Ma. Eugenia. *La ortodoxia frente al desarrollismo mexicano (1934-1945)*. p. 24.

infraestructura; todo ello a costa de un fuerte gasto gubernamental que condujo a un gradual aumento de la inflación. En lo que respecta a la política agraria, se adopta una política de tendencia opuesta a la seguida por Cárdenas, es decir, cambió la estructura con base social ejidal para utilizar el campo como el sustento del desarrollo industrial y favorecer la formación de productores privados.

Así, esta transformación –en lo económico y en lo político–, también trajo consecuencias para la política educativa:

Una de las primeras medidas será la desaparición de las escuelas regionales campesinas y el estímulo a las escuelas de educación privada a nivel primaria. Otra medida será la disminución del gasto público en materia educativa, que durante el cardenismo mantuvo un promedio del 16% del presupuesto total, y reducido en el sexenio de Ávila Camacho a tan sólo 10%.¹⁶⁴

Constitucionalmente el artículo 3º se reformó en 1946¹⁶⁵ y se eliminó la denominación de *socialista* de la educación. Josefina Zoraida expone que esta reforma “involucraba un cambio de conceptos que tenía que ver con posturas políticas: dejar a un lado el socialismo que postulaba el artículo tercero y en lugar de ver nuestra historia como el proceso de la lucha de clases, verla como el proceso de formación de nuestra nacionalidad, de manera que uniera y no dividiera.”¹⁶⁶

De esta manera, discursivamente el Estado mexicano denomina a la enseñanza como “educación amorosa” o “escuela del amor”, con el objetivo de lograr una armonía social a

¹⁶⁴ Ímaz Gispert, Carlos y Salinas Álvarez, Samuel. Óp. Cit. p. 41.

¹⁶⁵ Zoraida, Josefina. *Nacionalismo y educación en México*. p. 243.

¹⁶⁶ Ídem.

través de la eliminación de las diferencias sociales. Por lo tanto, este proceso de homogenización educativa congela el proyecto de nacionalismo popular y asume como una fuerte necesidad el reforzamiento de valores culturales de buen ciudadano y de servicio a la patria que enaltecieran este ánimo desarrollista y de unificación nacional:

...las metas (de la enseñanza) que se le señalaban se relacionaban al conocimiento de las instituciones del país, los derechos y deberes de los ciudadanos, el estímulo de la veneración de los emblemas de la patria y la toma de conciencia de que la historia de México ha sido el proceso de la lucha por la libertad. Todo ello debía hacer que el niño valorara el lugar que México ocupa entre las naciones del mundo y creara en él el deseo de desarrollar virtudes y capacidades que engrandecieran a su patria.¹⁶⁷

Por otra parte, como consecuencia del crecimiento económico, prolifera un emergente sector urbano de clase media que favorece de la educación privada con el propósito de amparar su nuevo prestigio social: “recurrían a los establecimientos laicos o religiosos, pero de carácter privado, para asegurar la calidad de la enseñanza, a la vez que reforzar los valores de clase y la identidad con un grupo social determinado a través de las aulas.”¹⁶⁸

Martha Robles menciona al respecto:

Las instituciones de carácter privado comenzaron a desempeñar un importante papel como suplemento a los ...servicios de educación pública federal; las instituciones privadas acogerían en sus aulas a los representantes de las clases media y alta que, a través de las cuotas y la estructura escolar, garantizaban la calidad de la docencia. La multiplicación de instituciones educativas privadas contribuiría a cubrir los servicios que son obligatorios del Estado.¹⁶⁹

En esta lógica, la noción que el Estado había construido del maestro, es también transformada, de ser un líder político, organizador y un guía en contacto con las necesidades

¹⁶⁷ *Ibíd.* p. 251.

¹⁶⁸ Robles, Martha. *Óp. Cit.* p. 182.

¹⁶⁹ *Ibíd.* p. 190.

del pueblo, a ser un maestro profesionalizado y apolítico. Así lo señalan Carlos Ímaz y Samuel Salinas: "...para el Estado se vuelve urgente la necesidad de transformar al maestro organizador del campesinado, al maestro rural ligado a los trabajadores, en un nuevo docente, en un profesional apolítico."¹⁷⁰

Posteriormente, durante el sexenio de Miguel Alemán (1946-1952)¹⁷¹, esta política educativa tiene una expresión mucho más depurada:

En el terreno educativo se confirman una serie de tendencias: la proliferación de las escuelas de educación primaria privada, la preferencia a la educación en el medio urbano y el descuido y abandono de la educación rural, la influencia de la educación funcionalista basada en las modas norteamericanas, el mantenimiento en términos absolutos del mismo número de analfabetos durante 20 años, aunque haya una reducción relativa respecto al incremento de la población total.¹⁷²

Estos elementos del nuevo perfil de la política educativa están ligados a la dinámica del desarrollismo, es decir, permitieron legitimar ideológicamente esta nueva estructuración política y económica del Estado mexicano y en esta lógica se continuó con la creación de instituciones educativas para el crecimiento de la matrícula y el acceso a la educación pública, sobre todo para la enseñanza media y superior, éstas últimas, como consecuencia de la apertura de la clase media urbana y del desarrollo económico.

Destacó la construcción de Ciudad Universitaria¹⁷³: "nuevas generaciones de universitarios gozarían de la diversidad disciplinaria"¹⁷⁴ –sin distinciones económicas y sociales–, aunque

¹⁷⁰ Ímaz Gispert, Carlos y Salinas Álvarez, Samuel. Óp. Cit. p. 41.

¹⁷¹ Robles, Martha. Óp. Cit. p. 178.

¹⁷² Ímaz Gispert, Carlos y Salinas Álvarez, Samuel. Óp. Cit. p. 42.

¹⁷³ Robles, Martha. Óp. Cit. p. 191

¹⁷⁴ Ídem.

esta posibilidad quedó en gran medida concentrada en la capital del país. Con Adolfo López Mateos (1958-1964)¹⁷⁵, se implementa el Plan de Once Años y se incorporan los libros de texto gratuitos para todo el nivel primaria¹⁷⁶ y se creó el Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.¹⁷⁷

Posteriormente, durante el sexenio de Díaz Ordaz (1964-1970)¹⁷⁸, ante la pérdida de legitimidad del Estado mexicano como parte de las consecuencias surgidas por el movimiento estudiantil en 1968, el gobierno de Luis Echeverría (1970-1976)¹⁷⁹,

...inició su sexenio gubernamental, ...con el legado de un sistema colmado de conflictos que amenazaban la estabilidad del régimen del poder imperante desde que se consolidó “la familia revolucionaria”. El movimiento estudiantil de 1968 exhibió la debilidad de las instituciones que habían sustentado, tradicionalmente, a la maquinaria gubernamental: el Partido Revolucionario Institucional padeció una aguda pérdida de prestigio y confianza entre la clase media como consecuencia de las tácticas represivas que estrecharon las alternativas de alianza entre el sector popular y el Estado.¹⁸⁰

Como respuesta institucional, el Estado optó por atender las demandas sociales, políticas, económicas y educativas, sobre todo de la población urbana de clase media:

La población debía integrarse a un proceso de concientización sobre los problemas del país, favorecer un cambio de mentalidad por la depuración de las técnicas de enseñanza y canalizar a través de las instituciones gubernamentales, acciones diversas para equilibrar el sistema social. Educar, para el régimen de Echeverría, consistió, inicialmente, en habilitar a la población a la participación masiva en la actividad económica y cultural.¹⁸¹

¹⁷⁵ *Ibíd.* p. 194.

¹⁷⁶ *Ídem.*

¹⁷⁷ *Ibíd.* p. 214.

¹⁷⁸ Ver:

<<http://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/prof/matdidac/sitpro/hist/mex/mex2/Lineadel tiempo/componentes/gobierno/diazordaz.html>>

¹⁷⁹ Robles, Martha. *Óp. Cit.* p. 216.

¹⁸⁰ *Ídem.*

¹⁸¹ *Ibíd.* p. 218.

Para tal propósito, se crearon el Colegio de Bachilleres, los Colegios de Ciencias y Humanidades¹⁸², la Universidad Autónoma Metropolitana¹⁸³, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología¹⁸⁴, y el Consejo Nacional de Fomento Educativo¹⁸⁵, entre otras instituciones, como una forma de ofrecer y reformular un sistema educativo capaz de proveer, así como acrecentar las dinámicas de movilidad social y económica que favorecieron a la clase media. Así mismo, durante el sexenio de López Portillo (1976-1982)¹⁸⁶ se crean el Colegio Nacional para la Educación Profesional y Técnica¹⁸⁷, la Universidad Pedagógica Nacional¹⁸⁸, y el Instituto Nacional de Educación para Adultos¹⁸⁹.

En este sentido, la orientación de la educación respondió a la lógica del desarrollismo en México, como una gradual transformación en la que se le empezó a dar un sentido economicista cada vez mayor a la educación, cambio que se hace claro y explícito con la implementación del llamado *giro neoliberal*.

¹⁸² Ibíd. p. 219.

¹⁸³ Ibíd. p. 222.

¹⁸⁴ Ibíd. p. 233.

¹⁸⁵ Ibíd. p. 239.

¹⁸⁶ Ibíd. p. 241.

¹⁸⁷ Ver: <http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/conalep>

¹⁸⁸ Ver: <<http://www.upn281victoria.edu.mx/index.php/conoce-la-upn/queesupn>>

¹⁸⁹ Ver: <http://www.planeducativonacional.unam.mx/CAP_05/Text/05_07a.html>

2.5 El Giro Neoliberal

El giro neoliberal en México implicó cambios de gran significatividad en la vida política, pública y social del país. Carlos Ímaz lo define como:

Un cambio radical en la filosofía pública dominante, en la cual la economía es concebida como una entidad autónoma, en donde se producen el destino y el significado de la sociedad. La economía deja de ser un medio para mejorar la vida humana, que ahora será regida por las “leyes” y la “lógica” del mercado. El cual no es más que un instrumento creado por los hombres para el intercambio de mercancías, pero que ahora como un tipo ideal de fetiche, será presentado como un ente con vida propia, inteligente y sensitivo, que “se pone nervioso” y que “reacciona negativa o positivamente” sin que dependa de la voluntad de quienes en él confluyen. Mientras que las personas, a su vez, son sometidas e instrumentalizadas respecto a las “necesidades” y a las “leyes” del mercado.¹⁹⁰

Es con el sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988)¹⁹¹, que el Estado mexicano da marcha a la severa transformación de sus políticas públicas al definir las desde elementos e intereses claramente economicistas y de mercado, es decir, bajo la lógica del *giro neoliberal*. Como parte de este escenario, inician las llamadas *políticas de ajuste estructural* las cuales se caracterizaron por la “liberación económica y comercial, la privatización de empresas estatales y en la flexibilidad laboral”¹⁹²; se redujo el gasto público y se instauraron los topes salariales (*políticas de contención salarial*); y “se dispararon la inflación y la devaluación del peso frente al dólar a niveles nunca vistos en la historia de México (de 1983 a 1988 la inflación acumuló 2 210% y la devaluación alcanzó 1 526%).”¹⁹³

¹⁹⁰ Ímaz Gispert, Carlos. *Estado y maestros en el siglo XX mexicano (Relaciones y Luchas Políticas)*. p. 40.

¹⁹¹ Ídem.

¹⁹² Sosa Elízaga, Raquel. *Hacia la recuperación de la soberanía educativa en América Latina: conciencia crítica y programa*. p. 33.

¹⁹³ “Cálculos propios a partir de la “Tabla de valor promedio anual del tipo de cambio peso/dólar desde 1982, la tasa de inflación anual, la deuda externa y los sucesos históricos” elaborada por el Ing. Manuel Aguirre Botello. Consultado en <http://www.mexicomaxico.org/Voto/super.htm>”. En Ímaz Gispert, Carlos. Óp. Cit. p. 40.

Esta transformación, de acuerdo con Paulina Chávez, “se caracterizó por la redefinición del papel del Estado en la actividad económica y por la modificación de una economía sumamente regulada y protegida hacia una economía abierta y orientada hacia el mercado externo.”¹⁹⁴ Es decir, con este cambio se hace explícito que los intereses económicos del Estado mexicano estarán directamente vinculados con los intereses de la economía internacional. Donde, como lo señala José Aranda,

Las recomendaciones especificadas en las Cartas de Intención van a ser un elemento constitutivo de las políticas del FMI (Fondo Monetario Internacional) y rebasan con mucho su ámbito de acción, para asumir funciones que en sentido estricto corresponde definir a los diferentes gobiernos nacionales, es decir, el FMI pasó de ser un organismo de crédito internacional financiado por sus miembros a un organismo internacional para la definición de las políticas públicas de sus países miembros con problemas de deuda externa.¹⁹⁵

La ejecución de estas “recomendaciones” por parte del Estado mexicano –ante una situación de crisis financiera y de deuda externa–, provocó efectos negativos en las políticas públicas como “la privatización de la mayor parte de las empresas estatales, el deterioro de los servicios públicos, la reducción de los gastos en educación y salud.”¹⁹⁶ Además de que la recomposición de los grupos de poder posibilitaron una mayor participación de sectores privados y financieros internacionales que intervinieron en la vida política y pública del país, lo que se significó una pérdida de su soberanía, al definir estos criterios de política económica que anteriormente correspondían sólo al gobierno de la República.

¹⁹⁴ Chávez Ramírez, Paulina Irma. *Las cartas de intención y las políticas de estabilización y ajuste estructural de México: 1982-1994*. p. 33.

¹⁹⁵ Aranda Izguerra, C. José. *Las relaciones de México con el Fondo Monetario Internacional*. Ver: <<http://www.economia.unam.mx/publicaciones/carta/06.html>>

¹⁹⁶ Sosa Elízaga, Raquel. Óp. Cit. p. 34.

Este debilitamiento de las facultades económicas del Estado mexicano implicó también a la política educativa, en tanto que sus intereses y en consecuencia sus responsabilidades ya no estarán enfocados en el bienestar común y social. Carlos Montemayor advierte al respecto que:

No hay “mercado” que justifique el desmantelamiento de los estados. Que obligue a los pueblos a aceptar que la educación y el conocimiento se cancelen como parte de una acción social y humana y se reduzcan sólo a un acto comercial. No hay razón comercial que justifique la cancelación de la responsabilidad del Estado con la educación en beneficio de sus propias sociedades. Renunciar a ese compromiso es acelerar el advenimiento de una edad oscura, acelerar el encumbramiento de una élite sobre los pueblos miserables. Es aplaudir el retroceso, no el progreso de la especie humana.¹⁹⁷

No obstante, la orientación que se le imprime a la educación adquiere esa nueva dirección con la finalidad de comercializarla, reducir su carácter de responsabilidad estatal, detener drásticamente su cobertura en servicios educativos e instrumentalizar y someter a las personas al libre mercado:

Del eslogan del programa educativo de 1979, *Educación para todos*, se pasó, desde 1982, al discurso de la *Excelencia educativa* y, con el disfraz de una indefinida calidad educativa, se contuvo el crecimiento de la educación pública y se colocó a la competencia como la palanca de la aspiración declarada. Para que dicha competencia se diera “libremente” y “en igualdad de condiciones”, el Estado inició la retirada de sus responsabilidades sociales para con la educación pública y se dedicó a promover, en ella y apoyando a la educación privada, la mercantilización de lo que llaman el “capital humano”. Esto trajo como consecuencia un abandono creciente del sentido público de la educación y, justo en sentido contrario a nuestra experiencia histórica, se promovió desde el Estado, la educación privada y la ley del más fuerte.¹⁹⁸

Para comprender esta lógica mercantilizada que adquiere la educación, cabe hacer explícitos dos conceptos fundamentales: *capital humano* y *desarrollo económico*, en tanto

¹⁹⁷ Montemayor, Carlos. “Educación pública y conocimiento privado”. p. 39. En Ímaz Gispert, Carlos. Óp. Cit. p. 41.

¹⁹⁸ Ímaz Gispert, Carlos y Salinas, Samuel. “La educación pública en México. Reflexiones, diagnóstico y propuestas para una alternativa.” En *Revista Memoria*. N° 238. Oct.-Nov. 2009. p. 6. En Ímaz Gispert, Carlos. Óp. Cit. p. 41-42.

el Estado Mexicano los recupera para su discurso con el objetivo de que adquiriera mayor fuerza y sentido el eslogan de *Excelencia educativa*. El primero de ellos, es elaborado por Theodore W. Schultz en el año de 1961¹⁹⁹. Él lo desarrolla con la necesidad de hacer claras las implicaciones de asumir a la educación como una forma de capital. Él por una parte señala, que el libre mercado ofrece una mercancía o un producto rentable que en este caso es la educación, la cual, en esta lógica, requiere de consumidores, quienes a mayor capacidad adquisitiva obtienen mayor cantidad de conocimiento y, en consecuencia, mayor valor para el capital y viceversa.

Y por otra, indica que este criterio niega los motivos externos que condicionan la capacidad adquisitiva de los mismos, como lo son sus contextos culturales, sociales, familiares y personales. Dice que esta postura se mantiene ajena a estos elementos y a su vez, señala como únicos responsables a las personas de modificar las condiciones en las que viven, aun sin haber sido creadas por ellas y como si fuese sólo una cuestión de voluntad. Es decir, se les responsabiliza a ellas por su capacidad adquisitiva para consumir conocimiento y en consecuencia del valor que logran demostrar para el capital.

En este sentido, para Schultz, esta forma de entender la educación como mercancía señala la desaparición de la humanidad en las personas, quienes ahora están destinadas a su cosificación en términos de consumo e inversión, es decir, deshumanizarlas para capitalizarlas. Pasan a ser un número, un objeto medible y cuantificable en la razón del costo-beneficio. Así lo define:

¹⁹⁹ Cardona Acevedo, Marleny. Et. Al. *Capital Humano: una mirada desde la educación y la experiencia laboral*. p. 12.

El capital humano se convierte en una parte integral de una persona, conforme a nuestras instituciones no puede ser comprada, vendida o considerada como una propiedad. Sin embargo constituye una forma de capital que si se presta un servicio productivo el cual tiene un valor para la economía.²⁰⁰

Y el segundo concepto, el de *desarrollo económico*, en tanto que el capital humano forma parte constitutiva y se explica a través de él. Erich Fromm expone al respecto:

Significa el principio del constante aumento de la producción, del consumo, del ahorro de tiempo, de la maximización de la eficiencia y ganancias, del cálculo de todas las actividades económicas sin tomar en cuenta sus efectos sobre la calidad de la vida y el desarrollo del hombre; el dogma de que el aumento del consumo conduce a la felicidad del hombre, de que el manejo de las empresas a gran escala debe ser por necesidad burocrático y alienado; el que el objetivo de la vida es tener (y usar), en lugar de ser.²⁰¹

Para este discurso además, el recuperar estos conceptos tiene sentido en tanto lo que pretende es transmitir e introyectar en las personas a que lo correcto es tratar a la educación como mercancía. A exhortarlas a ejercer esta idea con naturalidad, sin cuestionar y como una aspiración, desigual sí, pero justificada por el destino social que les tocó vivir y del cual el libre mercado no es responsable.

De esta manera, la orientación de la política educativa adquiere una lógica de mercantilización, es decir, se concibe a la educación como un producto que debe responder sólo a las necesidades del mercado laboral (ganancia) y se concibe como una mercancía más, que, a través de una relación dada entre consumidores (educandos) y prestadores de servicio (docentes) es adquirida y vendida. Se asume la perspectiva neoliberal del “capital humano” en términos de inversión y racionalización costo-beneficio y abandonando la

²⁰⁰ Schultz, Theodore. *Valor económico de la educación. Formación del capital humano, inversión y desarrollo*. p. 69.

²⁰¹ Fromm, Erich. “Introducción”. En Illich, Iván. *Alternativas*. p. 9.

perspectiva de una *educación para todos*, se propone explícitamente ser una educación selectiva, restrictiva, condicionada y regulada según las leyes del mercado.

Será durante el sexenio de Salinas de Gortari (1988-1994)²⁰², que esta política económica neoliberal del Estado mexicano tendrá una expresión más depurada. En este sentido, en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 1989-1994 se ubica un contexto internacional en el cual México debe incorporarse acriticamente y sin reservas:

El cambio es, también, inevitable. México y las demás naciones están interrelacionadas: los cambios en una parte del mundo o en un área de la vida internacional tienen efectos directos en la vida interna de todos los demás. Las transformaciones mundiales son ahora de extraordinaria magnitud: innovación en el conocimiento y la tecnología, emergencia de nuevos centros financieros y comerciales, una intensa competencia por los mercados, nuevos espacios de integración regional y un nuevo clima de relaciones que anuncian el fin de una etapa bipolar de potencias mundiales. Se ha terminado la guerra fría. Naciones de desarrollos dispares e ideologías encontradas buscan, por igual, transformar sus economías y eliminar obstáculos en su quehacer político para sustentarse, competir y avanzar en sus intereses, anticipando las nuevas realidades mundiales.²⁰³

Ante este “*inevitable*” panorama de cambios y transformaciones, la única manera para tener éxito como nación interrelacionada con el mundo es actuar bajo las nociones de la competencia y el libre mercado. Es decir, cediendo a los mercados internacionales parte de su soberanía y perder capacidad de decisión ante sus políticas públicas, desaparecer de la escena estatal y dejar como responsables de sus condiciones sociales a los individuos. Para ello, el gobierno se autodefine como “moderno” facilitador del esfuerzo individual:

²⁰² Ca macho Sandoval, Salvador. *Hacia una evaluación de la modernización educativa. Desarrollo y resultados del ANMEB.* p. 2.

²⁰³ *Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994.* Presidencia de la República. p.10.

Modernizar a México es hacer frente a las nuevas realidades económicas y sociales. Es, por tanto, innovación para la producción y la creación de empleo; eliminación de obstáculos para desatar la iniciativa y creatividad de los mexicanos; y obligación para el Estado de cumplir eficazmente sus compromisos fundamentales, obligación de ser rector en el sentido moderno: conductor, promotor, articulador de las actividades dentro de las cuáles cada quien debe perseguir el interés nacional, porque es en su interés. El Estado renueva sus instituciones políticas y su quehacer económico no para dictarle a nadie cual es el mejor plan de vida, sino para abrir mayores oportunidades para las decisiones libres de los ciudadanos y de los grupos; no para desatender sus responsabilidades sociales sino para estar cerca de la población y apoyar el esfuerzo de los menos favorecidos para que dejen de serlo.²⁰⁴

Referente a esta “*renovación*” de sus instituciones políticas y su quehacer, no queda exenta la política educativa, la cual tiene por objetivo reafirmar esta ideología en donde la *modernización*, la *calidad* y la *evaluación* se convierten en axiomas –no sustanciados– pero incuestionables para esta acción educativa. Así, el gobierno salinista decreta, en el año de 1992, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)²⁰⁵, definiendo lo que serían sus tres ejes estratégicos hacia la educación:

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica recoge el compromiso del Gobierno Federal, de los gobiernos estatales de la República y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, de unirse en un gran esfuerzo que extienda la cobertura de los servicios educativos y eleve la calidad de la educación a través de una estrategia que atiende a la herencia educativa del México del siglo veinte, que pondera con realismo los retos actuales de la educación, que compromete recursos presupuestales crecientes para la educación pública, y que se propone la reorganización del sistema educativo, la reformulación de los contenidos y materiales educativos, y la revaloración de la función magisterial.²⁰⁶

²⁰⁴ *Ibíd.* p.12.

²⁰⁵ Camacho Sandoval, Salvador. *Óp. Cit.* p. 6.

²⁰⁶ *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. Diario Oficial. Martes 19 de Mayo de 1992. p. 4.

Respecto a cada uno de ellos, el ANMEB explicita que:

1. La reorganización del sistema educativo

El Ejecutivo Federal se compromete a transferir recursos suficientes para que cada gobierno estatal se encuentre en condiciones de elevar la calidad y cobertura del servicio de educación a su cargo, de hacerse cargo de la dirección de los planteles que recibe, de fortalecer el sistema educativo de la entidad federativa, y cumplir con los compromisos que adquiere en este Acuerdo Nacional. Asimismo, convendrá con aquellos gobiernos estatales que hasta ahora han aportado recursos modestos a la educación, en que incrementen su gasto educativo a fin de que guarden una situación más equitativa respecto a los estados que, teniendo un nivel similar de desarrollo, ya dedican una proporción más significativa de sus presupuestos a la educación.²⁰⁷

2. La reformulación de los contenidos y materiales educativos

El fundamento de la educación básica está constituido por la lectura, la escritura y las matemáticas, habilidades que, asimiladas elemental pero firmemente, permiten seguir aprendiendo durante toda la vida y dan al hombre los soportes racionales para la reflexión. En un segundo plano, todo niño debe adquirir un conocimiento suficiente de las dimensiones naturales y sociales del medio en que habrá de vivir así como de su persona. En ello, destacan por su importancia, la salud, la nutrición, la protección del medio ambiente y nociones sobre distintas formas de trabajo. Asimismo, es preciso que el educando comience a comprender los principios éticos y las aptitudes que lo preparan para una participación creativa y constructiva en la sociedad moderna. Esto supone conocer las características de la identidad nacional y el alcance con los derechos y obligaciones del individuo, así como una primera información sobre la organización política y las instituciones del país. Una educación básica procura, también, un nivel de cultura afín a nuestra civilización y a la historia nacional, y forma la personalidad fundándola en valores como la honradez, el respeto, la confianza y la solidaridad, que son indispensables para una convivencia pacífica democrática y productiva.²⁰⁸

²⁰⁷ *Ibíd.* p. 8.

²⁰⁸ *Ibíd.* p. 10.

3. La revaloración de la función magisterial

El protagonista de la transformación educativa de México debe ser el maestro. Es el maestro quien transmite los conocimientos, fomenta la curiosidad intelectual y debe ser ejemplo de superación personal. Es él quien mejor conoce las virtudes y debilidades del sistema educativo. Sin su compromiso decidido, cualquier intento de reforma se vería frustrado. Por ello, uno de los objetivos centrales de la transformación educativa es revalorar la función del maestro.

El maestro debe ser uno de los principales beneficiarios del nuevo federalismo educativo y la nueva participación social en la educación. La revaloración de la función magisterial comprende seis aspectos principales: la formación del maestro, su actualización, el salario profesional, su vivienda, la carrera magisterial y el aprecio social por su trabajo.²⁰⁹

Consecuentemente, la reestructuración del sistema educativo que consolida el gobierno salinista a través de esta reforma, implicó cambios de gran significatividad. El primero de ellos, respecto a *la reorganización del sistema educativo*, estuvo enfocado en la descentralización o federalización educativa –en el sentido económico–, en tanto el Gobierno Federal cede las responsabilidades administrativas y de servicios a los gobiernos estatales. Es decir, la mejora de las condiciones de infraestructura de los espacios destinados para la educación, así como los materiales mínimos requeridos, no son ya su responsabilidad. No obstante, retiene para sí, sus atribuciones para la elaboración, organización y orientación de los contenidos de los planes y programas de educación básica. El segundo aspecto, referente a *la reformulación de contenidos y materiales*, asume que las necesidades básicas del aprendizaje tienen que ver con las demandas de las “sociedades modernas” y “el progreso tecnológico”, y en este sentido, fortalecer habilidades en los educandos que se adecuen a una gestión empresarial y economicista. De esta manera, el

²⁰⁹ *Ibíd.* p. 12.

objetivo de la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura y las matemáticas es la formación de competencias²¹⁰ (acatar, precisión, resolver problemas) y aptitudes (eficiencia, velocidad, adaptación) acordes a las demandas del mercado laboral y la dinámica empresarial. Y la formación histórica, social y humanística, pasa a un segundo plano, una especie de materias residuales.

Y por último, *la revaloración de la función magisterial*, asume que el trabajo docente no es más un trabajo colectivo, en el sentido de que su participación en el proceso educativo se limita a una labor individual y aislada –que será premiada y reconocida a través de incentivos económicos–, al igual que su ingreso, promoción y permanencia dentro del sistema educativo, determinado por los resultados obtenidos en su “evaluación”.

Bajo esta orientación, el Estado mexicano afirma de manera explícita su lógica de racionalización costo-beneficio, proponiéndose invertir en las mejores escuelas, los mejores estudiantes y los mejores maestros. Sin embargo, no hay consenso claro de quiénes son y por qué –y menos si se piensa en la enorme variedad de contextos escolares que existen en México–, parámetros que supuestamente quedarán “resueltos” con evaluaciones estandarizadas que no son otra cosa que controles cuantitativos de productividad.

²¹⁰ De acuerdo con Raquel Sosa, “el lenguaje se convirtió en *competencia de comunicación*, es decir, la comprensión, disposición a aceptar y acatar demandas de otro: ya sea un patrón, un gobierno, etcétera. Las matemáticas, estarían vinculadas con la *competencia de ejecución*, es decir, la capacidad de actuar con precisión en las operaciones que deben ser realizadas en una secuencia de trabajo, así como la internalización de los conceptos de ganancias y pérdidas, base del funcionamiento del mercado. Y finalmente, la capacidad de resolver problemas, vinculada a la *competencia de adaptación* a diferentes contextos de trabajo, particularmente al trabajo en serie y en equipo, y a la colaboración con la empresa para hacer más eficaces los procedimientos del trabajo.” En Sosa Elízaga, Raquel. Óp. Cit. p. 78.

Con el gobierno de Ernesto Zedillo (1994-2000)²¹¹ se dará continuidad a la llamada política de modernización educativa. Expresado en el PND 1995-2000:

En el periodo 1995-2000, sociedad y gobierno tienen la responsabilidad histórica de cimentar las bases educativas para el México del siglo XXI. Ello exigirá un impulso constante y vigoroso, así como la consolidación de cambios que aseguren que la educación sea un apoyo decisivo para el desarrollo... Una de las demandas más repetidas es una educación de cobertura suficiente y de buena calidad. La cobertura de nuestro sistema educativo comprende a la mayoría de los mexicanos. Es tiempo de elevar su calidad en beneficio de todos.²¹²

Es decir, mantiene el énfasis en “la calidad” y la refieren como:

...una sólida formación de valores, actitudes, hábitos, conocimientos y destrezas desde la primera infancia... la adquisición de las capacidades básicas de lectura, de expresión oral y escrita y matemáticas... en la modernización de la infraestructura, incluyendo las nuevas tecnologías de comunicación e informática, para un mejor desempeño de la labor docente y un mayor aprovechamiento de los alumnos.²¹³

Lo mismo con la evaluación, la cual caracterizan de la siguiente manera:

Las actividades de evaluación y seguimiento son indispensables para asegurar la pertinencia y la eficacia de las acciones educativas en un contexto de cambio continuo. La evaluación será objetiva y oportuna para facilitar respuestas ágiles del sistema educativo, y así asegurar que los propósitos y fines de la educación correspondan a las necesidades que plantea el desarrollo del país.²¹⁴

Permanece la lógica de *modernización, calidad y evaluación*, al ser la intención de este sexenio la consolidación de la política educativa ya definida a través del ANMEB. Política que se hará más agresiva durante los sexenios siguientes.

²¹¹ Alcántara, Armando. *Políticas Educativas y Neoliberalismo en México: 1982-2006*. Ver: <<http://www.rieoei.org/rie48a07.htm>>

²¹² *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000*. Presidencia de la República. México. p. 74.

²¹³ *Ibíd.* pp. 74-75.

²¹⁴ *Ibíd.* p. 75.

El gobierno de Vicente Fox Quesada (2000-2006)²¹⁵, quien llegó a la presidencia postulado por el Partido Acción Nacional, hace explícita y reitera la pretensión de vincular estrechamente el sistema educativo y el sistema productivo, reforzando así, la orientación economicista de la política educativa y repitiendo el imperativo no sustanciado de calidad.

Expresado en el PND 2001-2006:

La educación debe vincularse con la producción, proporcionar a los futuros trabajadores y profesionistas una cultura laboral básica que les permita ver el trabajo como un medio de realización humana, de convivencia solidaria y de servicio a la comunidad, a la vez introducir visiones críticas, constructivas y responsables que transformen los empleos en oportunidades de crecimiento personal.

Una educación de calidad, por tanto, demanda que la estructura, orientación, organización y gestión de los programas educativos, al igual que la naturaleza de sus contenidos, procesos y tecnologías respondan a una combinación explícita y expresa de los aspectos mencionados.²¹⁶

Para este propósito, en el año 2001 el Gobierno Federal pone en marcha el Programa Escuelas de Calidad (PEC)²¹⁷, el cual

...se fundamenta en la necesidad de hacer efectiva la igualdad de oportunidades para el logro educativo de todos los educandos, independientemente de sus capacidades, origen social, étnico, o del ambiente familiar del que proceden, es decir, busca la equidad en el mejoramiento de la calidad de la educación que se ofrece en las escuelas de educación básica.²¹⁸

Sin embargo, emplear como recurso discursivo *la igualdad de oportunidades*, sin una agresiva acción del Estado para generar condiciones de mayor equidad, implica poner a competir a los agentes del proceso educativo a partir de una misma línea de salida y así

²¹⁵ Alcántara, Armando. Óp. Cit. Ver: <<http://www.rieoei.org/rie48a07.htm>>

²¹⁶ *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*. Presidencia de la República. México. p. 56.

²¹⁷ *Programa Escuelas de Calidad*. Diario Oficial de la Federación. Secretaría de Educación Pública. Martes 3 de abril de 2001. Ver: <http://dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=766732>

²¹⁸ Ídem.

justificar una medida generalizada que no distingue desigualdades ni diversidad de condiciones. En esta lógica, ser acreedor de una educación de “calidad” se concibe como un logro individual y voluntarista, y no como una responsabilidad social del Estado mexicano.

No obstante, se plantean los siguientes objetivos del PEC que reiteran la orientación economicista de la política educativa:

-Promover y apoyar la transformación de la gestión escolar como un medio para el mejoramiento del servicio educativo y los resultados que los educandos obtienen, a través del proyecto escolar en el que cada escuela define sus propias metas, estrategias y acciones específicas -en el marco de los propósitos educativos nacionales- contra las que será evaluada.

-Capacitar a los directivos escolares para la transformación de la gestión escolar, de tal modo que ejerzan eficazmente sus funciones académicas, promuevan la evaluación interna de los centros escolares como base para el mejoramiento continuo de la calidad educativa, coordinen el trabajo.

-Propiciar las condiciones de normalidad educativa necesarias para el funcionamiento eficaz de la escuela, de manera que se impartan clases con regularidad, se fomente la asistencia y puntualidad, y que el tiempo destinado a la enseñanza se aproveche óptimamente.

-Contribuir a la generación de una cultura de corresponsabilidad, rendición de cuentas y mejoramiento continuo entre las autoridades educativas, los directivos escolares, el personal docente, los alumnos, los padres de familia y la comunidad en general.

-Contribuir a superar los rezagos en infraestructura, equipamiento y mobiliario de las escuelas primarias públicas, especialmente de las ubicadas en zonas urbanas marginadas, como una de las condiciones para el mejoramiento de la calidad de la educación.

-Incentivar la figura del cofinanciamiento educativo entre el Gobierno Federal, los gobiernos estatales y municipales y los sectores sociales y productivos.

-Vincular la política de transformación de las escuelas con los programas prioritarios de evaluación externa, formación de docentes y directivos, participación social y modernización tecnológica, en el marco de un federalismo educativo fortalecido.²¹⁹

²¹⁹ Ídem.

La explicitación por parte del Gobierno Federal de estos objetivos planteados en el PEC expresan esta agresiva transformación de la educación tan íntimamente vinculada al sistema productivo. Por ejemplo, se expresa que la gestión escolar se limita a la administración de sus recursos económicos, al ser esta la dinámica: la cantidad de dinero que obtenga cada escuela para la mejora de su infraestructura; los materiales necesarios para su mantenimiento y limpieza; así como lo requerido para el trabajo de los maestros y los estudiantes; dependerá en gran medida de los resultados que se obtengan de los exámenes estandarizados como la prueba de Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE). A mejores resultados, más dinero recibe la escuela para estos propósitos e inversamente. Sin mencionar los incentivos económicos que reciben los docentes.

En consecuencia, los administradores, en este caso los directores, se limitan a dos cosas, la primera de ellas a hacer rendir el dinero que reciben y en caso de que no sea suficiente, a pedirles a los maestros que recauden dinero con los padres de familia. Y la segunda, a promover tanto en los maestros como en los estudiantes a que lo correcto es obtener mejores resultados y en consecuencia mayor dinero, sea esto entrenando constantemente, limitando la enseñanza a lo repetitivo y a que únicamente hay respuestas correctas o incorrectas.

Este tipo de pruebas no reflejan en absoluto los procesos pedagógicos del cómo y el por qué es significativo lo que se está aprendiendo y reproduce condiciones de desigualdad al no tener ni remotamente en consideración los contextos sociales y particulares de los

agentes educativos en donde se aplica. Es decir, el único objetivo de este tipo de evaluación estandarizada es la cuantificación de la productividad lograda. Se traduce como un deslinde de responsabilidad estatal de sostener económica y equitativamente los espacios destinados a la educación al otorgar mayores “recompensas” económicas a los “mejores” e invertir únicamente en quien vale la pena. Meritocracia pura.

Esta dinámica promueve a que lo correcto es asumir una actitud que corresponda a los valores y a las acciones del corte laboral que busca esta ideología: trabajar bajo presión, ser competitivos, ser eficientes y que la labor educativa debe ser individual y asilada. A que el único camino para alcanzar la “calidad” educativa es vía la evaluación y la competencia. Se reafirma abiertamente su pretensión de intensificar un sistema educativo de corte empresarial, en donde queda declarada como panacea social y educativa la ambigua noción de calidad. Juan Manuel Escudero nos ofrece una reflexión al respecto:

...la visión de calidad ...representa una ideología social y educativa construida en torno a presupuestos y lógicas mercantilizadas que, además de servir para justificar la reducción del gasto educativo y las obligaciones del Estado para con la educación pública, ve al mercado, los clientes y la libre competencia como recursos mágicos elevados al rango de fetiches para estimular la responsabilidad y el compromiso de los sujetos e instituciones con la eficacia y eficiencia, parcializando drásticamente el territorio de lo educativo bajo criterios que atienden lo objetivo y rigurosamente evaluable, lo homogéneo y, por tanto, comparable.²²⁰

Retomando que como parte de este proceso se encuentran las evaluaciones estandarizadas, a cargo del Instituto Nacional de la Evaluación Educativa creado en el año 2002²²¹ y de la Secretaría de Educación Pública, el cual consiste en la aplicación de pruebas

²²⁰ Escudero, Juan Manuel. “Calidad de la educación: entre la seducción y las sospechas”. En Rivera Ferreiro, Lucía. *El Programa Escuelas de Calidad. Nuevas formas de exclusión y desigualdad educativa*. p. 106.

²²¹ Ver: <http://www.sep.gob.mx/es/sep1/8_de_agosto_b#.VIY3jnYrLIV>

como el Examen para la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE) y la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE)²²². Vale tener en cuenta que, con la aplicación de este tipo de evaluaciones,

...se ignoran las serias limitaciones y sesgos culturales que las pruebas estandarizadas contienen, se sustituye la necesidad de evaluar (ejercicio fundamentalmente cualitativo de los procesos, sus actores y sus condiciones) con la posibilidad de medir... haciendo de la evaluación un sinónimo de aquello que creen poder medir; se induce a la memorización acrítica por encima de la comprensión reflexiva, al reducir la evaluación al resultado de un examen estandarizado y se asume una inexistente homogeneidad de los actores del proceso educativo (como si los alumnos, sus familias y los maestros fueran iguales en todo el país), cuando son innegables las abismales exclusiones económicas y sociales.²²³

En consecuencia, de acuerdo con Rivera Ferreiro, los criterios para la evaluación que subyacen a este modelo responden “a un enfoque de racionalidad optimizante de corte economicista, que, sin duda alguna, aporta información de especial interés para los responsables de tomar decisiones en materia de recortes presupuestales; pero quizá no representa una cuestión de utilidad para los directamente involucrados en las escuelas.”²²⁴

Por otra parte, siguiendo con la lógica de “elevar la calidad de la enseñanza”, en el año 2004 el gobierno implementó el Programa Enciclomedia²²⁵, el cual consistió en el equipamiento de tecnología digital en las escuelas públicas del país. Sin embargo, este programa fracasó en dos sentidos. Daniel Rodríguez señala que:

²²² Ver: <<http://enlace.sep.gob.mx/ba/pf01.html>>

²²³ Ímaz Gispert, Carlos. *Anemia Pedagógica “Reforma educativa” e insurgencia magisterial*. p. 16.

²²⁴ Rivera Ferreiro, Lucía. *El Programa Escuelas de Calidad. Nuevas formas de exclusión y desigualdad educativa*. p. 128.

²²⁵ “De Enciclomedia a Habilidades Digitales para todos...” En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. p. 3. Ver: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27022351001>>

...el equipamiento de aulas y la capacitación de docentes no bastan para que las herramientas tecnológicas realmente formen parte del proceso de enseñanza y aprendizaje en los salones de clase.

Además, los equipos instalados tienen periodos de vida cortos. Debido a ello y a que la capacitación de docentes puede tardar, los equipos se vuelven obsoletos antes de haber sido cabalmente utilizados.²²⁶

Pese al fracaso de este programa, el Gobierno Federal y con un inconsistente concepto de calidad como eje de su política educativa, se decidió a fortalecer un sistema educativo agresivamente mercantilizado. Lógica que permanece durante el sexenio de Calderón Hinojosa (2006-2012)²²⁷. Durante esta administración la prioridad es –nuevamente– “elevar la calidad educativa”, vía la “evaluación”. Expresado en el PND 2007-2012:

...es necesario alcanzar niveles de calidad más altos. Debe promoverse el mejoramiento educativo para dotar a niños y jóvenes de una formación sólida en todos los ámbitos de la vida, incluidos el buen desempeño en el trabajo, la plena participación social y política y el valor de la realización personal. El sistema educativo nacional requiere de una significativa transformación basada tanto en el mejoramiento material y profesional de los maestros, como en el énfasis en el logro de los aprendizajes y el fortalecimiento en la capacidad de decisión en las escuelas, bajo la plena cooperación de padres de familia y alumnos.²²⁸

Se mantiene el mismo esquema ya planteado en el PEC y como estrategia política para su continuidad, esta administración crea en el año 2008 la Alianza por la Calidad Educativa (ACE)²²⁹, la cual pone énfasis en el *pago por méritos* a los maestros:

²²⁶ Citado por García Hernández, Arturo. “El analfabetismo tecnológico de las autoridades acabó con Enciclomedia.” Lunes 27 de Junio de 2011. En *La Jornada*, en línea. En: <<http://www.jornada.unam.mx/2011/06/27/politica/002n1pol>>

²²⁷ Alcántara, Armando. Óp. Cit. Ver: <<http://www.rioei.org/rie48a07.htm>>

²²⁸ *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. Presidencia de la República. México. p. 72.

²²⁹ Rodríguez Gómez, Roberto. *El proyecto educativo SEP-SNTE y la prueba ENLACE*. p. 316.

El aspecto nodal de la ACE fue el establecimiento de las anheladas acciones y mecanismos para... asegurar que los maestros sean seleccionados adecuadamente, estén debidamente formados y reciban los estímulos e incentivos que merezcan en función del logro educativo de niñas, niños y jóvenes; garantizar una educación de calidad que propicie la construcción de ciudadanía, el impulso a la productividad y la promoción de la competitividad para que las personas puedan desarrollar todo su potencial y fortalecer la centralidad de la evaluación para elevar la calidad educativa, favorecer la transparencia y la rendición de cuentas, y servir de base para el diseño adecuado de políticas educativas.²³⁰

Esta alianza –del gobierno y la cúpula del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)–, agudizó los mecanismos estandarizados de evaluación y certificación de la calidad de la educación: los resultados de la prueba ENLACE serán ahora determinantes para el *pago por méritos* –incentivos económicos– según el desempeño –productividad individual y aislada– de los maestros; conduce a procesos de enseñanza y aprendizaje de repetición y memorización en donde sólo importan las respuestas correctas sobre la comprensión reflexiva; pretende ignorar la diversidad de contextos educativos y en consecuencia homogeneiza a los actores del proceso educativo. En esta lógica, lo único que ocupan estos mecanismos son la medición y clasificación estandarizada de la productividad lograda por los prestadores de servicio: los maestros.

Como un epílogo consecuente con la orientación de la política educativa ya descrita, el nuevo sexenio del viejo PRI (Enrique Peña Nieto 2012-), publicó el 26 de febrero del año 2013²³¹, en el Diario Oficial de la Federación “el decreto que reforma los artículos 3° y 74 de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos y, en septiembre del mismo año, se

²³⁰ *Alianza por la Calidad de la Educación. SEP-SNTE*. México. 2008. p. 3. En Vázquez Olivera, Gabriela. *La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina*. p. 116.

²³¹ Ímaz Gispert, Carlos. *Anemia Pedagógica “Reforma educativa” e insurgencia magisterial*. p. 16.

aprobaron las leyes secundarias que de ella derivan.”²³² Se reforma la Ley General de Educación y se realiza una nueva Ley General de Servicio Profesional Docente. Con esta nueva legislación adquieren rango constitucional las reformas ya introducidas desde la década de los años noventa y se reformula la función que adquiere el maestro, el cual:

...asume ante el Estado y la sociedad la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos en la Escuela y, en consecuencia, es responsable del proceso de enseñanza aprendizaje, promotor, coordinador, facilitador, investigador y agente directo del proceso educativo.²³³

Se le atribuye atropelladamente al maestro una responsabilidad desmedida, en la que pareciera ser el único agente encargado de los procesos educativos, y además, en aras de la “calidad”, se establece que la evaluación estandarizada –como control de productividad– es el único referente para su ingreso, promoción y permanencia:

En la Ley General del Servicio Profesional Docente se establece que el ingreso al servicio se realizará mediante “concursos de oposición”, que en la práctica se reducen a la aplicación de un examen de opción múltiple, en los que pueden participar profesionistas que cuenten con licenciatura en diversas áreas y no exclusivamente aquellos que hayan cursado la licenciatura en educación preescolar y/o primaria, y se incorpora para su contratación la figura de “nombramientos provisionales” condicionando su continuidad en el servicio a los resultados que obtengan en las evaluaciones que periódicamente realizarán las autoridades educativas.²³⁴

De esta manera, se emplean medidas punitivas y de control al “someter a más de un millón y medio de maestros al permanente miedo de perder su trabajo, ponerlos periódicamente a prueba y bajo vigilancia constante so pena de ser castigados y estigmatizados.”²³⁵ Este esquema impacta negativamente en el salario base, ignora la diversidad de los contextos

²³² Vázquez Olivera, Gabriela. *La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina*. p. 117.

²³³ *Ley General del Servicio Profesional Docente*. Artículo 4, fracción XXV (Expedida mediante Decreto publicado en el Diario Oficial el 11 de septiembre, 2013). En *Ibíd.* p. 118.

²³⁴ Vázquez Olivera, Gabriela. *Óp. Cit.* p. 118.

²³⁵ *Ibíd.* p. 119.

escolares en los que se dan los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, alimenta la simulación educativa y la memorización de respuestas, aísla e inhibe el trabajo colaborativo.

Consecuentemente, alimentar una dinámica educativa dada a partir de una economía voraz que intenta homogenizar la vida escolar sin tomar en cuenta las singularidades que definen la vida cotidiana de cada escuela, que parte de una supuesta neutralidad que justifica el voluntarismo, el individualismo, la exclusión y la desigualdad, sólo puede reproducir y recrudecer condiciones educativas inequitativas.

Recapitulando, el llamado giro neoliberal se ha caracterizado por la agresividad con la que transformó la orientación de la política educativa en México: de asumirse como una acción de responsabilidad Estatal, a una política educativa asumida como un servicio rentable y adquirible según la capacidad económica del consumidor, lo que a su vez condicionará (como si se tratase si no del único factor, al menos del más decisivo) la posibilidad de realización individual y colectiva de los maestros dentro del sistema educativo (acceso, permanencia y egreso); se significó también, la transición de un Estado rector de sus políticas públicas a un Estado administrador y empresarial, es decir, un Estado facilitador para la ejecución de un estilo de vida educativo mercantil.

Y en esta lógica, el Estado mexicano condicionó a través de la racionalización costo-beneficio, sustentada en la supuesta neutralidad que representan los mecanismos estandarizados de evaluación, la decisión de en quiénes vale la pena invertir. Decisión que se articuló a través de un discurso que enarbola nociones como “voluntad”, “aptitud”, “persistencia”, “talento”, como una serie de requisitos de los cuales habrá que dar el ancho,

y que terminarán por definir quiénes sí y quiénes no podrán ser acreedores o suministradores de una educación de “calidad”, como si se tratasen de una especie de dones naturalmente adquiridos, que sólo los más aptos poseen.

Sin embargo, habrá que considerar que resulta improbable su ejecución al pie de la letra, por la sencilla razón de la capacidad de agencia de los docentes. Es decir, la orientación de la política educativa es condicionante sí, pero no determinante de su práctica. Por lo tanto, la práctica docente también implica reconocer los diversos contextos escolares en la que se da, lo que sucede en su día a día en las aulas, los variados sentidos y significados que le otorgan a su experiencia como maestros, y que eso hace de su práctica algo heterogéneo, dinámico y modificable.

2.6 La orientación de la política educativa en lo cotidiano

Reflexionar en las transformaciones de la orientación de la educación en México, es pensar en la educación como factor de disputa, de lucha, de confrontación y de intereses. De esta forma, la política educativa en México adquiere sentido en tanto orienta y dirige la acción individual y social, es decir, cobra significatividad en la medida en que se vuelve condicionante en las decisiones y acciones de los agentes dentro de los procesos educativos, en las maneras en cómo ejercen su capacidad política y de poder²³⁶,

²³⁶ “El poder... no pesa solamente como una fuerza que dice que no, sino que de hecho circula, produce cosas, induce al placer, forma saber, produce discursos; es preciso considerarlo más como una red productiva que atraviesa todo el cuerpo social que como una instancia negativa que tiene como función reprimir.” En Foucault, Michel. Óp. Cit. p. 48.

reconociendo así la heterogeneidad que esto implica para quienes confluyen en la labor educativa.

En este sentido, la experiencia escolar que transmite el docente adquiere formas concretas y diversas, hay relaciones, fuerzas e intereses que la dotan de dinamismo, como señala

Citlali Aguilar:

Reconocer al trabajo de los maestros ejercido por sujetos concretos no sólo rompe el esquema del ejercicio magisterial homogéneo, sino además permite reconocer que tal ejercicio existe gracias a esos sujetos y que es mediante su desempeño que tales sujetos se construyen a sí mismos y a la institución.

El trabajo de los maestros es un producto de la relación sujeto-institución, donde ambas instancias lo modifican y son modificadas por éste. En cada escuela, expresión singular de la institución educativa, el trabajo de los maestros adquiere un contenido específico. Este se construye en la cotidianidad escolar; se define mediante un proceso de construcción continuo donde intervienen de manera central las condiciones materiales específicas de cada escuela y las relaciones al interior de ella.²³⁷

Es bajo esta lógica que, para comprender y reflexionar en las significatividades de la práctica docente, habrá de considerarse el contexto cotidiano de su trabajo y los saberes propios del maestro, es decir, sus condiciones concretas y su agencia en tanto sujeto, como elementos esenciales para la reflexión sociológica.

²³⁷ Aguilar, Citlali. "La definición cotidiana del trabajo de los maestros." En Rockwell, Elsie. Antología. *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. p. 88.

Capítulo 3 La práctica docente y el empleo del currículum oculto

El trabajo docente como una experiencia escolar cotidiana, lo abordo como un proceso constituido desde dos dimensiones: la primera de ellas, como un proceso condicionado por las políticas educativas gubernamentales, que si bien lo influyen, no lo determinan en su conjunto; y la segunda –enfaticando esta forma–, desde las interpretaciones, significatividades y experiencias que hacen los maestros en torno a las formas en las que cotidianamente organizan su trabajo.

Consecuentemente, su convergencia apunta a que no hay realidad escolar que resulte inamovible o inmutable, en el sentido de que si bien las modificaciones formales e institucionales de los planes y programas educativos resultan condicionantes de la orientación de la educación, su organización y ejecución, son cambios que no son incorporados en su sentido original y explícito, en tanto los sujetos reinterpretan estas transformaciones desde diversas tradiciones y experiencias, tanto pedagógicas como personales.

En este sentido, asumo al trabajo docente como un proceso que se construye desde ambas caracterizaciones. En el que, con la ventaja del aula cerrada, los niveles de autonomía que esto implica y el empleo del currículum oculto, las prácticas educativas cotidianas resultantes constituyen un contexto concreto, real, formativo, significativo y heterogéneo para los maestros.

3.1 Dinámica dentro de la escuela

El trabajo de los docentes no se limita únicamente a su práctica dentro del aula. Su trabajo también consiste en la *organización y ejecución de diversas tradiciones escolares*, por ejemplo: las ceremonias cívicas²³⁸ (lunes cívico u honores a la bandera), los festejos escolares²³⁹ (día del niño, día del maestro, día de la madre, día de muertos, etc.), los concursos²⁴⁰ (de poesía, exclamación, canto coral, danza regional, etc.) o las excursiones. También desarrollan *actividades administrativas y burocráticas* como son: el cobro diario de los desayunos escolares²⁴¹ (modalidad desayunos fríos²⁴²: leche y galletas), la firma de boletas o la junta de padres de familia, la entrega del Plan de Trabajo semanal y mensual²⁴³. Y de *planificación*: decidir quién es maestro de ceremonias, de quién es el turno de cuidar el portón durante la entrada y salida a clases, a quiénes les toca vigilar el patio durante el recreo; las cuales son funciones operativas que se asignan a los maestros durante la junta de Consejo Técnico²⁴⁴.

Éstas son algunas de las actividades que forman parte de la dinámica cotidiana dentro de la escuela y que los docentes deben cumplir. Entonces, la distribución del tiempo entre esas

²³⁸ Ver: Anexo. II. Fotogalería. Foto 2 y 3. pp. 168-169.

²³⁹ Ver: Anexo. Ibíd. Foto 5. p. 170.

²⁴⁰ Ver: Anexo. Ibíd. Foto 4. p. 168.

²⁴¹ En la junta de padres de familia se asigna a un padre o madre para que ayude en la repartición diaria de los desayunos durante una semana; sin embargo, algunos maestros prefieren realizarla ellos mismos para evitar la pérdida de tiempo y la desorganización del grupo. Por lo que ellos mismos organizan, reparten y juntan el dinero (cuota de recuperación por desayuno de 50 centavos). Cuando terminan de juntar el dinero, se lo dan al papá o mamá presente para que se lo entreguen al repartidor encargado del DIF.

²⁴² Ver: "Evaluación Interna 2014 del Programa Desayunos Escolares Operado en 2013" del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia del Distrito Federal. En: <http://intranet.dif.cdmx.gob.mx/transparencia/new/_evaluaciones/2014/Evaluacion%20Prog%20Desayunos%20Escolares.pdf>

²⁴³ El Plan de Trabajo semanal y mensual, normalmente consiste en la copia directa de lo estipulado dentro del Plan de Estudios de Educación Básica: conocimientos esperados y actividades para reforzar lo aprendido.

²⁴⁴ Ver: Ezpeleta, Justa. "El Consejo Técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria mexicana." En *Revista Mexicana de Sociología*. Núm. 2. Abril-Junio. IIS-UNAM. México. 1990.

actividades y el tiempo frente a pizarrón, los espacios –generalmente condicionados– para interactuar con los otros agentes, el turno en el que trabajan (en este caso matutino); son elementos que generan expectativas en torno al “correcto” cumplimiento de los mismos.

Es decir, exigencias organizativas y operativas que los maestros están comprometidos a realizar y que condicionan su trabajo. Considerando esto, enfatizaré en el espacio que representa el salón de clases, en donde, con la ventaja de la puerta cerrada del aula, los maestros definen las reglas (mediadas por el currículum oculto) de la interacción que se desarrolla entre ellos y sus estudiantes.

3.2 Reconocimiento del currículum oculto

Todos los maestros, como parte de su práctica, emplean, ya sea consciente o inconscientemente, recursos que no son pedagógicamente formales. Es decir, recurren al uso de sus experiencias y subjetividades para comunicar y enseñar nociones valorativas y morales no afirmadas explícitamente, que para ellos son necesarias o correctas o que simplemente les permiten resolver su día a día. En este sentido, considero que como parte de su trabajo, la enseñanza no se limita únicamente a lo que está escrito y lo que es explícitamente formal, y que, como sujetos que son, transmiten e introyectan normas, valores y creencias.

Para este objetivo presento a continuación el resultado de la observación de las tres variables (*práctica pedagógica, manejo del conflicto y enseñanza de valores*) que realicé, por dos razones, dentro de los salones de clase de los tres maestros. La primera de ellas, al ser el lugar donde permanecen y realizan el mayor tiempo de la jornada escolar su labor y

la segunda, al ser el único espacio que mantiene la puerta cerrada a otros adultos y en consecuencia cuentan con mayores niveles de autonomía y libertad para realizar su trabajo.

3.2.1 Práctica Pedagógica

En el salón de clase de la maestra Yolanda

La maestra Yolanda tiene 52 años y treinta como educadora.
Enseña en 6° año de primaria.

La distribución del espacio dentro del salón de clases cuenta en un extremo, con el pizarrón de Enciclomedia y junto a él su escritorio, en el otro extremo el pizarrón blanco con el que trabaja. Las mesas para los estudiantes son dobles en forma de trapecio acomodadas en cuatro filas, dos filas del lado derecho y dos filas del lado izquierdo, de manera que sus estudiantes puedan verse de frente²⁴⁵.

La idea de esta distribución era que los estudiantes pudieran voltear a ambos pizarrones, sin embargo, sólo usa el pizarrón blanco debido a que el de Enciclomedia y el proyector estaban fuera de uso por falta de mantenimiento, así como el software desactualizado respecto a los libros de texto correspondientes al ciclo escolar 2011-2012. La maestra Yolanda menciona que de los ocho años que lleva instalado el equipo para Enciclomedia, solamente el primer año gozó de mantenimiento, dejándolo obsoleto e inutilizable los siete restantes.

Aunque la maestra trabaje con esta distribución del espacio durante la mayoría del tiempo y que el trabajo que promueve generalmente es en parejas, sus estudiantes tienen la

²⁴⁵ Ver: Anexo. II. Fotogalería. Foto 6. p. 170.

posibilidad de mover las bancas y juntar dos o más para trabajar en equipo, cuando la maestra indica qué actividad lo amerita. Sin embargo, para la realización de los exámenes, los cuales son de carácter individual, deben acomodarse en filas viendo todos hacia el frente.

Respecto a la distribución del tiempo, la maestra Yolanda divide sus clases de la siguiente manera: las primeras dos horas y media (de 08:00 a.m. a 10:30 a.m.) para las materias de español y matemáticas, y regresando de recreo (11:00 a.m. a 12:30 p.m.) para alguna otra materia (geografía, historia, formación cívica y ética, ciencias naturales o educación artística). Las materias de educación física y computación serán impartidas por otros profesores. De la segunda lengua, que es el inglés, no había maestro que la impartiera.

Si bien esta forma de organizar y utilizar su tiempo parecería ser la óptima y pese a que intenta cumplir con las horas que le corresponden a cada materia de acuerdo a como están indicadas en el Plan de Estudios de Educación Básica²⁴⁶, el tiempo le resulta insuficiente. Entonces, para poder agilizar sus clases, recurre frecuentemente a la contabilización del tiempo para la realización de las actividades y los ejercicios dentro del aula.

La maestra Yolanda menciona que llevar esta administración rigurosa del tiempo le ha permitido cumplir las exigencias que se le establecen como parte de su trabajo, sin embargo, esta dinámica fomenta que, por ejemplo, se asuma de manera negativa el error al condicionar las veces que tienen derecho sus estudiantes a equivocarse (al contar con

²⁴⁶ Ver: Anexo. IV. Horas correspondientes a cada materia indicadas en el Plan de Estudios de Educación Básica. Tabla 1. p. 174.

una sola oportunidad para corregir) y premiar con puntos extras a los primeros diez en terminar la actividad (para estimular la velocidad y terminar a tiempo). Es decir, para la maestra no hay tiempo para que los procesos de enseñanza se acoplen a las necesidades y ritmos propios y variantes de sus estudiantes. Teniendo esto en cuenta, con previo consentimiento de los papás, utiliza el tiempo que tiene antes del inicio de clases (aproximadamente media hora) y el tiempo durante el recreo para atender a quienes necesiten regularizarse.

Por otra parte, durante sus clases usa ejemplos que sean conocidos para sus estudiantes, por ejemplo, elaborar un plano cartesiano con referencias cercanas a la escuela, como tienditas o papelerías para enseñar coordenadas; propicia la participación en aquellos que sabe tienen dificultades, aunque también la emplea como castigo –obligando a participar a quienes están platicando o a quienes ve que no están prestando atención–. También procura preguntar constantemente si hay dudas acerca de lo se va presentando y, si es necesario, vuelve a explicar desde el principio, aunque eso implique que se atrase con los siguientes temas.

Los mecanismos para evaluar a sus estudiantes son varios. Uno de ellos es calificar diariamente las actividades que van realizando y registrar las calificaciones en su lista para ir obteniendo los promedios mensuales. Estas calificaciones pueden ser por equipo, en parejas o de manera individual y son para todas las materias.

El otro está enfocado en la preparación para la prueba ENLACE, la cual dura aproximadamente un mes y consiste en la aplicación diaria de pruebas pre-enlace. Estas

calificaciones son solamente individuales y complementan la calificación de español y matemáticas. La evaluación de lectura consiste en el número de palabras leídas en voz alta por minuto y se realiza una vez por semana. Los puntajes son colocados por la maestra en un cartel para que estén a la vista de todos, el cual está ordenado de mayor a menor puntuación, para que los estudiantes puedan ver qué lugar ocupan.

Otros métodos para la evaluación son a partir de los propios estudiantes: calificarse entre ellos, repasar al unísono en voz alta las respuestas de la actividad, pasar al pizarrón a contestar o alzar la mano para participar. Estas formas son las que más entusiasmo les provocan y generalmente gritan con emoción su deseo por participar.

En la materia de educación artística –clase que se da una vez a la semana y que es muy esperada por los estudiantes–, elabora dinámicas en las que se vale el ruido y el movimiento: inventar una canción, hacer una coreografía, escribir el guion para un programa radiofónico –para el cual construyeron una cabina en donde simulaban hacer su transmisión–. También le gusta buscar en internet actividades que no requieran muchos materiales o que pueda fotocopiar, como iluminar por colores y números para encontrar la figura²⁴⁷ y repasar operaciones aritméticas; papiroflexia 3D²⁴⁸ (cubos, flores, estrellas) para el área y altura de las figuras; o armar marionetas de papel²⁴⁹ y enseñarles a seguir pasos, instrucciones y desarrollar su agilidad psicomotriz.

²⁴⁷ Ver: Anexo. III. Ejemplos del material didáctico empleado por la maestra Yolanda. Imagen 1. p. 173.

²⁴⁸ Ver: Anexo. Ibíd. Imagen 2. p. 173.

²⁴⁹ Ver: Anexo. Ibíd. Imagen 3. p. 174.

La maestra también usa esta materia para agilizar el cumplimiento de otras actividades que tiene por realizar, por ejemplo: cantar y practicar para el concurso de coro mientras hacen papiroflexia, repasar los elementos que componen el poema y simultáneamente irlo aprendiendo para presentarlo en la ceremonia del Día del Maestro o elaborar el regalo que le van a dar a sus mamás el Día de las Madres.

En el salón de clase del maestro Pablo

El maestro Pablo tiene 45 años y veinticinco como educador.
Enseña en 6° año de primaria.

La distribución del espacio es igual al empleado por la maestra Yolanda, con la diferencia de que una vez por semana, el maestro decide cambiar a sus estudiantes de lugar para que *“se conozcan entre ellos y generen nuevos vínculos, más allá de los círculos de amigos que suelen formarse”*. Para los exámenes o evaluaciones no mueven sus bancas para quedar en filas y generalmente trabajan en parejas. También organiza las clases para español y matemáticas en las primeras dos horas y media, y la siguiente hora y media posterior al recreo, para alguna de las otras materias. Tampoco usa el programa Enclicomedia, ya que *“el equipo no sirve y lleva bastantes años sin ser actualizado y arreglado”*, además, prefiere emplear otras herramientas que le resultan más familiares, por ejemplo, auxiliarse de libros de años anteriores que le son más agradables.

El maestro Pablo trabaja con reloj en mano para ir contabilizando el tiempo de cada actividad dentro del aula, recurre a regalarles dulces a los que terminen primero o les da puntos extras con la condición de ayudar a quienes no hayan terminado. Pero a diferencia de la maestra Yolanda, quienes van terminando después y no tienen todo correcto, pueden

regresar a calificarse las veces que sean necesarias hasta que esté todo bien y en caso de que ya no quede tiempo para esa actividad, les pide que pasen después y le recuerden que tienen pendiente esa calificación.

También usa ejemplos que resulten conocidos por sus estudiantes en su cotidianidad, por ejemplo, les pregunta “¿para qué usan en su casa la sábila?” o “¿qué tipos de plantas medicinales conocen y usan?”. Cuando está dando la clase, siempre pregunta si entendieron y al contestar al unísono “¡Sí!”, les pide que se aplaudan por ser muy inteligentes. Para él es significativo realizar actividades que no sean solamente dictados o cuestionarios, pues es importante que el trabajo no se vuelva “rutinario, monótono y repetitivo.” Les pide hacer dibujos según el tema que se esté tratando y sin excepción, cuando los ve, les dice que “¡dibujan muy bonito!” o les pide que hagan crucigramas con las palabras que no comprendan, las cuales son aclaradas por el maestro o que siempre pueden consultar en un diccionario que está sobre su escritorio.

Cuando es momento de lectura, pone los libros al centro, en el suelo o los esconde por el salón, para que sus estudiantes se levanten, caminen y se diviertan buscando hasta que encuentren el que más llamó su atención y entonces lean un rato. Para la evaluación de números de palabras leídas en voz alta por minuto, no le gusta colocar el cartel en el salón ya que prefiere sólo sea que “cada uno sepa cómo va.”

También los invita a ir a museos como una forma de divertirse en familia y les pide hagan una pequeña reseña de lo que más les gustó, sin necesidad de que tengan que anotar todo

lo que viene escrito en las descripciones de las obras, ni de mostrar el boleto de entrada, él dice que *“el que puede ir, puede ir. Es para que salgan, conozcan y se diviertan.”*

Las formas de evaluar van desde la participación de todos respondiendo al unísono, levantar la mano para contestar, preguntarles constantemente qué es lo que ellos piensan del tema y qué conocen al respecto, pasar al pizarrón a poner la respuesta y en caso de que alguien se burle de su compañero, si es que escribe algo mal, le obliga a pasar al pizarrón junto a él para que le explique. También registra en su lista las calificaciones que promedia mensualmente. Para la realización de la prueba ENLACE, también durante un mes aplica las pruebas pre-enlace (guías y exámenes con un formato similar) para irlos familiarizando, pero no forman parte de su calificación.

Igualmente le dedica mucho tiempo a organizar y realizar las otras actividades que corresponden a la dinámica fuera del aula. Sin embargo, a diferencia de la maestra Yolanda, él intenta darle a cada actividad su propio tiempo para *“hacer las cosas con más calma”*²⁵⁰.

En el salón de clase del maestro Jorge

El maestro Jorge tiene 47 años y veinticinco como educador.
Enseña en 6° año de primaria.

El maestro Jorge acomoda las bancas de manera que queden en hexágonos y puedan los estudiantes trabajar en equipo la mayoría del tiempo. Al igual que el maestro Pablo, los cambia de lugar una vez por mes para que interactúen con todos sus compañeros. Solamente los coloca en filas cuando van a presentar examen. La división del tiempo para

²⁵⁰ Ver Anexo. II. Fotogalería. Fotos 7 y 8. p. 171.

las materias es la misma que sus compañeros Yolanda y Pablo y, al igual que ellos, y por las mismas razones, no usa Enciclomedia.

El maestro sigue con mucha rigurosidad lo que le indica el Plan de Estudios. La dinámica la organiza de la siguiente manera: lectura y exposición en voz alta sobre el tema (por su parte), posteriormente la copia directa de fragmentos de los libros de texto a su cuaderno (por los alumnos), seguido por un ejercicio para *reforzar conocimientos* (preguntas y respuestas) y la posterior calificación que enseguida es registrada en su lista para el promedio mensual. Todo su trabajo es con el tiempo contabilizado y la herramienta a la que recurre con gran frecuencia es su lista, ya sea para asistencia, calificaciones, puntos extras o bajar puntos, aseo, examen de lectura (número de palabras leídas en voz alta por minuto) y posteriormente, al igual que la maestra Yolanda, colocarlas en un cartel.

Las calificaciones incluyen puntos extras para quienes terminen primero y no tengan errores; trabajar contra reloj; calificar constantemente todo lo que se realiza; calificación individual, aunque el trabajo sea en equipo; y uso del pizarrón para pasar a sus estudiantes a contestar problemas y cuando alguno se tarda demasiado, pasar a otro. También aplica las pruebas pre-enlace como parte de su calificación en matemáticas y español.

Para realizar las actividades de la dinámica fuera del aula usa el tiempo que tiene durante el recreo (si no le toca estar en el patio cuidando a los estudiantes) o pone a sus estudiantes

a copiar partes del libro de texto en sus cuadernos y baja al patio a algunos de ellos para ensayar con quienes van a concursar en poesía coral (ya que no todos participan)²⁵¹.

Tanto con el maestro Pablo como con el maestro Jorge no pude asistir a sus clases de educación artística, porque las daban los días lunes o jueves y yo solamente iba los miércoles. Sin embargo, cuando les pregunté qué eran lo que hacían, simplemente contestaron “*manualidades*”.

La práctica pedagógica. Condiciones y significaciones

Recordemos que los maestros trabajan para y en la escuela, es decir, tienen una gran cantidad de actividades que deben cumplir (dentro y fuera del aula) y resulta imposible que sus estudiantes sean ajenos a una dinámica en la que el control y la rigurosa administración del tiempo se vuelven fundamentales. Entonces, para organizar su trabajo dentro del salón de clases recurren constantemente a la contabilización del tiempo y en consecuencia, promueven que lo correcto es trabajar bajo presión y con límites de tiempo. Son sometidos a la evaluación constante y quienes muestren mayor “aptitud” son recompensados. Por ende, se asume que solamente se está “aprendiendo” si se contesta bien y a la primera y el error es percibido altamente como negativo, siendo excluido del proceso de formación del conocimiento, en tanto no hay tiempo para equivocarse.

De manera que, más allá de la enseñanza del currículum formal, también está presente la transmisión de nociones y dinámicas de *eficiencia* y *competitividad*. Al estar el proceso de

²⁵¹ Ver: Anexo. *Ibíd.* Foto 10. p. 172.

enseñanza siempre sometido a la presión del tiempo y la competencia, como ganar el punto extra y no quedar último, introyectan en sus estudiantes una visión de educación en donde termina siendo responsabilidad de ellos el no lograr esas exigencias, el percibirse como no “ganadores” ni “merecedores” de una “buena” calificación. Se enseña a repetir las respuestas esperadas, a que ello debe ser rápido y en caso contrario saberse y sentirse incapaces de “aprender”.

Sin embargo, a los maestros también se les exige que su trabajo lo realicen *eficientemente*, es decir, bajo presión, sin equivocaciones. Creando situaciones en las que el docente hace uso de su experiencia y creatividad para sortear y cumplir los requisitos formales que conforman su trabajo y que, como dice la maestra Yolanda, lo van volviendo una especie de “*todólogo*”, donde hay que reconocer que la presión por realizar las exigencias “extra-aula”, también influye en la manera en que organizan su trabajo dentro de la misma y en cómo se relacionan con sus estudiantes.

Por otra parte, el aula cerrada a otros adultos que no sean el maestro y los niveles de autonomía y libertad que esto representa (para bien y para mal), significa también la posibilidad de fomentar otro tipo de actividades en las que el tiempo no es tan contundente. Éstas otras que son lúdicas, ruidosas y en equipo y no tienen un sentido repetitivo, enmarcadas en la dinámica de correcto-incorreto del trabajo individual y contra reloj y que terminan por volverse una suerte de entrenamiento para la adquisición de aptitudes de corte laboral. Pero ello depende de si el profesor les da importancia a estas dinámicas y de si las considera o no realizables o necesarias para su trabajo dentro del aula.

En este sentido, el trabajo docente es heterogéneo y con ciertos niveles de autonomía y de decisión que les permiten ejercer su trabajo de diversas formas, así como relacionarse y trabajar con sus estudiantes de diferentes maneras. Desde la forma en que califican, si promueven o no el trabajo en equipo o los márgenes que dan a sus estudiantes para corregir; sin embargo, comparten más similitudes que diferencias y los matices resultan más bien excepciones en tanto no son parte del cotidiano escolar.

En general para los tres maestros es muy importante enseñarles que el tiempo es algo que debe ser *“muy valorado”*, que hay que someterse a las exigencias de esa dinámica y lograr cumplirlas; que la equivocación forma parte de algo negativo en el aprendizaje y que no todos son merecedores de *buenas* calificaciones. Consecuentemente, el manejo tan riguroso del tiempo es una variable que los condiciona significativamente y que los maestros terminan por adoptarla como una noción valorativa y normativa fundamental para su trabajo, así como que el objetivo del trabajo escolar es obtener una buena calificación.

En consecuencia, al ser también definida por las nociones, valores y normas que transmiten e introyectan, así como los medios y las formas en las que los maestros realizan dicha introyección, su práctica no se limita únicamente a la enseñanza del currículum oficial, pues sus experiencias, sus subjetividades y su capacidad de agencia son inherentes al proceso del trabajo docente.

3.2.2 Manejo del conflicto

Para la maestra Yolanda

Para esta profesora es importante que sus clases se realicen en un ambiente de orden y silencio, por lo que cualquier situación que resulte contraria a este ambiente es castigada. Por lo tanto, emplea frecuentemente métodos punitivos. Por ejemplo: les recuerda que a quien se *“porte mal o no esté trabajando”* mandará a llamar a sus papás; cuando hay mucho ruido en el salón cuenta hasta tres para que *“empiecen a comportarse”*, pero si no ocurre, les quita cinco minutos de recreo; también obliga al estudiante a que en una hoja escriba su nombre y el motivo por el cual ha sido regañado, con el propósito de entregar a su papá o mamá en la junta de padres de familia, las *“amonestaciones”* que junte durante el mes. La idea de esta dinámica es que, al leer la *“confesión de la falta de comportamiento”* con la letra de sus hijos, evita confrontaciones con los papás.

También, cuando hay diferencias entre dos o más de sus estudiantes lo que hace es mandar a llamar a sus papás, para que con ellos presentes puedan discutir el problema; sin embargo, son pocas las veces en que se presentan, por lo que la maestra opta por platicar con los estudiantes involucrados (durante el recreo o cuando tiene al menos 15 minutos para poder escucharlos con calma). La maestra comenta que la ausencia de los papás ante estas situaciones se debe a la falta de interés y no por falta de tiempo, pues los papás piensan y le dicen que en la escuela *“lo debe resolver ella, que para eso está ahí”*.

Para el maestro Pablo

El profesor Pablo recurre a diferentes métodos que resultan a veces contradictorios. Por una parte, emplea métodos punitivos: amenazarlos con mandar a llamar a sus papás, anotarse en “Olga” –que es el nombre que le pusieron a la lista donde se anotan los *holgazanes*–, pedirles que se vigilen y acusen entre ellos cuando él tiene que salir del salón, o sentarlos en el “escritorio de la pureza” (así nombraron a su escritorio y se sientan con él cuando nota que no están realizando lo que les pide).

Y por otro lado, procura realizar actividades como obras de teatro en las que los estudiantes que tuvieron un problema deben narrar y poner en escena ante sus compañeros la diferencia que se suscitó entre ellos. Esto, con la posibilidad de que todos puedan opinar y proponer soluciones para que no haya más peleas. También procura un ambiente de respeto, por ejemplo, al exigir que no se burlen de los compañeros que pasan al pizarrón y se les dificulta responder el ejercicio y en caso de que lo hagan, los pasa con su compañero para que le ayuden a resolver el ejercicio.

También, cuando el grupo se encuentra inquieto, comienza a cantar alguna de las canciones en las que los estudiantes van diciendo los nombres de sus compañeros para que así puedan participar todos: *“¡Oh José la vaca eres tú, si te jalo de la cola, qué nombre dices tú!...”*. Una vez que todos cantamos (porque yo también tenía que cantar), resulta más fácil lograr que se tranquilicen sin necesidad de gritar o amenazar, aunque no siempre sucede así, pues también emplea la amenaza como forma de recobrar el orden y el control del grupo, por

ejemplo, castigándolos con diez minutos menos de recreo o ponerlos a correr en el patio para que se cansen.

Para el maestro Jorge

Para el profesor Jorge es importante que *“ellos aprendan a solucionar sus propios problemas y a llevarse bien entre ellos.”* No les pregunta por qué están peleando y en tal caso hace que se estrechen la mano. Constantemente los regaña para que guarden silencio y los amenaza con anotarlos en la lista, bajarles puntos, quitarles minutos de recreo o mandar a llamar a sus papás. Cuando tiene que salir del salón, le encarga a alguno de sus estudiantes que apunte a sus compañeros *“que se porten mal”*, para después bajarles puntos.

Con el maestro Jorge fue difícil platicar más acerca de la manera en la que él asume el conflicto, generalmente se limitó a hacer lo antes descrito y a mencionarme constantemente que un buen profesor es quien logra mantener a su grupo en silencio y en orden.

El manejo del conflicto. Lo explícito y lo implícito

En un inicio mi presencia ocasionó que los maestros, al saberse observados, acataran con mayor fuerza la noción que tienen de *“buen profesor”*, en donde lo correcto es demostrarle al observador la capacidad que tienen para mantener el orden y el silencio entre sus estudiantes y de conseguir exitosamente ser obedecidos. Sin embargo, al ir constantemente

a sus salones, con el tiempo y la confianza, logré observar que la realidad es más heterogénea y que no siempre puede ser así.

Fui el recurso de los maestros para que sus estudiantes se “*comportaran bien, porque los estaba viendo*”, pero llegó el momento en que me volví –en lo que cabe– parte de su cotidianidad. Entonces, de saberse observados y optar por una postura en la que regañarlos constantemente fue lo normal, poco a poco se relajaron y en parte se normalizó mi presencia, además de que es inevitable que los estudiantes platiquen, se levanten y hagan ruido. Incluso, en algunas ocasiones y a petición de los maestros, me quedé en el salón a cuidarlos cuando el profesor tenía que salir, confianza que me otorgaron luego de que los convenciera y les recordara constantemente que yo no iba a entregar ningún informe a la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa (DGSEI).

El conflicto, en general es asumido por los maestros como una parte negativa en la relación entre ellos y sus estudiantes y entre estudiante-estudiante, en tanto predominan las nociones de que un “*buen alumno*” es quien mantiene silencio, orden y quietud y que un “*buen profesor*” es quien logra con éxito conservar el orden. Además, el conflicto es un momento que rompe la cotidianidad y “lo normal” por lo que es una situación que pone a prueba la “capacidad” con la que cuentan los docentes para reestablecer nuevamente la rutina.

Es decir, los maestros lo experimentan como una coyuntura en la que deben poner en acción tanto su disposición, su aptitud y su experiencia para regresar al orden, a la normalidad. Situación en la que deben asumirse y hacerse saber que son ellos quienes

tienen el poder y la posibilidad de ser obedecidos, empleando métodos punitivos como amenazar, castigar, regañar o acusar. Fomentando así, aptitudes de sumisión y aceptación ante quienes los educandos reconocen como autoridad, enseñándoles a obedecer sin chistar por temor a las consecuencias, a los castigos.

Éstos son en general los mecanismos empleados por los maestros para procurar que el trabajo se realice de manera más *“eficiente”*, porque *“para trabajar más rápido deben de mantenerlos en orden”*. Son elementos de los que se valen, que consideran necesarios y generalmente correctos, para posibilitar su labor como docentes dentro del aula y que les permiten resolver este tipo de situaciones.

Sin embargo, la manera en cómo manejan el conflicto también está relacionada con las formas en que para ellos, ya sea consciente o inconscientemente, deben enseñarles a sus estudiantes qué es correcto y cómo deben comportarse. Es decir, les transmiten y les enseñan formas, normas y valores que implican que asuman la quietud, el silencio y el orden como la manera en la se puede y se debe enseñar y aprender.

Pesa mucho la presión que sienten los maestros de practicar una *“correcta”* funcionalidad educativa, esa que al conflicto lo trata como algo anómalo y que termina por condicionar y propiciar situaciones de simulación en las que se vuelven claras las excepciones: escuchar y ser escuchado; saberse capaces de emitir opiniones y decisiones autónomas; aplicar métodos que se contrapongan a la coerción. El conflicto generalmente queda sentenciado a la simulación, en donde el actuar correctamente se resume al comportamiento acorde a las exigencias de lo que caracteriza a un *“buen estudiante”* y a un *“buen profesor”*.

3.2.3 Enseñanza de valores

Para la maestra Yolanda

La maestra Yolanda menciona que para ella son muy importantes el fomento y la práctica de valores como: el respeto, el orden, la responsabilidad, la puntualidad y el trabajo en equipo.

El orden, como ya se mencionó con anterioridad, está implícito en cómo maneja el conflicto, así como la puntualidad y los márgenes para el trabajo en equipo, en el sentido de que están sometidos a las reglas que la maestra considera necesarias para la ejecución de su trabajo dentro del aula, es decir, cuando ella lo indica.

Por otro lado, para ella el respeto se debe reflejar en el comportamiento de sus estudiantes ante quienes representan autoridad, motivo por el cual constantemente les recuerda que deben levantarse y saludar cuando alguien entre y salga del aula; verla y guardar silencio cuando esté frente al pizarrón explicando; pedirle permiso y avisarle para ir al baño; participar cuando ella se los permita; avisarle cuando han terminado de realizar su actividad e ir en orden a su escritorio para ser calificados.

Para que los estudiantes sean responsables con el cumplimiento de sus tareas y deberes, considera necesario que los padres o tutores se involucren para que realmente se fomente y concretice esta responsabilidad. Sin embargo, ha tenido dificultades para lograr que se vean realmente implicados. Menciona que en parte se debe a que son pocos los momentos en los que puede hablar con los papás y a una carga excesiva hacia su figura, en la que ella

resulta la única responsable de esta labor. Situación que la ha hecho replantearse las posibilidades de contar o no con ellos para la realización de su trabajo, y que no es casual escuchar constantemente por parte del director la idea de *“sacar adelante a los niños con o sin papás.”*

La maestra menciona que la percepción que tienen los papás hacia los maestros, ha cambiado. Este cambio lo siente como una desvalorización de su trabajo, una pérdida de autoridad y de respeto. Transformación que implica que ahora se le asuma como la única responsable del éxito o del fracaso escolar de sus estudiantes. Para ella, han ido desapareciendo las responsabilidades entre autoridades-familia-maestro-estudiantes y pareciera que a cada uno se le han destinado cierto número de requisitos que deben cumplir, independientemente de si el otro los realiza correctamente. Es decir, que se les ha intentado convencer de que su trabajo es individual, cuando realmente el trabajo educativo es interdependiente.

Para el maestro Pablo

Para este profesor, los valores que deben ser enseñados son: la responsabilidad, la disciplina, la tolerancia, el respeto, la limpieza, la puntualidad, la participación, la reflexión y la interacción entre sus compañeros. Para él, estos valores hacen a un buen estudiante, pero *“desgraciadamente no todos son así”*. Es importante que sus estudiantes se

caractericen por estos valores en tanto lo reflejan en casa, en la escuela, con sus maestros y en su comunidad.

La práctica de estos valores se refleja en la dinámica que propicia con sus estudiantes: que se conozcan entre ellos al cambiarlos de lugar una vez a la semana; al recordarles constantemente que *“deben pensar por ellos mismos y no deben pasarse las respuestas ya que eso no les ayuda para que aprendan, que aunque se tarden un poco más, prefiere que lo hagan ellos solos”*. A quien llega tarde lo regaña y le recuerda que el tiempo de tolerancia es por si se llegase a presentar algún inconveniente y que resulta importante que se fomenten el hábito de llegar temprano (él siempre llega diez minutos antes de que comience la clase). Cuando participan en el pizarrón y alguien se burla, éste último tiene que pasar con su compañero para ayudarlo a resolver lo que se le pidió, esto para fomentar el respeto y la tolerancia.

El maestro reconoce que le resulta difícil practicar estos valores sin recurrir algunas veces a métodos punitivos, que intenta evitarlos, pero en algunas circunstancias le resulta inevitable no hacerlo. Comenta que hay momentos en que se siente *“cansado, estresado y enojado y que eso también influye en que a veces les grite o los regañe”* y que no se sienta con la paciencia para enfrentar el conflicto con calma o no hay mucho tiempo para poder platicar con ellos.

Para el maestro Jorge

Para él es importante fomentar y practicar el respeto, la tolerancia, la solidaridad y el aprender a ser colaborativos, lo cual permite que se establezcan relaciones sanas, trabajen en equipo, se conozcan y se apoyen entre ellos.

Es importante mencionar que, a pesar de que él conciba estos valores como fundamentales para su práctica, generalmente son llevados a cabo de manera punitiva y se vuelven contradictorios en su día a día: el respeto y la tolerancia se simulan a través del miedo al castigo y el trabajo en equipo y ser colaborativos terminan por ser prácticas en las que el trabajo se divide y la calificación resultante es individual.

El maestro afirma que él es solamente una especie de “moderador” y que él no está ahí para enseñarles estos valores, puesto que *“ya deben traerlos desde casa, es responsabilidad de los papás”*; que los niños deben aprender a trabajar solos y arreglarse entre ellos; que esto les da autonomía y les enseña a saberse responsables de ellos mismos y de sus acciones.

La enseñanza de valores. Transmisión e internalización

El ejercicio de verbalización en que los tres maestros nombraron los valores que para ellos son fundamentales para la formación de sus estudiantes, me fue indispensable para poder comparar si había o no discrepancias con su práctica dentro del aula. Los valores referidos

me fueron recitados casi de memoria y con gran agilidad, sin embargo, en el día a día, donde es posible observar la existencia real de dichos valores, las discrepancias fueron evidentes.

Por un lado, lo que se desea es generar lazos de solidaridad y por otro que se fomenten prácticas educativas individualizadas (no copiar, acusarse) que reflejan falta de compañerismo y despreocupación hacia el otro; el respeto y la tolerancia ante el conflicto que sólo llega a ser simulación y que se valen de prácticas punitivas para reestablecer el orden.

Es decir, son prácticas que revelan que lo que es dicho y lo que es practicado conlleva un trecho complejo. Por un lado, si bien es obvio que el simple acto de mencionar valores no equivale a su práctica real, el hecho de nombrarlos reafirma su imagen como *“buen profesor”* ya que al no hacerlo estarían atentando contra su propia figura.

Por otra parte, la práctica concreta de los valores dependerá tanto de las circunstancias en las que se realice, ya que no será lo mismo trabajar con sus estudiantes a las ocho de la mañana, cuando se encuentran más tranquilos, a hacerlo cuando regresan de recreo y están agitados; así como variará por las exigencias externas a su práctica, es decir, de la carga de trabajo extra-aula. Es decir, influye el tiempo con el que cuentan para realizarlas y si se sienten presionados o estresados por ellas.

En este sentido, también influyen las subjetividades propias de los maestros, desde su personalidad, el humor en el que se encuentran, su experiencia y cómo lo que les ha funcionado ha derivado en construir una percepción de lo que es correcto, de si se ha

modificado o no la percepción que tienen los demás y ellos mismos de su trabajo, así como que pueden ser prácticas valorativas conscientes o inconscientes.

Considerando lo anterior, el punto no está en si mencionaron tal o cual valor, sino en cómo lo ejercen y cómo lo asumen, en si es realmente significativo para ellos en su práctica. Además, hay certeza en ellos de que su práctica no se limita a inyectar currículum, son conscientes que indudablemente hay transmisión de valores y de formas de desenvolverse en el aula y fuera de ella. Es decir, que esta práctica de valores también repercute en otros espacios de la vida de sus estudiantes y, por lo mismo, no son los únicos responsables de esta formación, en la que la responsabilidad es inevitablemente compartida.

3.3 Interacción con otros actores

De acuerdo con lo expresado por los maestros, así como lo observado por mí, con los padres de familia la interacción se limita a las firmas de boleta que no duran más de media hora y que están destinadas a conocer las calificaciones de sus hijos, mencionarles si hubo algún problema ese mes (entregarles la hoja con puño y letra de la falta que hubieran cometido) y decidir quiénes van a ser los responsables del desayuno escolar. A principio de año se hace la labor de convencimiento para que los padres aporten materiales como papel higiénico, escobas, pintura y saber si habrá voluntarios para ayudar al mantenimiento de la escuela.

Y otro momento es cuando son mandados a llamar si es que sus hijos han tenido algún problema, pero generalmente no acuden.

Por otra parte, la relación que entablan con sus colegas generalmente se limita a las juntas de Consejo Técnico en donde solamente se ponen de acuerdo para repartir las actividades administrativas y organizativas del mes. Y durante el recreo se dividen qué zona del patio son responsables de supervisar. Esta dinámica genera que se encuentren separados y dificulta que platiquen entre ellos, además de que el director les llamaría la atención. Respecto a su relación e interacción con las autoridades, ésta se limita a presentar el Plan de Trabajo semanal y mensual al director y para la visita del inspector prepararse con ensayos para la clase que va observar.

Además, los tres maestros, al ser de los que más años llevan trabajando, no comparten mucho con los jóvenes al tener éstos "*otras ideas*". Y por ejemplo en las excursiones o para bajar a ensayar al patio se limitan a cuidar a sus grupos y a hacer lo que a cada uno le toca.

Si bien su trabajo no está aislado y no se limita únicamente a la interacción entre ellos y sus estudiantes, sí están fuertemente condicionados los espacios, las formas y los tiempos con los que cuentan para interactuar tanto con sus compañeros, con el director y con los padres de familia. Es decir, en general la interacción está limitada a cumplir con lo que a cada uno le toca hacer.

3.4 Relatos laborales

Yolanda

La maestra Yolanda ha trabajado como docente durante treinta años. Después de los primeros diez, en los que laboraba dos turnos, decidió dejar la docencia para dedicarse a sus hijos y a su hogar. Doce años después regresó a trabajar un sólo turno en la Primaria Plan de San Luis –en donde ya lleva ocho años–. La decisión de que fuera solamente un turno se debe a una mala experiencia en la que, por el exceso de trabajo y las condiciones tan estresantes en las que se encontraba –al tener dos jornadas–, requirió de hospitalización. A pesar de que sí representaría un mejor ingreso tener dos turnos, decidió que, por su bienestar, con uno sería suficiente y que con el ingreso de su esposo se complementan.

Durante sus años como maestra ha experimentado un cambio de percepción hacia su trabajo. Me platica que siente que los papás cada vez demuestran menor compromiso –a quienes considera fundamentales para una *“verdadera enseñanza”*–. Se ha visto en situaciones en las que su trabajo ya no se limita únicamente a enseñar, sino que además tiene que *“dárseles como recaudadora de dinero”* a través de la labor de convencimiento a los padres de familia para mejorar las condiciones de las aulas y la escuela en general y refiere que *“hasta para que lleven papel de baño hay que rogarles”*.

La maestra no gana nada con las cuotas (las cuales no son obligatorias, no tienen cantidad mínima de aportación y no son requisito para la inscripción de los estudiantes), ella sólo quiere mejorar las condiciones en las que trabajan *sus niños*, pero refiere que la mayoría de

las veces resulta difícil convencer a los papás para que aporten y ayuden, ya que al no estar la escuela inscrita al Programa Escuelas de Calidad²⁵² el presupuesto que recibe es falto.

Por otra parte, menciona que, al no recibir pago por méritos, su situación salarial es insuficiente. La maestra consideró ingresar a la dinámica de Carrera Magisterial, la cual consiste en la promoción para cargos directivos y de supervisión, a través de evaluaciones y actualizaciones a las cuales les tiene que invertir tiempo y dinero que no es reconocido, además de la inmensa y engorrosa cantidad de requisitos burocráticos que debe cumplir. Por lo que optó como inviable esta opción.

La maestra piensa que los maestros son vistos como *todólogos* y que esta percepción ha implicado que queden como los malos e incapaces, idea que queda *“reforzada por todo lo que se encargan de repetir los medios masivos de comunicación, situación que también está ligada a las imposiciones de otros modelos educativos que se exportan e imponen, cuando en realidad no tienen nada que ver con lo que nosotros vivimos”*.

Siente que esta presión excesiva no le permite convivir tanto con su familia, –siendo que la necesitan y ella los necesita a ellos–, lo cual le hace pensar si valdrá la pena tanto esfuerzo. Percibe que hay una desvalorización de lo que implica ser maestra, que ya no hay respeto *“como en otros tiempos”*. Ahora los papás exigen, las autoridades exigen, los alumnos exigen pero nadie colabora, nadie retribuye.

²⁵² Información disponible en: <<http://www.mejoratuescuola.org/escuelas/index/09DPR1229Y>>

A la maestra Yolanda le gustaría que cambiara la relación que tiene con los papás. Le parece necesario que sea una relación más comprometida, que, aunque conoce a algunos o los mande a llamar, esto no necesariamente quiere decir que estén involucrados con la enseñanza de sus hijos.

También le parece necesario crear lazos comunicativos entre los maestros, las autoridades y los encargados de realizar los programas y las evaluaciones, ya que su opinión no tiene voz ni decisión en la realización de estos mismos y se da por hecho que se puede enseñar con facilidad, continuidad y sin problema. Considera que los programas y las evaluaciones están descontextualizados de su realidad escolar y considera necesario repensar las posibilidades de crear mecanismos de evaluación que no resulten excesivos y que estén acordes con el tiempo con el que se dispone; reformular un temario tan ambicioso pues resulta imposible no atrasarse y plantearse la profundización de los temas antes que la necesidad de darles *“una empujita de todo, para que luego ni se acuerden.”* Piensa que es importante que no se les imponga la enseñanza de inglés y computación sin que antes se explicita qué se pretende enseñar, por lo que deberían dar al menos algún tipo de actualización o curso que les permita realizar mejor su trabajo *“y que no los avienten al ruedo sin nada”*.

Considera necesario que el mejoramiento de las condiciones de la escuela no dependa de si logra convencer a los papás de que aporten su dinero y su tiempo y evitar así quedar como *“la recaudadora de dinero”*, pues es un trabajo que requiere de tiempo y esfuerzo no reconocidos y es mal visto por los papás.

Para ella, las actividades extra-aula no deben ser tan demandantes, porque le quitan mucho tiempo que se supone debería ser dedicado a estar frente a pizarrón. También señala que es necesario crear las condiciones para que el número de niños con quienes laboran no sea excesivo, en tanto que ellos y su trabajo merecen de tiempo y paciencia.

Pablo

Lleva veinticinco años como maestro, los primeros quince años solamente trabajaba un turno, los últimos diez años, los mismos que lleva en la Primaria Plan de San Luis, ha trabajado dos jornadas. El maestro Pablo trabajaba también su tierra en Milpa Alta –de donde es originario y se dedicaba a la cosecha del nopal–, sin embargo, al notar que era demasiado el trabajo y poco el dinero que obtenía, decidió tomar dos turnos como maestro. Se despierta a las 04:30 de la mañana para llegar a tiempo a la escuela y después sale presuroso para llegar en la tarde a la otra primaria donde trabaja, que se encuentra a una hora de distancia, lo cual le ha generado cansancio y mucho estrés.

Ha sentido cada vez más presión por parte de las autoridades y sus formas de evaluar. Siente que más que un desgaste físico, es un desgaste mental. También recuerda que antes el trabajo entre los maestros era en equipo, pero que eso se fue perdiendo y para él tiene que ver con que muchos maestros con los que empezó a trabajar ya se fueron y los más jóvenes llegaron con *“otras ideas”*.

El maestro ha conocido *“técnicas”* que no vienen en los libros, sino que ha ido aprendiendo a través de los años y la experiencia. *“Uno enseña como sabe, se va haciendo de sus mañas,*

cada uno tiene su personalidad y sus técnicas pedagógicas, sin embargo el humor, la personalidad y la manera de ser de cada maestro se refleja en su forma de enseñar.”

El ambiente y las condiciones en las que trabaja han influenciado en la idea que tiene de él mismo como maestro, la frustración y el cansancio le han hecho replantearse si ha valido la pena su labor: *“Decidí ser maestro porque me gustó, era bonito; sin embargo, no volvería a ser maestro y si mi hijo me dijera que quiere serlo, lo persuadiría para que no lo fuera.”*

Al maestro Pablo le gustaría que las evaluaciones no vinieran de otro lado *“de países desarrollados, porque luego esas evaluaciones no quedan aquí”*; que su paga fuera mejor y así poder trabajar un sólo turno, lo cual facilitaría brindarles más tiempo y dedicación a sus niños y no andar corriendo para llegar al otro turno; y que los papás estuvieran más involucrados y entiendan que la enseñanza de sus hijos es una responsabilidad también de ellos.

Jorge

El maestro Jorge lleva tres años en esta escuela y prefiere trabajar con los niños de los últimos grados, al resultarle más fácil controlarlos. Ha sido maestro durante veinticinco años trabajando dos turnos. Durante los primeros veintidós años trabajaba en una sola escuela –las dos jornadas–, sin embargo, al integrarse dicha escuela al programa de jornada ampliada, buscó otro espacio para asegurar un trabajo en la mañana y otro por la tarde.

Comenta que la relación con los papás ha ido cambiando, antes, aunque él fuera más joven que ellos, lo trataban con respeto, como alguien a quien podían recurrir, platicaban y

discutían, *“eran padres más involucrados en la enseñanza de sus hijos”*. Sin embargo, ahora piensan que toda la culpa es del maestro y él percibe mucha apatía por parte los papás, más que una verdadera imposibilidad por involucrarse. Situación que, advierte, dificulta su trabajo como docente. A pesar de conocer la situación de *sus niños*, considera necesario que el trabajo que él realiza en la escuela se continúe en casa con los papás, pero también indica que las 4 horas que da clase no son suficientes. *“Es un tiempo limitado para realmente poder lograr un cambio profundo en los niños, ya que este trabajo tiene que ser entre maestros, estudiantes y papás. Sólo así es posible hacer cambios más profundos.”* Para él, lo poco o mucho que logra en sus estudiantes, a veces se viene abajo si no están todos involucrados.

Recuerda que hay muchas cosas que no le enseñaron en la escuela y que fue en la práctica, con la experiencia y el tiempo que las fue aprendiendo. Las grandes satisfacciones que tiene como maestro es saber que es recordado y que lo han buscado estudiantes que ahora estudian en el extranjero. Su satisfacción está en saber que fue parte de sus logros, que es capaz de dejar una huella.

Para él es importante cambiar las formas en que lo evalúan, que de cierta forma las considera útiles al indicarle que le está fallando, pero cree que son más para dividir a los maestros y a las escuelas. Piensa que si realmente hubiera una preocupación por la *“calidad de la educación”*, al ver los resultados deberían *“mandarnos a cursos o seminarios o mandar a gente experta en matemáticas, por ejemplo, para que nos ayuden. Pero eso simplemente no pasa.”*

Otra situación con la que el maestro está en desacuerdo son los incentivos que reciben por los resultados de estas pruebas, ya que no resulta justo y no refleja el trabajo de todos los maestros. Para él *“la labor docente es un proceso y no un simple resultado por grados escolares.”*

También le gustaría que sus grupos fueran más reducidos para trabajar con más tranquilidad con *sus niños*, mejorar las condiciones salariales y así *“no realizar un trabajo que le representa mucho esfuerzo, tiempo, cansancio y frustración”*.

Recapitulando, podemos reconocer que, a través de al menos veinticinco años como educadores, estos maestros han experimentado un cambio hacia la percepción que tienen de ellos y de su trabajo. Lo perciben como una desvalorización de lo que representaba ser maestro, donde el respeto, la autoridad y el reconocimiento social que implicaba se ha ido desvaneciendo, dando lugar a una nueva forma: vendedores de un servicio atados a un bombardeo de exigencias cada vez mayores y engorrosas. Son conscientes de que este cambio ha modificado la relación que mantienen con sus estudiantes, con sus colegas, con los papás y con las autoridades y que de ello resultan más frustraciones y presiones que satisfacción por su trabajo.

Este cambio refleja parte de las consecuencias de la llamada *modernización educativa*: la descentralización económica, el pago por méritos, el aislamiento de su trabajo, su burocratización. Modificaciones que, con una coacción cada vez mayor, constriñen las condiciones en las que realizan su labor y exacerbando procesos de una individualización

eficientista en la que pareciera pesar más el voluntarismo y el deseo de ser “mejores”, que las condiciones, los contextos y las posibilidades.

Estos maestros están ávidos de ser escuchados, entendidos y comprendidos. Son ellos quienes viven día a día las exigencias, generalmente no reconocidas, que implican su trabajo. Son personas que experimentan cansancio, presión y frustración. Si bien es un trabajo y eso implica reconocer sus límites tanto materiales, institucionales y estructurales, también hay que considerar que son sujetos con conocimientos propios, contextos familiares y culturales, recursos personales y experiencias y que desde ambas caracterizaciones –como maestro y como persona–, aportan y construyen significaciones y sentidos.

Su trabajo es un proceso mediado por niveles de conciencia e inconsciencia e influido por valores, conocimientos y normas formales e institucionales, pero también por su propia humanidad, por su experiencia de vida y su personalidad, que se amalgaman en las exigencias extra-aula, las condiciones en las que trabajan, sus intereses y sentimientos. Todo ello se encuentra articulado en la transmisión del currículum oculto.

En consecuencia, la socialización del conocimiento está condicionada por sus normas, valores, formas de hacer, de sentir y de pensar, las cuales marcan las pautas de lo que es o no aceptable en la interacción entre ellos y sus estudiantes –constantemente expuestos a ese currículum oculto– y, por lo tanto, a interiorizar esas prácticas normativas y valorativas.

Por ende, la labor docente es contradictoria, pero también ambigua y dificultosa, ya que desde la heterogeneidad que esto implica, ya sea desde las condiciones materiales y

concretas hasta sus propias historias personales y sociales, la enseñanza y el aprendizaje, más allá de pretensiones y presiones homogeneizadoras, se convierten en una gama de posibilidades con variadas reinterpretaciones que hacen de cada salón de clases algo específico.

En este sentido, cada maestro expresa y tiene concepciones propias y disiente de lo que vale o no la pena enseñar. Y si bien están enmarcados en un contexto social, también se valen de sus apropiaciones personales, es decir, de saberes, conocimientos, valores, creencias y normas adquiridas a través de la experiencia personal. No es que no influyan las políticas educativas o la legitimidad social de ciertos saberes, pero la distancia de lo que debe ser a lo que es, es aplastante. En consecuencia, la transmisión de la enseñanza del currículum oculto resulta esencial, porque más allá de lo curricular explícito, es donde radica la significatividad de lo que implica enseñar y aprender, ahí están las claves a través de las cuales los maestros reflejan y forjan maneras de asir, de apropiarse, de pensar, de sentir, de vivir.

Los maestros son parte fundamental en la transmisión de formas de ser, son quienes a su manera, su personalidad, su carácter, sus capacidades y conocimientos, sus circunstancias y posibilidades, crean y recrean las condiciones educativas, que, a través del currículum oculto, hacen emerger las posibilidades tanto de su reproducción o su cambio dentro de ese espacio escolar, pero también en situaciones y contextos que van más allá de éste. Indudablemente, su capacidad de agencia está íntimamente ligada a las posibilidades de la ejecución de lo que se dice debe ser la educación, al “cómo” y al “qué” hay que enseñar y las heterogéneas realidades de lo que es.

Conclusiones

Como sociólogos, acercarnos a las personas es fundamental, pero el cómo y para qué lo hacemos es lo que definirá nuestro trabajo y a nosotros mismos. Considero fundamental tener siempre en mente que no son nuestro “objeto”, no están dentro de probetas, ni diseccionadas y que también nosotros somos personas interactuando con personas, dinámicos y cambiantes y como tal, debemos intentar conocernos y sobre todo, buscar comprendernos.

Es imposible deshacernos de la carga valorativa y moral desde la cual vemos el mundo. Entonces, ¿para qué pelear con algo de lo que no podemos desprendernos? Esto generalmente se trata como un “problema” dentro de la academia, como si en nuestra labor pudiéramos manipular a “esos objetos” con pinzas y un traje antiprejuicios para evitar contaminarnos, lo cual, estoy convencida, de que pretensiosamente se nos enseña para así mantener un *status quo*.

Sin embargo, si no nos asumimos como víctimas determinadas por la estructura académica científicista, podemos reconocer la posibilidad de romper este esquema tan estrecho, cuadrado y tan falto de sensibilidad y ratificar que reconocer nuestra humanidad no demerita nuestra labor sociológica o la hace menos científica. Al contrario, acercarnos a los sujetos a quienes investigamos implica un mayor esfuerzo y al hacerlo, lo que decimos, lo que reflexionamos y lo que terminamos por verter en un trabajo como este, significa un compromiso ético, moral y político digno de ser valorado.

Debo advertir que este trabajo es responsabilidad de quien lo escribe y que sin duda alguna tiene intencionalidad y refleja mis intereses. Reconocerlo, sencillamente, es para mí hacer frente a la responsabilidad que significa el quehacer sociológico.

El objetivo de mi trabajo fue mostrar un momento específico de una realidad escolar particular, de tres maestros en sus salones de clase y en la escuela en la que trabajan. Lo cual no significa que reivindique el relativismo, por la simple razón de que sucedió en un contexto con significaciones políticas, culturales y sociales que lo llenaron de sentido y que interconectan este micro espacio con lo que está aconteciendo más allá de éste.

Hacer esta investigación teniendo en cuenta dos elementos centrales, tanto los sentidos que dan los maestros a sus acciones como el contexto en que adquieren significatividad, me dio la posibilidad de conocer esa realidad escolar específica, pero también abrir una ventana para mirar qué es lo que está sucediendo con la educación básica en México.

¿Qué es lo que sucede en un salón de clases en la actualidad?, ¿por qué escuchamos con tanta fuerza que los maestros deben ser sometidos a evaluación y que deben ofrecer una educación de “calidad”?, ¿qué pasa con estos maestros?, ¿qué implica pensar y asumirlos como simples inyectores de currículum?, ¿por qué se hace caso omiso de que son personas con preocupaciones, sueños, intereses y deseos?

Para contestar estas preguntas, que me fueron acompañando durante la investigación, empleé como recurso teórico central dos conceptos: la *práctica docente* y el *currículum oculto*. Éstos guiaron mi observación dentro de los salones, las charlas y entrevistas con los maestros, así como mi posterior reflexión y análisis.

Por una parte, al reflexionar sobre la práctica docente de Yolanda, Pablo y Jorge desde los planteamientos que proponen Durkheim y Parsons –a quienes identifiqué como los principales exponentes del *Estructural-funcionalismo*²⁵³, dentro de las teorías sociológicas de la educación–, resultó insuficiente por las siguientes razones. En principio, estos autores identifican cómo los maestros, dentro de las escuelas y los salones de clases, socializan las normas, valores y creencias como disposiciones esenciales para el correcto funcionamiento social en un sentido reproductorista, incuestionable, carente de capacidad política, de conflicto y de agencia.

Por su parte, para Durkheim la función social de la educación es, a través de la autoridad moral y estatal que representan los docentes (generaciones adultas) en las aulas, adoctrinar y transmitir a los estudiantes (generaciones jóvenes) a que lo correcto y necesario es su especialización, individualización y funcionalidad, en aras de su justa y futura adaptación e inserción en sociedad; la cual requiere de regularidad y estabilidad, *cuasi* un proceso político-educativo lineal y pasivo.

Si bien Durkheim no omite la superioridad intelectual y de experiencia que caracteriza a los maestros, así como su autoridad otorgada y legitimada por el Estado, sí ignora su capacidad de agencia en dos sentidos: el primero, en la inherente condición –humana y profesional– de apropiarse subjetiva y personalmente de sus experiencias y de otorgarles sentidos y formas a lo que hacen como docentes (más allá del sentido reproductorista que pueda albergar) y de ahí transformarlas o reproducirlas, pero con más o menos conciencia de lo

²⁵³ Ver: “1.2. Teorías Sociológicas de la Educación”. 1.2.1 Estructural-funcionalista. En Capítulo 1. Referente Teórico-Metodológico. pp. 28-33.

que realizan. El segundo, el carácter político que conlleva su trabajo, es decir, de las intenciones e intereses personales, sociales, valorativos, contextuales y culturales que su labor significa. Niega la influencia de la orientación ideológica, el peso político de la educación y las relaciones inminentes de dominación y obediencia, en tanto estos procesos están mediados por personas y no se dan en la abstracción ni en la atemporalidad.

Entonces, si bien Durkheim me permitió reconocer la práctica de estos maestros, en el sentido de que tanto Yolanda, Pablo y Jorge efectivamente mantienen su postura como autoridad –moral y estatal– dentro del aula, al ser ellos quienes transmiten y enseñan a sus estudiantes formas valorativas, morales, de asir y de comportarse. Esta transmisión no es incuestionable o inamovible, en tanto hay mediaciones objetivas y sobre todo subjetivas, que inherentemente influyen y median en el trabajo de estos maestros.

Por lo tanto, no me bastó para poder comprender el sentido que ellos le dan a su labor. Es decir, ¿qué significado le están dando a su trabajo y por qué hacen lo que hacen?, ¿dónde queda la importancia de sus reflexiones y sus experiencias como maestros, las cuales también los llevan a actuar, los influencia y los condiciona?

Durkheim deja un gran hueco para la reflexión sociológica que no nos permite comprender por qué, por ejemplo, para el maestro Pablo resulta frustrante su trabajo y de dónde viene esta frustración profesional; en por qué el humor en que se encuentran influencia el cómo enseñan; si para el maestro Jorge lo importante es que los estudiantes resuelvan sus problemas entre ellos, pero para el maestro Pablo es mejor hacer una obra de teatro entre todos; si la maestra Yolanda prefiere dedicar tiempo extra a quienes necesiten

regularizarse, pero para los maestros Pablo y Jorge esto no es significativo y un largo etcétera que desde la perspectiva durkhemiana es imposible comprender. Es decir, para Durkheim, las subjetividades de estos tres maestros, sus experiencias y los sentidos que le dan a su trabajo parecen ante lo “apolítico”, la “anti-agencia” y la “armonía del engranaje social” que él plantea.

Por otro lado, Parsons analiza las funciones de socialización (de tendencia reproduccionista) dentro de la escuela, bajo el control de los adultos (maestros). Para él, los procesos educativos, a través de la autoridad institucional (Estatal), moral e intelectual que representan los maestros y de un sistema de premios –válidos para todos– y de recompensas –diferentes según el éxito obtenido–; deben permitir, bajo efímeras condiciones sociales “igualitarias”, suscitar, interiorizar y legitimar que los estudiantes aprendan y asuman un *rol* “justificado”.

Desde estos elementos, Parsons, desde una postura muy cercana al darwinismo social, intenta legitimar un sistema de roles, de normas y valores sociales de diferenciación, selección y clasificación de atributos, como dones naturalmente adquiridos, que, por una parte ignoran las condiciones sociales, culturales y políticas del análisis sociológico y por otra, responsabilizan a los individuos como únicos causantes de su éxito o fracaso dentro de la estructura escolar y social.

Lo cierto es que los objetivos del sistema educativo que plantea Parsons, asumen que, desde un aparato de selección ejercido por los maestros, como sería la escuela (como un mecanismo para la aceptación de esta “diferenciación esencial”), se proporcionen a los

estudiantes nociones de que lo correcto es su funcionalidad y armónica integración a sociedades que enfatizan la exigencia y la necesidad de individuos que se distingan en términos de sus capacidades y logros personales.

Si bien Parsons nos permite señalar la autoridad que representan los maestros, el sistema meritocrático que emplean y la idealización social y educativa reproductora, de diferenciación y funcionalidad, resulta, al igual que con Durkheim, muy poco útil para esclarecer los sentidos y significados que le están otorgando estos maestros a su práctica.

Así, esta postura nos es insuficiente porque no nos ofrece la posibilidad de reflexionar sobre y comprender a los maestros. Por ejemplo, qué noción le dan ellos –desde su experiencia y su subjetividad– a la autoridad que representan, viven y experimentan en sus aulas, cómo la asumen y por qué así y no de otra forma y que, para comprenderla fue necesario, a través de charlas y visitas constantes, conocer a estos tres maestros y lo que ellos piensan y sienten. Algo que desde lo que plantean Durkheim y Parsons, es irrelevante.

En esta meritocracia, que desde Parsons justifica la diferenciación social y los dones naturalmente adquiridos, que supuestamente posibilitan demostrar si son mejores o peores, los maestros y estudiantes terminan por eclipsarse y pierden sentido si se tienen en consideración las condiciones sociales, culturales y familiares en las que viven, ya que al hacerlo se evidencian las circunstancias sociales de inequidad y la heterogeneidad desde la cual dan forma a su quehacer.

La dinámica meritocrática de la enseñanza, más allá del sentido “evolucionista” del que Parsons intenta convencernos, lo que realmente les permite a los docentes es agilizar sus

clases y resolver la presión laboral que viven, como contabilizar sus actividades con reloj en mano y dar puntos extras a quienes terminen primero o contar el número de palabras leídas en voz alta, etcétera. Si bien los tres maestros emplean estos recursos, que fácilmente se pueden catalogar como meritocráticos y sí, son reales y existen en su práctica cotidiana, no por ello es el fin último de la enseñanza que plantea Parsons, porque, ¿qué sucede cuando, por ejemplo, el maestro Pablo decidió que para su trabajo, los puntos extras para quienes terminen primero no tienen sentido? ¿Por qué según su experiencia, eso no le ha funcionado? Es decir, ¿cómo podría Parsons explicarnos esa posibilidad, esa autonomía con la que cuentan los maestros para reflexionar, decidir y no actuar como autómatas?

Consecuentemente, no podemos eliminar lo social, contextual, cultural y político y sobre todo, lo subjetivo de su práctica. No, si lo que queremos es conocer los sentidos y significados de su trabajo, ya que, al igual que Durkheim, se omite la agencia de los sujetos y la influencia contextual y política de su quehacer como docentes.

Considerando las limitantes de estos aportes teóricos, referí el *Constructivismo estructuralista*²⁵⁴ de Bourdieu, para quien es clave comprender la relación que mantienen la estructura y los agentes. Desde esta relación, Bourdieu enfatiza que, si bien las estructuras son limitantes para la acción de los sujetos, éstas también dependen de su consciencia y voluntad; de los tipos de capital que albergan (cultural, social y simbólico); de su posición en el espacio social que ocupan (trayectorias familiares, sociales y escolares) y

²⁵⁴ Ver: "1.2. Teorías Sociológicas de la Educación". 1.2.2. Constructivismo estructuralista. En Capítulo 1. Referente Teórico-Metodológico. pp. 33-37.

de las condiciones que refieren su *habitus* (consecuencia e influencia de su(s) capital(es) y de su(s) espacio(s) social(es)).

Teniendo en cuenta estos elementos, para Bourdieu, el análisis de lo educativo requiere vincular la influencia de la estructura y a su vez, cómo ésta constituye la percepción de los agentes. Y desde ahí comprender por qué el espacio educativo tiende más a la reproducción de condiciones sociales inequitativas, por qué generalmente es un mecanismo de control y de legitimación ideológica, y sobre todo, cómo median las acciones y significaciones de los agentes.

Es decir, para Bourdieu es fundamental para la reflexión sociológica incorporar aquello que eliminaron Durkheim y Parsons: las subjetividades, lo político, las condiciones sociales y culturales, o sea, la estructura, la agencia y su mutua influencia. Por lo tanto, desde Bourdieu identifiqué que los tres maestros están condicionados por su contexto sociohistórico, político y cultural. En este caso: la política educativa neoliberal, trabajar en la misma escuela, tener aproximadamente los mismos años como maestros y a su vez, cómo los tres mantienen una influencia propia respecto al trabajo que realizan, al ser ellos quienes finalmente definen cómo es su práctica, sí, con un contexto —específico y compartido—, pero también a través de la influencia de sus experiencias y sus subjetividades —únicas y personales—.

Por su parte, la *Pedagogía crítica*²⁵⁵ es una postura mucho más cercana a lo que plantea Bourdieu respecto a la relación estructura-agente. Para los autores que consideré como referentes de esta vertiente: Gramsci, Freire y Giroux, todo proceso educativo es un proceso político que involucra orientaciones ideológicas, condiciones sistemáticas, estructurales y capacidad política y de agencia. Para ellos, esto es innegable. Si bien reconocen los sistemas de reproducción, enfatizan las posibilidades de resistencia y de cambio desde la reflexividad y las subjetividades de los maestros y los estudiantes.

Gramsci define a los maestros como intelectuales, les adjudica y les reconoce a los agentes –maestros y estudiantes– la capacidad de su mutua transformación e influencia, pero no niega las formas ideológicas y de organización dominantes en las que se encuentran condicionados. Bajo esta relación, Gramsci reconoce que la socialización de la enseñanza que se da en la escuela (como espacio político) es producida y transmitida por la acción consciente de los maestros. Así mismo, Freire afirma que esta socialización también conlleva la transmisión de posturas valorativas, normativas e ideológicas (generalmente dominantes) pero esto no refiere a que los procesos sean lineales y pasivos, al contrario, son mediados por la capacidad política, de disputa y de agencia de los docentes.

Reivindicando a Gramsci y a Freire, Giroux reconoce el carácter reproductor del orden social en la educación, asumiendo a la escuela como un espacio de disputa política y de conflicto y no únicamente un espacio que sustenta y legitima estatutos de dominación ideológica. Para él, existen márgenes de acción y de decisión mediados por los docentes, quienes a

²⁵⁵ Ver: "1.2. Teorías Sociológicas de la Educación". 1.2.3 Pedagogía crítica. En Capítulo 1. Referente Teórico- Metodológico. pp. 37-44.

través de la enseñanza del *currículum oculto*, definen su práctica. Es decir, desde sus condiciones históricas y su subjetividad, dotan de contenido político y moral a lo que enseñan.

En este sentido, los maestros son agentes políticos que, desde la cotidianidad de su trabajo, entablan en las aulas relaciones de poder y dominación con sus estudiantes. Entonces, desde la especificidad de sus relaciones, los significados y experiencias, que le otorgan a su práctica y de su historicidad y sus condiciones estructurales, fue posible comprender significativamente su práctica docente.

Los maestros Pablo y Jorge y la maestra Yolanda, desde su cotidianidad, comparten intereses, problemas y experiencias que implican múltiples relaciones con otros maestros, sus estudiantes, los padres de familia y las autoridades, las cuales son relaciones dinámicas y cambiantes. Entonces, desde sus perspectivas y sus experiencias, comprendí y reflexioné su trabajo, sí, desde una realidad escolar específica –de ellos en sus aulas–, relacionada con lo que sucede más allá de éstas; pero, sobre todo, enfatiqué sus subjetividades. Es decir, valoré las formas, modos y experiencias de las que se valen estos maestros para expresar y definirse a sí mismos respecto a lo que hacen y las relaciones –de poder– que entablan, para comprender el significado y la importancia de que son ellos quienes viven y producen su complejo trabajo cotidiano. Es por esto, que sus experiencias expresan un papel activo y de conciencia, de comprensión y producción del sentido de sus vidas como maestros, que construyen desde sus intercambios e interacciones –subjetivas– el significado y el sentido del propio aprendizaje.

De esta manera reconocí al *currículum oculto*²⁵⁶, desde la definición de Giroux, como la transmisión e introyección de valores, normas y creencias no afirmadas explícitamente, de los docentes a los estudiantes. El cual, por una parte, está influenciado por la estructura formal y hegemónica que dicta cómo debe ser la enseñanza y, por otra, por las estructuras subyacentes a esa formalidad, lo no reconocido o lo informal. Es decir, por las subjetividades, las experiencias y las significaciones que los maestros le otorgan, ya sea consciente o inconscientemente, a su quehacer.

En consecuencia, el *currículum oculto* depende tanto del contexto en el que adquieren significatividad las acciones de los maestros, como del sentido que estos le dan a las mismas. Es decir, ambos elementos convergen y condicionan la acción y las decisiones de su práctica docente particular y cotidiana dentro de un contexto político, social y cultural específico. Sin embargo, el concepto de *currículum oculto* enfatiza el segundo aspecto: los sentidos dados por los docentes y depende en gran medida de su capacidad de agencia y de poder, de acción y de decisión.

A partir de ello construí los tres ejes²⁵⁷ que me posibilitaron, en primer lugar, delimitar lo que consideraré como parte del *currículum oculto* y segundo, para darle sentido a la información que recolecté para su posterior análisis y reflexión. Entonces, *la práctica pedagógica, el manejo del conflicto y la enseñanza de valores*, fueron mi guía para reconocer en estos maestros su capacidad de comprender e interpretar su propio trabajo,

²⁵⁶ “Normas, valores y creencias no afirmadas explícitamente que se transmiten a los estudiantes a través de la estructura significativa subyacente tanto del contenido formal como de las relaciones de la vida escolar y del aula.” En Giroux, Henry. Óp. Cit. p. 3.

²⁵⁷ Ver: “1.3. Enfoque metodológico”. 1.3.3.1.2 Elección de los ejes. En Capítulo 1. Referente Teórico-Methodológico. pp. 53-55.

asumiéndolos como creadores de su realidad escolar y no como simples inyectores de currículum.

La *práctica pedagógica*²⁵⁸ de los tres maestros mantiene más similitudes que divergencias, pero reconocí niveles de autonomía que hicieron cada práctica diferente. Por ejemplo, la libertad con la que cuentan estos tres maestros para decidir cómo acomodar las bancas, si la maestra Yolanda lo hace dependiendo de la actividad a realizar o los maestros Pablo y Jorge lo hacen para que sus estudiantes se conozcan entre ellos.

Que los tres tienen la posibilidad de elegir si el trabajo será individual, en parejas o en equipos; de si la maestra Yolanda elige dedicar más tiempo para quienes necesiten regularizarse, a diferencia de los maestros Pablo y Jorge quienes no lo consideran parte importante de su práctica diaria.

Usar ejemplos que resulten conocidos en la cotidianidad de sus estudiantes; si el maestro Pablo y la maestra Yolanda deciden usar métodos de participación para identificar a quienes tienen mayor dificultad, pero también los tres la emplean como una forma de recompensa-castigo.

Si el maestro Pablo y la maestra Yolanda elaboran dinámicas como hacer una obra de teatro o un guion radiofónico, en las que se valen el ruido y el movimiento; pero para el maestro Jorge esto implicaría una pérdida de tiempo y de orden. O el maestro Pablo, quien sin excepción les pide a sus estudiantes que se aplaudan por ser muy inteligentes, les dice que

²⁵⁸ Ver: "3.2 Reconocimiento del currículum oculto". 3.2.1 Práctica pedagógica. En Capítulo 3. La práctica docente y el empleo del currículum oculto. pp. 104-114.

sus dibujos son muy bonitos o cuando es momento de lectura coloca por el salón libros para que se levanten, caminen y se diviertan y cuando encuentren el que más llamó su atención, entonces lean un rato.

Sin embargo, un elemento esencial en cómo los tres maestros desarrollan su práctica pedagógica es el manejo del tiempo. La dinámica dentro del aula se relaciona con las actividades y exigencias extra-aula y resulta imposible para sus estudiantes escapar a esta relación que exige tanto de los maestros como de los estudiantes trabajar bajo presión y con límites de tiempo. En consecuencia, se asume que lo correcto es contestar bien y a la primera y a percibir como altamente negativo el error. No hay tiempo para equivocaciones. Es decir, se están transmitiendo nociones de *eficiencia* y *competitividad*, altamente relacionadas con términos planteados desde el *Giro Neoliberal* en la educación (lo cual recuperaré más adelante). Sin embargo, no son nociones que pasen sin filtro alguno, ya que los maestros hacen uso de sus experiencias y de su creatividad para sortear y cumplir los requisitos –formales e informales– de su trabajo.

Además, el aula cerrada a otros adultos y los niveles de autonomía y de libertad que esto representa (para bien y para mal), significa también la posibilidad de fomentar otro tipo de actividades (como las que mencioné con anterioridad en las que el ruido y el movimiento son permitidos), sin embargo, es indudable que éstas dependerán de si los maestros las consideran significativas, realizables o necesarias para su labor dentro de sus aulas.

Respecto al *manejo del conflicto*²⁵⁹ las nociones más importantes que consideran los maestros son el silencio, el orden y la quietud. Si se rompen estos aspectos en su práctica, ellos asumen generalmente que lo correcto y legítimo es emplear el castigo y métodos punitivos que les permitan hacerse valer como la autoridad a la cual obedecer dentro del aula.

Por su parte, la maestra Yolanda intenta recurrir a los padres de familia de aquellos estudiantes que hayan tenido algún enfrentamiento, sin éxito, debido a un deslinde que coloca al maestro como único responsable de lo que sucede con los estudiantes dentro de la escuela. Como si fueran los únicos que deben cargar con esa responsabilidad.

La manera en que enfrentan el conflicto también depende de la disposición, el tiempo y la paciencia con la que cuentan. Por lo tanto, en el caso de la maestra Yolanda, al no encontrar respuesta de los padres de familia, procura dedicar al menos quince minutos diarios para escuchar a sus estudiantes. En cambio, el maestro Jorge asume que lo correcto es que cada uno aprenda a resolver sus problemas por su cuenta.

A su vez, pueden ser contradictorios, como el maestro Pablo, quien prefiere cantar con sus estudiantes cuando se encuentran inquietos, antes de gritar para restablecer el orden o realizar una obra de teatro (con quienes tuvieron un conflicto) para que todos puedan participar y opinar respecto a lo que piensan es mejor para resolver el problema. Al tiempo que exige que nadie se burle de algún compañero que no sepa la respuesta, pues de lo

²⁵⁹ Ver: "3.2 Reconocimiento del currículum oculto". 3.2.2 Manejo del conflicto. En Capítulo 3. La práctica docente y el empleo del currículum oculto. pp. 115-119.

contrario estará obligado a ayudarlo. Aun cuando también recurre a la amenaza y al castigo como mecanismos para reestablecer el orden.

Entonces, los tres maestros enfrentan el conflicto a través de su experiencia y de lo que les ha funcionado y de las nociones tan dominantes de “buen profesor” y “buen alumno”. Es desde ahí que afirmé que, generalmente, desarrollan una tendencia a la simulación en la que deben demostrar su capacidad por mantener el orden y el silencio y conseguir exitosamente ser obedecidos. Por lo tanto enfrentar, resolver y escuchar se vuelven excepciones para manejar el conflicto.

Con esto quiero decir que la manera en que manejan el conflicto está relacionada con las formas en que para ellos, con más o menos consciencia, deben enseñar a sus estudiantes qué es lo correcto y cómo deben comportarse. Es decir, transmiten formas y valores asociadas a la quietud, el silencio, el orden y la obediencia como el camino correcto y funcional en el que se debe enseñar y aprender.

En consecuencia, resulta aplastante para su práctica la presión que experimentan los maestros para que su práctica se alinee al planteamiento que bien nos ofrece Durkheim: la anomalía que representa el conflicto, su negación y su simulación. Lo común ante el conflicto es buscar su negación, reestablecer el orden y evitar al máximo posible las coyunturas que generan incertidumbre, en tanto el conflicto no es reconocido como una parte positiva –normal– en la relación con sus estudiantes, así como en la formación enseñanza-aprendizaje.

Por último, la *enseñanza de valores*²⁶⁰ fue una variable que, a través de un ejercicio de verbalización, me permitió reconocer que es en el día a día donde es posible afirmar la existencia real de dichos valores. Sus prácticas revelaron que lo que es dicho y lo que es practicado, conlleva un trecho complejo.

Por una parte, la práctica concreta de los valores que ellos mencionaron como fundamentales para su práctica dependerá de las circunstancias en las que se encuentren, por ejemplo: el horario, ya que no es lo mismo trabajar con sus estudiantes a las ocho de la mañana, cuando se encuentran tranquilos, a hacerlo después de recreo y regresan agitados o de la carga de trabajo extra-aula de los maestros y de si sienten presionados y estresados por realizarlas.

Que en su práctica, ciertamente influyen las subjetividades de los maestros, su personalidad, su humor –como bien lo dijo el maestro Pablo: *“hay momentos en que me siento cansado, estresado y enojado y eso también influye en que a veces les grite o los regañe”*–, sus experiencias y qué es lo que les ha funcionado, así como la percepción que tienen ellos mismos y de su trabajo, y que su práctica está cargada de valores conscientes o inconscientes.

Sin embargo, puedo afirmar que los tres maestros son conscientes de que su trabajo no es únicamente inyectar currículum, el simple hecho de verbalizar qué valores son para ellos esenciales, revela la certeza de que saben que su trabajo no se limita a repetir lo que viene

²⁶⁰ Ver: “3.2 Reconocimiento del currículum oculto”. 3.2.3 Enseñanza de valores. En Capítulo 3. La práctica docente y el empleo del currículum oculto. pp. 120-125.

en el currículum oficial y que esa transmisión de valores implica que hay formas para desenvolverse en el aula, pero también más allá de ésta y por lo mismo, no son los únicos responsables. Responsabilidad que es inevitablemente compartida.

Observar el *currículum oculto* implicó concurrencias y divergencias entre lo que fue dicho y practicado por los docentes. Frente a alguien ajeno (la observadora y entrevistadora) los docentes se ubicaron en la posición de asumirse como “el buen maestro”. No decirme lo socialmente reconocido como legítimo, sería atentar contra ellos mismos. Sin embargo, más allá de ello, hay también que reconocer niveles de inconsciencia en su práctica, donde incluso su estado de ánimo y su personalidad son muchas veces definitorias de su práctica docente. En cualquier caso, sin olvidar que las condiciones en las que trabajan también son limitantes e influencias para su quehacer, es decir, que hay elementos ajenos a ellos que enmarcan su labor.

Se trata de un trabajo enmarcado por sus condiciones, sí, pero fuertemente influenciado por sus subjetividades. Por lo tanto, reflexionar sobre su trabajo inevitablemente implicó entenderlo como una práctica impregnada por el carácter moral, intelectual, de experiencia, conocimiento y autoridad que contiene; elementos a través de los cuales, ellos definen y justifican cómo actúan y lo que dicen y que también termina por condicionar sustancialmente lo que transmiten a través de la enseñanza formal y del *currículum oculto*. A través de la manera de dirigir, controlar, comentar y exigir; las formas en que construyen las reglas a seguir dentro del aula; los márgenes para la discusión; cómo manejan y enfrentan el conflicto; los maestros comunican y expresan las orientaciones que definen su trabajo.

Así mismo, pude reconocer la autoridad moral y de experiencia que representan dentro del aula, al ser los únicos adultos encargados de transmitir las disposiciones e idealizaciones que *deben* formar parte del *habitus* de sus alumnos. No obstante, también identifiqué que las relaciones que entablan con sus estudiantes están influenciadas por sus significatividades y experiencias y por lo tanto, esta transmisión no fluye ininterrumpidamente, no es mecánica ni hecha por autómatas.

Por lo tanto, implicó reconocer que no es posible asumirlos como simples inyectores de currículum, pues es ineludible que en su quehacer le impregnen el carácter moral, intelectual, de experiencia y conocimiento que porta cada uno de ellos. Desde estas características, los maestros disienten en lo que vale o no la pena enseñar y cómo enseñarlo, por lo que cada uno tiene la posibilidad de apropiarse de saberes, creencias y valoraciones desde las cuales definir su específica práctica personal.

En consecuencia, sus estudiantes están expuestos continuamente a aprender y aprehender qué comportamiento sí es aceptable y cuál no lo es, qué esfuerzos conducen a la recompensa y el reconocimiento y cuáles no. Esto implica relaciones de poder y de dominación al interior del aula y de éstas, nacen la construcción y apropiación de significados y maneras de asir “correctas” e “incorrectas”, personales y sociales, como maestros y como estudiantes, dentro del aula y más allá de ésta.

En este sentido, tuve que reconocer la influencia de la interacción con su contexto, en tanto también moldea lo que sucede dentro del aula. En un primer lugar identifiqué la relación

que mantienen con el ámbito cotidiano extra aula²⁶¹: las exigencias y actividades impuestas, sean burocráticas, organizativas o administrativas. Que las realicen y cómo lo hagan, depende de una negociación constante; de las limitantes espaciales, temporales, materiales y de recursos y especialmente de sus experiencias, de lo que les ha funcionado, de las tradiciones no formales y no explícitas que emplean para encontrar soluciones ante lo que se les va presentando día a día. Elementos de los que se han apropiado y que a través de su personalidad y sus intereses, han mantenido, modificado o transformado para, a partir de éstos, hacer frente a las actividades adicionales y no reconocidas de su trabajo.

Por otra parte, reconocí que esta apropiación –subjetiva– no se da en el vacío. Hay un contexto explícito que dota de sentido sus experiencias, acciones y decisiones, en este caso, los “ideales” del maestro de “calidad” y de la educación de “calidad”. Nociones que generan expectativas y exigencias en torno a cómo *deben* actuar.

A partir del *Giro Neoliberal*²⁶², estas nociones sufrieron una transformación radical, un cambio explícito que incluyó a las políticas públicas y económicas, entre ellas la educativa y que vinculó directamente intereses de la economía internacional con la nacional. En consecuencia, la orientación que se le imprimió a la política educativa adquirió la dirección hacia su mercantilización e instrumentalización con el objetivo de someter a las personas y su educación a la dinámica del llamado libre mercado.

²⁶¹ Ver: 3.1 Dinámica dentro de la escuela. En Capítulo 3. La práctica docente y el empleo del currículum oculto. p. 102.

²⁶² Ver: 2.5 El Giro Neoliberal. En Capítulo 2. Orientación de la política educativa en México. pp. 79-99.

En este sentido, los eslóganes como *Excelencia educativa*, *Modernización educativa* y *Calidad educativa*, fueron empleados por el Estado mexicano como recursos discursivos en aras de legitimar, en términos de consumo e inversión –costo-beneficio– la nueva orientación educativa, más allá del hecho que es realizada por personas y para personas. Es decir, a la educación se le concibió como un producto que debe responder a las necesidades del mercado laboral (ganancia), entendida como una mercancía más, que, a través de una relación de consumidores (educandos) y prestadores de servicio (maestros) es adquirida y vendida. Se propuso explícitamente ser selectiva, restrictiva, condicionada y regulada según las leyes del mercado.

El gobierno se definió como “moderno” facilitador el esfuerzo individual, dejando como únicos responsables de sus condiciones sociales y educativas a los individuos. La “calidad” y la “evaluación” se convirtieron en valores –no sustanciados– pero incuestionables para la acción educativa del Estado; promovió el fortalecimiento de habilidades (en maestros y estudiantes) que se adecuaron a una gestión empresarial y economicista; se propuso invertir en las “mejores” escuelas, los “mejores” maestros y los “mejores” estudiantes, sin un consenso claro de quiénes son y por qué y que intentó resolverse con controles cuantitativos de productividad (llamados evaluaciones), en donde ser acreedor de una educación de “calidad” se tradujo como un logro individual y voluntarista y no como una responsabilidad social del Estado.

Entonces, desde la administración de los recursos económicos para las mejoras de infraestructura de las escuelas, los materiales requeridos por los maestros para su trabajo y los incentivos económicos (pago por méritos) otorgados a los maestros, dependen

sustancialmente de los resultados de pruebas estandarizadas. Dinámica que provoca el entrenamiento constante que limita la enseñanza a las respuestas correctas, a lo repetitivo, a la competitividad y el aislamiento del trabajo docente y estudiantil.

En la idea de “elevar la calidad de la enseñanza”, la aplicación constante de las pruebas estandarizadas, pese a no incorporar en absoluto los procesos pedagógicos del cómo y por qué es significativo lo que se está enseñando y aprendiendo, lo que realmente ocasiona es la reproducción y ampliación de condiciones de desigualdad educativa, al no tener, ni un poco, en consideración la gran variedad de contextos sociales y particulares de los agentes en donde se aplica.

El objetivo fue y es cuantificar la producción lograda para así invertir únicamente en quien vale la pena. Lo cual se tradujo en un deslinde de la responsabilidad estatal por sostener económica y equitativamente los espacios destinados para la educación y de quienes son responsables de educar, en este caso, los maestros.

En consecuencia, la agresividad con la que el *Giro Neoliberal* transformó la orientación de la política educativa en México, a través de una racionalización instrumental costo-beneficio, sustentada en la “neutralidad” que representan las evaluaciones estandarizadas, condicionó sustancialmente las acciones de responsabilidad social que dependen del Estado mexicano: asumió a la política educativa como un servicio rentable –según la capacidad competitiva y adquisitiva del consumidor– de lo cual, a su vez, dependen las posibilidades de la realización individual y colectiva de los maestros dentro del sistema educativo.

Pese a este panorama, la capacidad de agencia de los maestros hace improbable que la ejecución de esta dinámica neoliberal ocurra al pie de la letra. Es decir, si bien resulta condicionante de la política educativa, no es determinante de su práctica. Ya que al reconocer la diversidad de las subjetividades de lo que sucede en su día a día, las variadas significaciones y sentidos que, desde su experiencia, le otorgan a lo que hacen como maestros, hacen de su trabajo algo dinámico y modificable.

Por lo tanto, pensar en su trabajo también es pensarlo como un trabajo en constante pugna y confrontación de intereses personales y sociales que también orientan y dirigen sus decisiones y acciones, que las maneras en que ejercen su capacidad política y de poder son heterogéneas y propias de los maestros.

Por eso, para poder comprender las significatividades de su trabajo y sus saberes, requerí asumir, como parte de la misma reflexión, sus condiciones concretas y su agencia en tanto sujetos. Por lo tanto, adquirió sentido, por ejemplo, el narrar por qué ellos no usan más el equipo para Enciclomedia; que recurran a la contabilización del tiempo para la realización de sus actividades y ejercicios dentro del aula; que la maestra Yolanda sea consciente que no hay tiempo para que los procesos de enseñanza se acoplen a las necesidades y ritmos propios y variantes de los estudiantes.

También en que los maestros Jorge y Yolanda preparen constantemente a sus estudiantes para la prueba ENLACE y usen esas calificaciones (prueba pre-enlace) para promediar con sus calificaciones de matemáticas y español; y que para el maestro Pablo esto no tenga sentido. Que los tres realicen una vez por semana la evaluación de número de palabras

leídas en voz alta, pero para el maestro Pablo, tener que colocar en el cartel (para que se encuentren a la vista de todos) los resultados obtenidos de mayor a menor, le resulta insulso.

Si la maestra Yolanda usa otras materias para agilizar el cumplimiento de otras actividades que tiene por realizar, por ejemplo, cantar y practicar para el concurso de coro mientras hacen papiroflexia; para los maestros Pablo y Jorge esto no es parte recurrente en su práctica.

Si los maestros Yolanda y Jorge deciden que para las evaluaciones, los estudiantes deben mover sus bancas para quedar en filas, para el maestro Pablo no afecta negativamente si se quedan sentados en equipos o en pareja para resolver los exámenes o decidir que los que no acaben a tiempo y tengan errores pueden regresar las veces que sean necesarias para ser calificados. O que el maestro Jorge, quien sigue rigurosamente lo que indica el Plan de Estudios, con tiempo contabilizado y con lista en mano registre meticulosamente todo lo que realicen sus estudiantes.

Es decir, cada uno a su manera y en gran parte por lo que han aprendido –y que forma parte de sus experiencias y que les han funcionado–, intenta realizar su trabajo como mejor lo consideran, teniendo en cuenta que si bien están enseñando y transmitiendo que, por ejemplo, el tiempo es algo que debe ser muy valorado; a ellos también se les somete a esas exigencias de esta dinámica. Lo cual, ha ocasionado que ellos lo adopten como una noción valorativa y normativa fundamental para su trabajo, en tanto esto les permite que su trabajo se realice de manera más “eficiente”.

Si bien perciben que esta dinámica propicia que su trabajo sea aislado; por ejemplo, que son pocos los momentos en que pueden platicar con los papás (más allá de lo organizativo y burocrático para lo que acuden) y que ha devenido en una carga excesiva hacia su figura y hacia su trabajo y que lo interpretan como un cambio que los ha desvalorizado como maestros y que han perdido autoridad y respeto.

Transformación que también implicó que los asuman como únicos responsables del éxito o fracaso escolar de sus estudiantes. Como fuera suficiente el que cada uno (maestros, estudiantes, autoridades y padres), cumpliera los requisitos que se les exigen, independientemente de si el otro los realiza. Como si su trabajo fuera individual, cuando es en realidad, interdependiente.

Así mismo ocurre con las limitantes de interacción que se propician, es decir, los espacios y tiempos destinados para la discusión con los otros agentes; como la firma de boletas, las reuniones de consejo técnico o las visitas de las autoridades. Interacción que generalmente está limitada a cumplir y a repartir lo que a cada uno le toca hacer. El compromiso docente disminuye, es claro que no fue por generación espontánea que los maestros, por ejemplo, estén en la situación de convencer a los padres de familia para recaudar fondos para el mantenimiento de la escuela, que por un lado no es parte de su trabajo, y por otro, es mal visto.

Tiene sentido además, hablar de por qué los maestros, como lo dijo Yolanda, son vistos como *"todólogos"*, idea que para ella quedó reforzada por lo que repiten los medios

masivos de comunicación y la imposición de modelos educativos, cuando la realidad es que no tienen nada que ver con lo que ellos viven.

Ellos sienten una presión excesiva hacia su figura, hacia su trabajo. Para ellos, todos exigen, pero nadie retribuye; su opinión y su voz no tiene decisión en la realización de los planes educativos, que ellos consideran excesivos y que quienes los hacen, dan por hecho que pueden enseñarse con facilidad, continuidad y sin problema.

Pero, ¿qué sucede cuando no lo logran? En primer lugar, los maestros tienen una imagen de sí mismos y de la cual esperan que socialmente se les reconozca como correcta, así como de sus acciones y sus decisiones, pero al no ser así, les produce frustración profesional. Frustración que perciben como consecuencia de una constante y cada vez más profunda desvalorización de su trabajo, de su aislamiento y del incremento de responsabilidades.

Como consecuencia de la llamada “modernización educativa”, nociones como la individualización, la competencia y la eficiencia, han tecnificado y controlado, aún más, su labor. Es decir, los manejos tan rigurosos del tiempo, las constantes evaluaciones, la expectativa que se tiene de ellos (ser maestros de “calidad”) y de lo que deben enseñar (educación de “calidad”) los influencia y condiciona fuertemente, tanto dentro del salón de clases como fuera de éste. Pareciera pesar más el voluntarismo y el deseo de ser “mejores”, que las condiciones, los contextos y las posibilidades existentes.

Sin embargo, a través de mi estancia prolongada, pude reconocer que no es únicamente una cuestión voluntarista y mucho menos sencilla, alcanzar la ansiada e indefinida “calidad” educativa. Y si eso fuera lo deseable cabría preguntarse ¿para quién y por qué lo es?

Comprendí que los maestros construyen desde las condiciones que los enmarcan y de las subjetividades que aportan, los sentidos y los significados que definen el *currículum oculto* que transmiten e introyectan a sus estudiantes. Comprendí que en ese currículum están presentes significados valiosos, variados y complejos de *lo que es y debe ser* la educación de los niños.

Así, se hace imposible entender la educación como una caricaturización en la que el maestro llega a su escritorio, saca su libro, enseña y se va. Me atrevo a decir que solamente yendo a las escuelas, a los salones de clase y platicando con los maestros, podemos comprender lo que está sucediendo con la educación y con los maestros. Pues, con más o menos conciencia de sus propios valores, con normas, conocimientos formales e institucionales, informales y subjetivos, su personalidad, su humor, sus intereses, sus sentimientos y su humanidad, son ellos quienes definen la práctica docente real y concreta.

Reflexionar sobre lo que está sucediendo en las aulas, con personas de carne y hueso, me parece fundamental, pues constituye una ventana abierta para –con todas sus dificultades– encarar desde la sociología la necesidad de comprender e interpretar la significatividad y el sentido de la acción social de lo que realmente está ocurriendo con la educación en nuestro país.

A manera de epílogo

Obtener un permiso para ingresar como alguien ajeno a una escuela pública en México para hacer práctica de campo, no es fácil.

Mi decisión de entrar a una escuela pública significó enfrentarme, en primer lugar, a requisitos burocráticos que se exigen para ingresar a ese espacio tan cerrado a ojos ajenos.

No fue un trámite amable. Me tuve que tragar las majaderías, desplantes e ignorancias de la persona que dependía la autorización de mi acceso a la escuela, quien detrás de su escritorio se mostraba sumamente prepotente y quizá hasta un poco mareada por el poder que le daba su posición de burócrata. De entrada, sin tomar en consideración la carta institucional de presentación de mis objetivos, me preguntó groseramente por qué quería ir a platicar con los maestros, cuáles eran mis intereses, qué tenía que ver mi carrera con lo pasaba en las escuelas, etcétera, en pocas palabras que qué ~~carajo~~ estaba buscando yo ahí. Me sentí auscultada.

Tras intentar convencerla explicándole que lo *cualitativo*, la *significatividad*, el *sentido de la acción* y la *hermenéutica* eran importantes para mí y para lo que deseaba realizar, lo único que lograba era que crecieran su sospecha, su desinterés y su hastío. Sentí una gran frustración, pero como me dio el formato que hay que llenar para conseguir el permiso (algo que pudo haber hecho desde el principio y sin necesidad de ningún melodrama) y me indicó que si lograba llenarlo correctamente, regresara. Pensé que no todo estaba perdido.

Volví al día siguiente y en el mismo tono altanero me regañó por no haber indicado el tiempo exacto que iba a dedicar para entrevistar a los maestros, ni un minuto más ni un minuto menos, pues de lo contrario podía afectar la eficiencia de su trabajo; que si conocía y tenía la capacidad de usar el lenguaje pedagógico correcto para hablar con ellos, porque si no ni me iban a entender y un largo etcétera. Sinceramente, dejé de prestarle atención, para evitar responderle en el tono que se merecía, pues sólo estaba logrando hacerme enojar y yo lo que quería era que le pusiera el sello al formato, el anhelado sello que me abriría las puertas de la escuela. En una pelea interior, me dije a mí misma: “¡Mantén la mirada gacha y una actitud sumisa, sólo así lo conseguirás!”. En el momento no me sentí nada cómoda, pero lo logré y me consolé pensando que la había engañado. Finalmente me entregó el papel sellado, luego de advertirme que tenía que regresar y entregarle personalmente un detalladísimo informe de todo lo que viera, de todo lo que escuchara, de T-O-D-O lo que pasara ahí. Sentí miedo, no por la amenaza, sino por la mirada tan desagradable e imperativa con la que me lo decía. Obviamente que nunca regresé.

Me quedé pensando en por qué esa insistencia, esa agresividad, ¿es que acaso iba yo a encontrar algo tan terrible en esa escuela? No fue así, lo único que encontré fue una distancia abismal y un gran desconocimiento que había por parte de esta persona, encargada de la Oficina de Becas-Comisión la cual forma parte la Subdirección Técnico Académica a cargo de la Dirección Técnica, de lo que pasa en las escuelas, ni hablar de lo que pasa en los salones de clase. Estamos hablando de un nivel burocrático supuestamente cercano y en contacto directo con las escuelas, la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa, donde pude constatar de primera mano la brecha aplastante de ignorancia y de

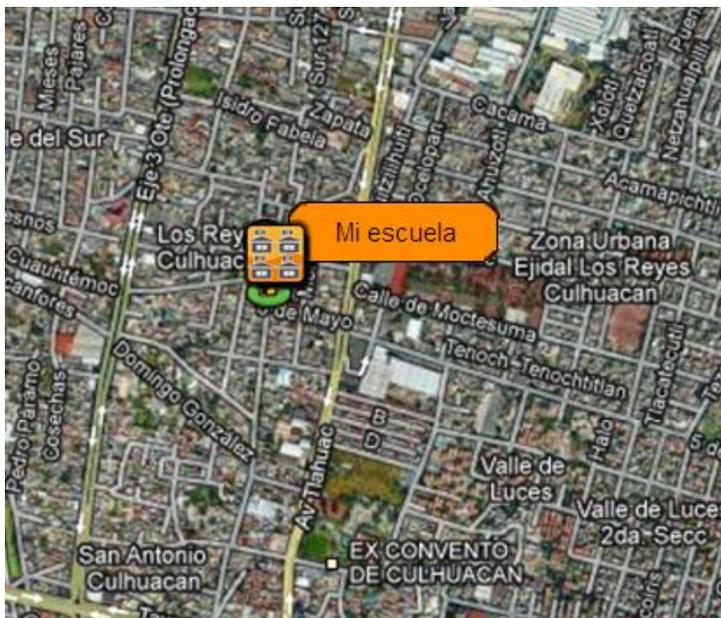
simulación de lo que sucede, al menos, en la escuela a la que entré y que está bajo su supervisión.

Así empezó esta aventura sociológica, pero estar ya en la escuela primaria fue una experiencia totalmente diferente. Conocer a los maestros fue al principio intimidante, ¿cómo decirles que vengo de metiche y caerles bien? La solución: machetearle. Es decir, ser constante con mi presencia, labor de convencimiento, disposición a echarles la mano para lo que hiciera falta, deshacerse o reprimir cualquier sentido de superioridad moral o profesional que pudiera traer y mucha disposición a aprender y aprehender, es decir, ir con verdaderas ganas y convicción de empaparse. No fue fácil, de todo el año escolar que estuve con ellos, me atrevo a decir que fueron los últimos tres meses que me hice merecedora de su confianza.

Anexo

I. Información referente a la Escuela Primaria Pública “Plan de San Luis”²⁶³

Ubicación



Cuadro 1

¿Cuál es mi Escuela?	¿Dónde está mi Escuela?													
<p>Nombre: PLAN DE SAN LUIS</p> <p>Clave del centro de trabajo : 09DPR1229Y Con esta clave puedes consultar información de tu escuela en www.sep.gob.mx</p> <p>Turno: MATUTINO</p> <p>Mi escuela es: PRIMARIA GENERAL con 587 alumnos.</p>	<p>Entidad: DISTRITO FEDERAL Teléfono: 55822540</p> <p>Municipio: IZTAPALAPA Página Web:</p> <p>Localidad: IZTAPALAPA Email:</p> <p>Domicilio: AVENIDA JUAREZ NO.4 Director: RAMON ALVAREZ RODRIGUEZ</p>													
	Programas en los que Participa													
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Escuela Siempre Abierta</th> <th>Escuela Segura</th> <th>Escuela de Tiempo Completo</th> <th>Escuela de Calidad</th> <th>Programa Nacional de Lectura</th> <th>Escuela de Jornada Ampliada</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>No Participa</td> <td></td> <td>No Participa</td> <td>No Participa</td> <td></td> <td>No Participa</td> </tr> </tbody> </table>	Escuela Siempre Abierta	Escuela Segura	Escuela de Tiempo Completo	Escuela de Calidad	Programa Nacional de Lectura	Escuela de Jornada Ampliada	No Participa		No Participa	No Participa		No Participa	
Escuela Siempre Abierta	Escuela Segura	Escuela de Tiempo Completo	Escuela de Calidad	Programa Nacional de Lectura	Escuela de Jornada Ampliada									
No Participa		No Participa	No Participa		No Participa									
<p>^{1/} La información estadística corresponde al inicio del ciclo escolar: 2011-2012</p>														

²⁶³ Sistema Nacional de Información de Escuelas. Busca tu escuela. Ubicación y cuadros 1-5 disponibles en: <http://www.sniesep.gob.mx/SNIESC/cartelprimaria.aspx?vcct=09DPR1229Y&vsubn=070&vturno=1&vicon=http://www.sniesep.gob.mx/geosepv2/res/images/LayersIcons/PrimariaGeneral.png>

Cuadro 2

¿Quiénes forman parte de mi escuela? ¹			
	En mi escuela	¿Cómo está mi escuela en promedio, respecto a las 10 más cercanas	
Alumnos por grupo	35	28	✗
Total de profesores	20	15	
Frente a grupo	17	13	
De educación física	3	2	
De educación artística		1	
De actividades tecnológicas			
De idiomas		1	
Total de profesores en Carrera Magisterial (profesores incorporados al programa federal de incentivo salariales)	7	5	
Otro personal de apoyo	6	6	✓

Cuadro 3²⁶⁴

¿Con qué instalaciones cuenta mi escuela? ²			
	En mi escuela	¿Cómo está mi escuela en promedio, respecto a las 10 más cercanas	
Agua entubada	SI	6	✓
Luz	NO	3	✗
Barda o cercado perimetral	SI	7	✓
Canchas Deportivas	SI	5	✓
Patio de la escuela	NO	3	✗
Baños	SI	9	✓
Estado del mobiliario (pizarrones y mesabancos)	Excelente	Bueno	✓
Sala de Cómputo	SI	8	✓
Total de aulas ¹	18	18	
Aulas en mal estado	0	14	
Número de Computadoras en Operación ¹	21	18	
Número de Computadoras en Operación con acceso a Internet ¹	1	6	
Número de computadoras para uso educativo ¹	19	17	
Alumnos por computadora para uso educativo ¹	31	68	

²⁶⁴ En el Cuadro 3 “¿Con qué instalaciones cuenta mi escuela?” se afirma no contar con el servicio de luz ni patio, sin embargo, la escuela no prescindía de éstas.

Cuadro 4

Indicadores ¹		
DESERCIÓN		
Mujeres	Hombres	Total
-15.6 %	-12.7 %	-14.1 %
REPROBACIÓN		
Mujeres	Hombres	Total
0.3 %	0.3 %	0.3 %

Cuadro 5

Estadística Básica ¹		
Grados	Grupos	Alumnos
1°	3	106
2°	2	81
3°	3	108
4°	3	111
5°	3	90
6°	3	91
Total	17	587

II. Fotogalería

Foto 1



Fachada de la Escuela Primaria Pública "Plan de San Luis". ²⁶⁵

Foto 2



Inicio de clases. Estudiantes de primer y sexto año se saludan. Al fondo la maestra Yolanda y el maestro Pablo.

(Fotografía: propiedad del maestro Pablo)

²⁶⁵ Fotografía obtenida de Google Maps®.

Foto 3



El maestro Pablo y el maestro Jorge en el patio esperando el inicio de la ceremonia cívica.
(Fotografía: propiedad del maestro Pablo)

Foto 4



Concurso de coro del Himno Nacional Mexicano, a cargo del maestro Pablo.
(Fotografía: propiedad del maestro Pablo)

Foto 5



Participación del maestro Jorge y el maestro Pablo en el bailable organizado para el Día de las Madres.

(Fotografía: propiedad del maestro Pablo)

Foto 6



Grupo de la maestra Yolanda.

(Fotografía: Elaboración propia)

Foto 7



Grupo del maestro Pablo. Ensayo para el concurso de poesía coral.
(Fotografía: Elaboración propia)

Foto 8



Grupo del maestro Pablo. Ensayo para la presentación del poema para el Día del Maestro.
(Fotografía: Elaboración propia)

Foto 9



Grupo del maestro Jorge.
(Fotografía: Elaboración propia)

Foto 10



Maestra Yolanda y maestro Jorge. Ensayo en el patio para el concurso de poesía coral.
(Fotografía: Elaboración propia)

III. Ejemplos del material didáctico empleado por la Maestra Yolanda²⁶⁶

Imagen 1

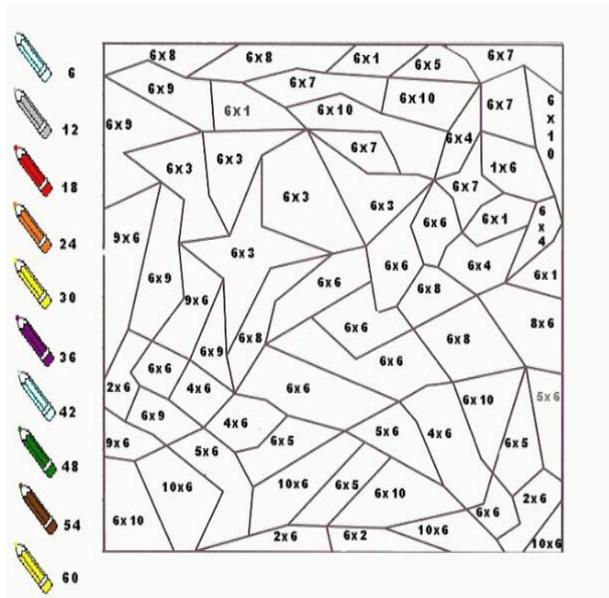
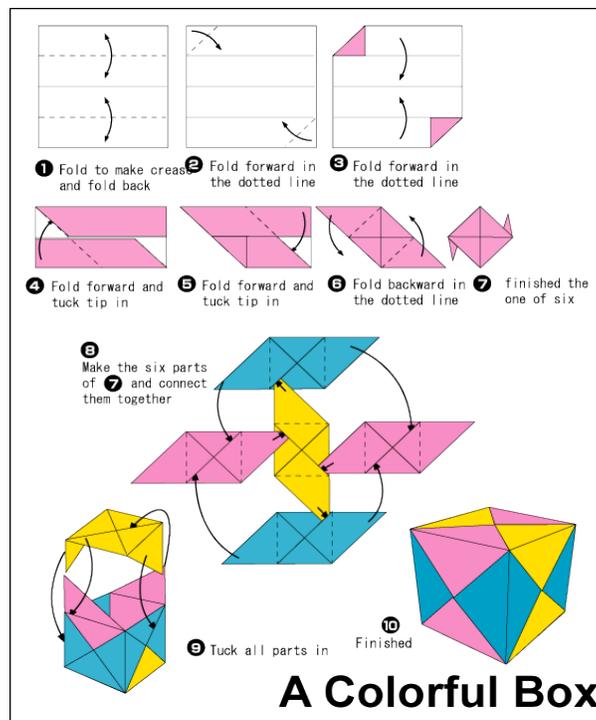
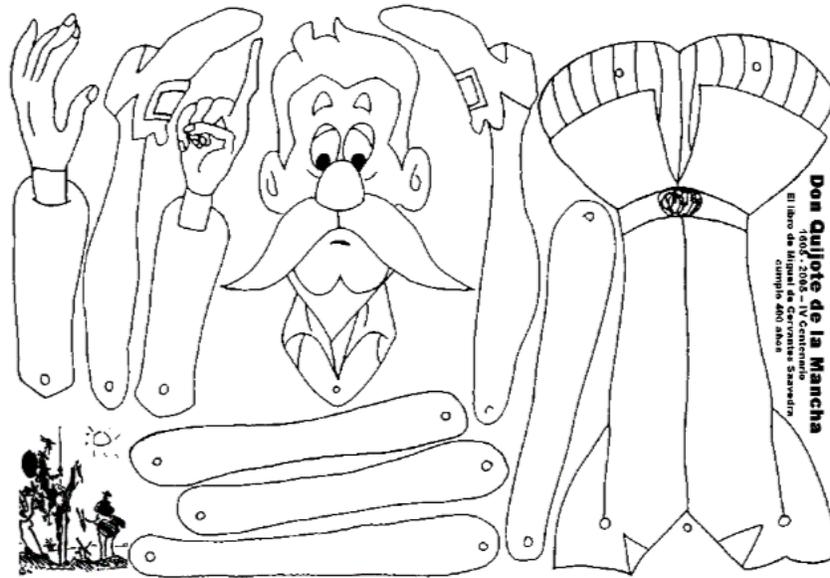


Imagen 2



²⁶⁶ Imágenes 1-3 obtenidas de Google®.

Imagen 3



IV. Horas correspondientes a cada materia indicadas en el Plan de Estudios de Educación Básica²⁶⁷

Tabla 1

DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO DE TRABAJO PARA CUARTO, QUINTO Y SEXTO GRADOS DE PRIMARIA		
ASIGNATURAS	HORAS SEMANALES MÍNIMAS	HORAS ANUALES MÍNIMAS
Español	6	240
Segunda Lengua: Inglés	2.5	100
Matemáticas	5	200
Ciencias Naturales	3	120
Geografía	1.5	60
Historia	1.5	60
Formación Cívica y Ética	1	40
Educación Física	1	40
Educación Artística	1	40
TOTAL	22.5	900

²⁶⁷ Plan de Estudios. Educación Básica. p. 87. Disponible en: <<http://www.dee.edu.mx/web/store/pdf/PlanEstudios.pdf>>

Bibliografía

- “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica”. En *Diario Oficial*. México. Martes 19 de Mayo de 1992. PDF. Disponible en: <<https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>> (Última consulta, septiembre 2017)
- “De Enciclomedia a Habilidades Digitales para todos. Recomendaciones para la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación a los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas del nivel primaria”. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. XLI. Núm. 3-4. México. 2011. PDF. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27022351001>> (Última consulta, septiembre 2017)
- “Evaluación Interna 2014 del Programa Desayunos Escolares Operado en 2013” del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia del Distrito Federal. PDF. Disponible en: <http://intranet.dif.cdmx.gob.mx/transparencia/new/_evaluaciones/2014/Evaluacion%20Prog%20Desayunos%20Escolares.pdf> (Última consulta, septiembre 2017)
- Alcántara, Armando. “Políticas Educativas y Neoliberalismo en México: 1982-2006”. En *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 48. 2008. PDF. Disponible en: <<http://rieoei.org/rie48a07.htm>> (Última consulta, septiembre 2017)
- Álvarez Sousa, Antonio. *El constructivismo estructuralista: la teoría de las clases sociales de Pierre Bourdieu*. Editorial Reis. Universidade da Coruña. España. PDF.

Disponible en: <http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_075_08.pdf> (Última consulta, septiembre 2017)

- Aranda Izguerra, C. José. “Las relaciones de México con el Fondo Monetario Internacional.” En *Carta de políticas públicas*. Coordinación de publicaciones. Facultad de Economía. UNAM. México. 2005. En línea. Disponible en: <<http://www.economia.unam.mx/publicaciones/carta/06.html>> (Última consulta, septiembre 2017)
- Ballesteros Velázquez, Belén. (Coord.) *Taller de Investigación Cualitativa*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. 2014.
- Bernstein, Basil. “Conocimiento oficial e identidades pedagógicas.” En Goikoetxea Piérola y García Peña. (Coords.) *Ensayos de pedagogía crítica*. Editorial Popular. España. 1997. pp. 11-28.
- Bertely, María y Corenstein, Martha. “Panorama de la investigación etnográfica en México: una mirada a la problemática educativa.” En Rueda Beltrán, Gabriela; Delgado Ballesteros, y Zardel, Jacobo. (Coords.). *La etnografía en Educación. Panorama, prácticas y problemas*. UNAM-The University of New Mexico. Publicaciones CISE. México. 1994. pp. 173-208.
- Blanco, José. “Formación de recursos humanos y desarrollo económico.” En Labastida Martín del Campo, Julio, et.al. *Educación, Ciencia y Tecnología. Los nuevos desafíos para América Latina*. UNAM. México. 1993.
- Bolívar Botía, Antonio. “¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación.” En *Revista Electrónica de Investigación*

- Educativa*. Vol. 4. N° 1. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. España. 2002. PDF. Disponible en: <<http://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/49/91>> (Última consulta, septiembre 2017)
- ————. “El estudio de caso como informe biográfico-narrativo”. En *Revista Arbor*. Tomo CLXXI. N° 675. España. 2002. PDF. Disponible en: <<http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/viewFile/1046/1053>> (Última consulta, septiembre 2017)
 - Bolívar Botía, Antonio; Fernández Cruz, Manuel y Molina Ruiz, Enriqueta. “Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencia”. En *FQS*. Vol. 6. N° 1. Art. 16. Enero, 2005. PDF. Disponible en: <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/516/1117>> (Última consulta, septiembre 2017)
 - Bourdieu, Pierre. *¿Qué significa hablar?* Akal Ediciones. Madrid, España. 2001.
 - ————. *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Editorial Anagrama. Barcelona, España. 2003.
 - ————. *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Editorial Anagrama. Barcelona, España. 1997.
 - Caïs, Jordi. Et. Al. “Investigación cualitativa longitudinal.” En *Cuadernos Metodológicos*. N° 52. Centro de Investigaciones Sociológicas. 2014.
 - Camacho Sandoval, Salvador. “Hacia una evaluación de la modernización educativa. Desarrollo y resultados del ANMEB”. En *Revista Mexicana de Investigación*

- Educativa*. Vol. 6. N°. 13. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México. Septiembre, 2001. PDF. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001303>> (Última consulta, septiembre 2017)
- Camas Baena, Victoriano. “La mirada etnobiográfica como espacio interdisciplinar en la investigación social”. En *Methaodos Revista*. Vol. 2. N° 2. Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina. Quito, Ecuador. 2014. PDF. Disponible en: <<http://www.methaodos.org/revista-methaodos/index.php/methaodos/article/download/49/45>> (Última consulta, septiembre 2017)
 - Candela, Antonia. “La enseñanza de la ciencia y en análisis del discurso”. En Rueda Beltrán, Gabriela; Delgado Ballesteros, y Zardel, Jacobo (Coords.). *La etnografía en Educación. Panorama, prácticas y problemas*. UNAM-The University of New Mexico. Publicaciones CISE. México. 1994. pp. 149-169.
 - Cardona Acevedo, Marleny. Et. Al. “Capital Humano: Una mirada desde la educación y la experiencia laboral”. En *Cuadernos de Investigación*. Abril. La Universidad EAFIT. Medellín, Colombia. 2007. PDF. Disponible en: <<http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/cuadernos-investigacion/article/view/1287/1166>> (Última consulta, septiembre 2017)
 - Chaluh, L. N. “Investigar en la escuela: reflexiones teórico-metodológicas.” En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 14. N° 1. Universidad Autónoma de Baja California. México. 2012. PDF.

- Chávez Ramírez, Paulina Irma. *Las cartas de intención y las políticas de estabilización y ajuste estructural de México: 1982-1994*. Instituto de Investigaciones Económicas. UNAM. México. 1996. PDF. Disponible en: <<http://ru.iiec.unam.mx/1460/1/LasCartasDeIntencionYLasPolDeEstab.pdf>> (Última consulta, septiembre 2017)
- Coll Lebedeff, Tatiana. “Una Alianza por la Calidad, o el reiterado fracaso y fraude de la evaluación.” En *El Cotidiano*. N° 154. Marzo-Abril. UAM-A. Distrito Federal, México. 2009. pp. 39-52. PDF. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/pdf/325/32512736005.pdf>> (Última consulta, septiembre 2017)
- Córdova, Arnaldo. “La política de masas y el futuro de la izquierda en México”. En *Cuadernos Políticos*. N° 19. Enero-marzo. Editorial Era. Distrito Federal, México. 1979. PDF. Disponible en: <<http://cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.19/CP19.4.ArnaldoCordova.pdf>> (Última consulta, septiembre 2017)
- ————. “Lázaro Cárdenas: La institucionalización del liderazgo de masas”. En *De Política*. Revista de la Asociación Mexicana de Ciencias Políticas. Año 2. N° 2. Enero-Junio. México. 2014.
- ————. *La política de masas del cardenismo*. Ediciones Era. México. 1974.
- De la Garza Toledo, Enrique. “Los sujetos sociales en el debate teórico”. En *Crisis y sujetos sociales en México*. UNAM-Miguel Porrúa. México. 1992.
- Durkheim, Émile. *Educación y sociología*. Ediciones Coyoacán. México. 1996.

- Engelbrecht, Guillermina. “Visita retrospectiva a una escuela mexicana” En Rueda Beltrán, Gabriela; Delgado Ballesteros, y Zardel, Jacobo (Coords.). *La etnografía en Educación. Panorama, prácticas y problemas*. UNAM-The University of New Mexico. Publicaciones CISE. México 1994. pp. 253-264.
- Escudero, Juan Manuel. “Calidad de la educación: entre la seducción y las sospechas”. En *Revista Electrónica HEURESIS*. Vol. 2. Núm. 5. España. 1999.
- Ezpeleta, Justa. “El Consejo Técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria mexicana.” En *Revista Mexicana de Sociología*. Núm. 2. Abril-Junio. IIS-UNAM. México. 1990.
- Foucault, Michel. *El orden del discurso*. Grupo de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Ediciones Populares. México. 1982.
- —————. *Estrategias de poder. Obras esenciales*. Volumen II. Editorial Paidós. España. 1999.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores. México. 1970.
- Fromm, Erich. “Introducción”. En Illich, Iván. *Alternativas*. Editorial Joaquín Mortiz/Planeta. Segunda Edición. Distrito Federal, México. 1984.
- García Alba, Pascual. “La propuesta de CEPAL: instrumento para el diseño de políticas educativas.” En Labastida Martín del Campo, Julio, et.al. *Educación, Ciencia y Tecnología. Los nuevos desafíos para América Latina*. UNAM. México. 1993.
- García Hernández, Arturo. “El analfabetismo tecnológico de las autoridades acabó con Enciclomedia.” Lunes 27 de Junio de 2011. En *La Jornada*, en línea. Disponible

- en: <<http://www.jornada.unam.mx/2011/06/27/politica/002n1pol>> (Última consulta, septiembre 2017)
- Garfinkel, Harold. *Estudios en etnometodología*. Editorial Anthropos, México-UNAM/CEIICH, Bogotá-Universidad Nacional de Colombia. Barcelona. 2006.
 - Giroux, Henry A. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. La educación social en el aula: la dinámica del currículum oculto*. PDF. Disponible en: <<http://es.calameo.com/read/002462763a46c9ae7cf9c>> (Última consulta, septiembre 2017)
 - —————. “Hacia una pedagogía en la política de la diferencia”. En Giroux, Henry A. y Flecha Ramón. *Igualdad educativa y diferencia cultural*. El Roure Editorial. Barcelona. 1992.
 - Gouldner, Alvin. *La crisis de la sociología occidental*. Amorrortu Editores. Argentina. 1979.
 - Gramsci, Antonio. *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires. 1984.
 - Güelman, Martín. “Las potencialidades del enfoque biográfico en el análisis de los procesos de individuación. Una reflexión teórico-metodológica en torno al análisis de experiencias de jóvenes en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires”. VI Jornadas de Jóvenes Investigadores Instituto de Investigaciones Gino Germani. En *Revista Latinoamericana de Metodología de la investigación Social*. N° 5. Año 3. Abril-Septiembre. Argentina. 2013. PDF. Disponible en: <

<http://relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/62/175>> (Última consulta, septiembre 2017)

- Guerra Mendoza, Marcelino. “PRONAE 2001-2006. Transformación de la gestión en el nivel de educación básica. ¿Articulación artificial o control sofisticado?”. En Navarro Gallegos, César. (Coord.) *La mala educación en tiempos de la derecha. Política y proyectos de educación en el gobierno de Vicente Fox*. UPN/Porrúa. México. 2005. pp. 15-45.
- Guevara N., Gilberto. *La educación socialista en México (1934-1945)*. “Dictamen del Bloque Nacional Revolucionario”. Antología. SEP/El Caballito. México 1985.
- Heritage, John C. “Etnometodología.” En Giddens, Anthony y Turner, Jonathan. *La teoría social hoy*. Alianza Editorial-CONACULTA. México. 1989.
- Illich, Iván. *Alternativas*. Editorial Joaquín Mortiz/Planeta. Distrito Federal, México. 1984.
- ————. *Obras Reunidas II*. FCE. México. 2008. pp. 489-507.
- Ímaz Gispert, Carlos y Radetich Horacio. “Los estímulos salariales para la docencia. Una vieja y fracasada técnica de reforma educativa”. En *Acta Sociológica. La Universidad Mexicana en Transición*. N° 21. Septiembre-Diciembre. FCPyS. CES. UNAM. México. 1997. pp. 41-57.
- Ímaz Gispert, Carlos y Salinas Álvarez, Samuel. *Maestros y Estado*. Estudio de las luchas magisteriales 1979 a 1982. Tomo I. Serie Estado y Educación en México. Editorial Línea/UAG/UAZ. México. 1984.

- Ímaz Gispert, Carlos. “Anemia pedagógica “Reforma Educativa” e insurgencia magisterial”. En *Consideraciones*. Núm. 16. México. Agosto 2013. pp. 16-18.
- —————. *Estado y Maestros en el Siglo XX mexicano. (Relaciones y Luchas Políticas)*. Universidad Nacional Autónoma de México. México. 2013.
- —————. “Descongelando al sujeto. Subjetividad, narrativa e interacciones sociales contextualizadas.” En *Acta Sociológica. Enfoque biográfico y narrativa en el análisis de lo social. Sustento teórico y razones prácticas*. N° 56. Septiembre-Diciembre. FCPyS. CES. UNAM. México. 2011.
- Jiménez, Concepción. *Rafael Ramírez y la Escuela Rural Mexicana*. “El gran periodo constructivo del movimiento educacional de México surgido de la Revolución.” Antología. SEP/El Caballito. México. 1986.
- Labastida Martín del Campo, Julio. “Los nuevos enfoques de la educación y el desarrollo”. En Labastida Martín del Campo, Julio, et.al. *Educación, Ciencia y Tecnología. Los nuevos desafíos para América Latina*. UNAM. México. 1993.
- Loyo, Engracia. *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano*. Antología. SEP/El Caballito. México. 1985.
- Mead, George Herbert. *Espíritu, persona y sociedad*. Parte II y III. Editorial Paidós. Buenos Aires. 1972.
- Medina Melgarejo, Patricia. “Ser maestra, permanecer en la escuela. Las estrategias de acción política cotidiana en las relaciones entre maestros. Esto también es pedagógico” En Rueda Beltrán, Gabriela; Delgado Ballesteros, y Zardel, Jacobo

- (Coords.). *La etnografía en Educación. Panorama, prácticas y problemas*. UNAM-The University of New Mexico. Publicaciones CISE. México 1994. pp. 389-435.
- Mercado, Ruth. “El trabajo cotidiano del maestro en la escuela primaria.” En Rockwell, Elsie y Mercado, Ruth. (Coord.) *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*. DIE/CINVESTAV/IPN. México. 2003. pp. 99-113.
 - —————. “El diálogo de voces sociales en los saberes docentes”. En Rueda Beltrán, Gabriela; Delgado Ballesteros, y Zardel, Jacobo (Coords.). *La etnografía en Educación. Panorama, prácticas y problemas*. UNAM-The University of New Mexico. Publicaciones CISE. México 1994. pp. 371-388.
 - Molano Camargo, Milton. “Y al fin de cuentas, ¿Qué entender por identidad? Reflexiones en torno a cinco posturas teóricas.” En *Artículos de reflexión, derivados de investigación*. Enero-Junio. Bogotá, Colombia. 2012. pp. 125-150. PDF. Disponible en: <<https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/lo/article/view/860/768>> (Última consulta, septiembre 2017)
 - Monroy Huitrón, Guadalupe. *Política educativa de la Revolución 1910-1940*. SEP/Cien de México. México. 1985.
 - Muñoz Izquierdo, Carlos. “El Programa Nacional de Educación 2001-2006”. En Bertussi, Guadalupe Teresinha y González Villareal, Roberto (Coords.). *Anuario Educativo Mexicano*. Año 2001. Tomo 1. UPN-Porrúa. México. 2002. pp. 60-70.
 - Olivé, León. “¿A quién pertenece el conocimiento? Poder y contrapoderes en el cambio hacia sociedades del conocimiento.” En Suárez, Rodolfo. (Coord.) *Sociedad*

- del conocimiento. Propuestas para una agenda conceptual. Sociedad y Cultura. Siglo XXI. Coordinación de Humanidades Programa Editorial. México. 2009.*
- “Organización de Estados Iberoamericanos”. *Sistemas Educativos Nacionales*. México. Capítulo 2 Evolución del Sistema Educativo Mexicano. PDF. Disponible en: <<http://www.oei.es/quipu/mexico/mex02.pdf>> (Última consulta, septiembre 2017)
 - Pérez Gómez, Ángel Ignacio. “Socialización y educación en la época postmoderna”. En Goikoetxea Piérola y García Peña. (Coord.) *Ensayos de pedagogía crítica*. Editorial Popular. España. 1997. pp. 45-65
 - “Plan de Estudios 2011”. Educación Básica. PDF. Disponible en: <<http://www.dee.edu.mx/web/store/pdf/PlanEstudios.pdf>> (Última consulta, septiembre 2017)
 - “Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994.” Presidencia de la República. México. 1989. PDF.
 - “Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000.” Presidencia de la República. México. 1995. PDF. Disponible en: <<http://zedillo.presidencia.gob.mx/pages/pnd.pdf>> (Última consulta, septiembre 2017)
 - “Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006.” Presidencia de la República. México. 2001. PDF. Disponible en: <<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/compila/pnd.htm>> (Última consulta, septiembre 2017)

- “Plan Nacional de Desarrollo. 2007-2012.” Presidencia de la República. México. 2007. PDF. Disponible en: <<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/compila/pnd.htm>> (Última consulta, septiembre 2017)
- “Programa Escuelas de Calidad.” Diario Oficial de la Federación. Secretaría de Educación Pública. Martes 3 de abril de 2001. PDF. Disponible en: <http://dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=766732> (Última consulta, septiembre 2017)
- “Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro.” Educación Básica Primaria. Sexto Grado. México.
- Rivera Ferreiro, Lucía. “El Programa Escuelas de Calidad. Nuevas formas de exclusión y desigualdad educativa.” En Navarro Gallegos, César. (Coord.) *La mala educación en tiempos de la derecha. Política y proyectos de educación en el gobierno de Vicente Fox*. UPN/Porrúa. México. 2005. pp. 97-135.
- Robles, Martha. *Educación y sociedad en la historia de México*. Siglo XXI Editores. México. 1993.
- Rockwell, Elsie y Mercado Ruth. “La práctica docente y la formación de maestros.” En Rockwell, Elsie y Mercado Ruth (Coords.) *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*. DIE/CINVESTAV/IPN. Distrito Federal, México. 2003.
- Rockwell, Elsie. “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela” En Rockwell, Elsie y Mercado, Ruth. (Coord.) *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*. DIE/CINVESTAV/IPN. México. 2003. pp. 7-57.

- ————. “La etnografía como conocimiento local”. En Rueda Beltrán, Gabriela; Delgado Ballesteros, y Zardel, Jacobo (Coords.). *La etnografía en Educación. Panorama, prácticas y problemas*. UNAM-The University of New Mexico. Publicaciones CISE. México 1994. pp. 55-72.
- ————. *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. Antología. SEP/El Caballito. México. 1985.
- Rodríguez Gómez, Roberto. “El proyecto educativo SEP-SNTE y la prueba ENLACE”. En *RMIE*. Vol. 20. N° 64. 2015. PDF. Disponible en: <http://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/rrodriguez/Rodriguez2015_EIProyectoEducativo.pdf> (Última consulta, septiembre 2017)
- Romero Sotelo, Ma. Eugenia. “La ortodoxia frente al desarrollismo mexicano (1934-1945)”. En *EconomíaUNAM*. Vol. 9. núm. 26. PDF. Disponible en: <<http://www.economia.unam.mx/publicaciones/nueva/econunam/26/01masotelo.pdf>> (Última consulta, septiembre 2017)
- Schultz, Theodore. “Valor económico de la educación. Formación del capital humano, inversión y desarrollo”. pp. 69-76. En *Extractos del capítulo V de Valor económico de la educación*. UTEHA. México. 1968. pp. 57-106.
- Schutz, Alfred. *El problema de la realidad social*. Primera parte. Amorrortu Editores. Buenos Aires. 1974.
- ————. *Estudios sobre teoría social*. Amorrortu Editores. Buenos Aires. 1964.
- Sosa Elízaga, Raquel. “Pensar con cabeza propia. Educación y pensamiento crítico en América Latina”. En *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano*. N° 48.

CLACSO. Noviembre de 2011. Publicado en *La Jornada* de México, *Página 12* de Argentina y *Le Monde Diplomatique* de Bolivia, Chile y España. PDF. Disponible en: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20120510121552/cuadernos48.pdf>>

(Última consulta, septiembre 2017)

- —————. *Hacia la recuperación de la soberanía educativa en América Latina: conciencia crítica y programa*. UNAM/CLACSO. Distrito Federal, México. 2012.
- Talcott, Parsons. “La educación como asignadora de roles y factor de selección social”. pp. 77-90. En Talcott, Parsons. *La clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana*. Tomado de: Gras, Alain. *Textos Fundamentales/Sociología de la Educación*. Narcea S.A. de Ediciones. Madrid. 1980. pp. 53-60.
- Tedesco, Juan Carlos. “Las nuevas orientaciones para las estrategias y políticas, de educación, ciencia y tecnología.” En Labastida Martín del Campo, Julio, et.al. *Educación, Ciencia y Tecnología. Los nuevos desafíos para América Latina*. UNAM. México. 1993.
- Valenzuela González, Jaime Ricardo, et. al. “Cultura de evaluación en instituciones educativas. Comprensión de indicadores, competencias y valores subyacentes.” En *Perfiles Educativos* 42. Vol. XXXIII. N° 131. IISUE-UNAM. Distrito Federal, México. 2011. PDF. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13218531004>>
(Última consulta, septiembre 2017)

- Vasilachis de Gialdino (Coord.) *Estrategias de la investigación cualitativa*. Biblioteca de Educación. Herramientas universitarias. Gedisa Editorial. Barcelona, España. 2006.
- Vázquez Olivera, Gabriela. “La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina”. En *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*. N° 60. Centro de Investigaciones de América Latina y el Caribe. México. 2015. PDF. Disponible en: <
http://www.cialc.unam.mx/web_latino_final/archivo_pdf/Lat60-93.pdf> (Última consulta, septiembre 2017)
- Velasco Gómez, Ambrosio. “Filosofía de la ciencia, hermenéutica y ciencias sociales”. En *Revista Ciencia y Desarrollo*. N° 125. Noviembre-Diciembre. 1995.
- Winch, Peter. *Ciencia social y filosofía*. Amorrortu Editores. Buenos Aires. 1972.
- ————. *Comprender una sociedad primitiva*. Editorial Paidós. Barcelona. 1994.
- Zardel, Jacobo. “Metodología cualitativa: un campo polisémico”. En Rueda Beltrán, Gabriela; Delgado Ballesteros, y Zardel, Jacobo (Coords.). *La etnografía en Educación. Panorama, prácticas y problemas*. UNAM-The University of New Mexico. Publicaciones CISE. México 1994. pp. 83-94.
- Zea, Leopoldo. *Del liberalismo a la revolución en la educación mexicana*. Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México. México. 1956.
- Zoraida Vázquez, Josefina. *Nacionalismo y educación en México*. El Colegio de México. México. 1975.

Referencias en línea

(Última consulta, septiembre 2017)

- http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/biografias/bio_r/rebsamen.htm
- <http://presidentes.mx/emilio-portes-gil>
- biblio.juridicas.unam.mx/libros/2/934/3.pdf
- http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/terminos/ter_c/casa_pue.htm
- http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/biografias/bio_b/ba_randa_joa.htm
- http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/biografias/bio_b/bassols_gar.htm
- http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/biografias/bio_c/carrillo_carlos.htm
- http://dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=766732
- <http://enlace.sep.gob.mx/ba/pf01.html>
- <http://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/prof/matdidac/sitpro/hist/mex/mex2/Lineadeltiempo/componentes/gobierno/diazordaz.html>
- <http://www.mejoratuescuela.org/escuelas/index/09DPR1229Y>
- http://www.planeducativonacional.unam.mx/CAP_05/Text/05_07a.html
- http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/conalep
- http://www.sep.gob.mx/es/sep1/8_de_agosto_b#.VIY3jnYrLIV
- <http://www.snie.sep.gob.mx/SNIESC/cartelprimaria.aspx?vcct=09DPR1229Y&vsubn=070&vturno=1&vlcon=http://www.snie.sep.gob.mx/geosepv2/res/images/LayersIcons/PrimariaGeneral.png>
- <http://www.upn281victoria.edu.mx/index.php/conoce-la-upn/queesupn>