

41070

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
CAMPUS ARAGÓN**

**DIVISIÓN DE ESTUDIO DE POSGRADO
E INVESTIGACIÓN**

MAESTRIA EN PEDAGOGÍA

CAMPO: GESTIÓN ACADÉMICA Y POLÍTICAS EDUCATIVAS

**LAS PRÁCTICAS DE RENDICIÓN DE CUENTAS EN LA ORGANIZACIÓN
COTIDIANA DEL TRABAJO EN EL AULA
(LA RELACIÓN MAESTROS-PADRES DE FAMILIA COMO UNO DE LOS
REFERENTES BÁSICOS)**

**TESIS
QUE PARA OPTAR AL GRADO DE:
MAESTRO EN PEDAGOGÍA
PRESENTA:**

JUAN CARLOS CASTAÑEDA TORRES

TUTORA: MTRA. MARÍA GUADALUPE BECERRA SANTIAGO

MÉXICO

2005

m339824



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Juan Carlos Castañeda Torres

FECHA: 10/01/05

[Signature]

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a las personas con las que tuve contacto en la realización de este trabajo y que de una u otra forma contribuyeron en el proceso de construcción, al hacer que los tiempos y las distancias se hicieran más cortos y las tareas menos pesadas.

En primer lugar al personal docente de la escuela donde se realizó el estudio, principalmente a las 6 maestras que me permitieron observar su clase, en la lectura de cada uno de los fragmentos va mi agradecimiento.

A la maestra Guadalupe Becerra por su atención, asesoría y preocupación constante para llegar a buen término en esta tarea. Con ella realicé un trabajo compartido, en donde las ideas se contrastaban y, a partir de los comentarios y discusiones, se construían todas y cada una de las partes que conforman la presente tesis.

A las Mtras. Agustina Limón y Teresa Barron, y al Mtro. Juan García Cortés por sus comentarios y sugerencias, que contribuyeron a conformar el trabajo final desde ángulos complementarios.

A toda mi familia, por apoyarme y motivarme para terminar este trabajo.

A una niña muy especial, Milen, que en sus tiempos de enfermedad me ayudo a revisar diversos textos y profundizar en mis reflexiones, y que desde donde esté ha sido el principal motor que me ha llevado a terminar esta tesis.

A mis amigas Claudia y Karina, que siempre estuvieron al pendiente de mis avances, impulsándome a continuar.

Y por último a todo el personal de la ENEP-Aragón que con sus muestras de apoyo y ayuda me brindaron compañía durante el tiempo que estuve en esta escuela.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I: LA RELACIÓN MAESTRO-PADRE DE FAMILIA DESDE LA RENDICIÓN DE CUENTAS, EN LA VIDA COTIDIANA DE LOS CENTROS ESCOLARES.....	11
1.1. ¿Por qué la relación maestro-padre de familia?.....	17
1.2. La vida cotidiana en los centros escolares.....	31
1.3. Construcción conceptual de la rendición de cuentas.....	48
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	57
2.1. Orígenes y fundamentos de la etnografía.....	57
2.1. Significado de la etnografía en los estudios antropológicos sobre el ámbito escolar en México (estudios antropológicos-educativos).....	67
2.2. Significado de la etnografía en los estudios realizados bajo el enfoque etnográfico en el ámbito educativo en México (estudios etnográficos-educativos).....	70
2.3 Trabajo de campo.....	74
2.3.1. La entrada al campo de estudio.....	74
2.3.2. Los registros de observación (notas de campo).....	76
2.4. Categorías de análisis e indicadores.....	78
CAPÍTULO III: EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	82
3.1. Universo de trabajo.....	87
3.2. La política educativa en las escuelas primarias.....	90
3.3. Documentos normativos para el profesor y padre de familia de educación básica(primaria).....	108
3.3.1. Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación básica.....	108

3.3.2. Acuerdo número 96 (relativo a la organización y funcionamiento de las escuelas primarias).....	110
3.3.3. Acuerdo número 200. Normas de evaluación del aprendizaje en educación primaria, secundaria y normal.....	112
3.3.4. Normas de Inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para las escuelas primarias oficiales y particulares incorporadas al sistema educativo nacional.....	113
3.3.5. Reglamento de asociaciones de padres de familia.....	114
3.3.6. Reglamento interno de alumnos y padres de familia (de la escuela en estudio).....	117
CAPÍTULO IV: LAS PRÁCTICAS DE RENDICIÓN DE CUENTAS DE LOS MAESTROS A LOS PADRES DE FAMILIA.....	120
4.1. La fecha.....	121
4.2. El cuaderno.....	126
4.3. El recado.....	139
4.4. La junta de grupo.....	145
4.5. Los libros de texto comerciales.....	156
4.6. Calificar los trabajos diario.....	169
4.7. El examen.....	177
4.8. La tarea.....	189
4.9. Privilegiar la enseñanza de algunas asignaturas.....	196
4.10. Enseñar de mas o como quieren los padres.....	201
4.11. Castigos y/o sanciones.....	208
CONCLUSIONES.....	218
BIBLIOGRAFÍA.....	228
ANEXOS.....	238

INTRODUCCIÓN

¡Lo logré!, después de varios años de tratar de explicar con base en mi experiencia, la fuerte participación que tienen los padres de familia en las decisiones que toman los maestros dentro del aula en las escuelas primarias, apoyado y guiado por los referentes teóricos que se presentaron durante todo este tiempo y mi insistencia en querer estudiar esto, la siguiente tesis, es una investigación que documenta una parte de la participación directa de los padres en uno de sus tantos elementos, la rendición de cuentas.

Conforme empezaba a interesarme el tema de la relación maestro-padre de familia al inicio de mis reflexiones me di cuenta que, no bastaba con explicar de forma empírica la formas en que los maestros deben negociar con los padres de familia las actividades que se generan en las aulas, era indispensable sistematizar toda esta información, e iniciar un estudio riguroso sobre una de los tantos factores que tienen que ver con esta negociación. Para ello, se debía contar con claridad conceptual y metodológica, y un fuerte apoyo teórico. Conforme agudizaba mis sentidos y dirigía toda mi atención a la relación maestro-padre de familia, comenzaron a surgir una diversidad de problemáticas que de una u otra forma se involucraban con lo que yo quería investigar, por lo que fue una tarea ardua y de bastante análisis el tener que decidir que parte estudiar de la relación maestro-padre de familia.

En la política educativa de nuestro país, principalmente en educación básica y específicamente en educación primaria, comenzó a utilizarse un vocablo -rendición de cuentas- que con el tiempo se fue popularizando, convirtiéndose en uno de los grandes objetivos a perseguir por el entrante gobierno (me refiero al de Vicente Fox), cargando de toda responsabilidad a todos los servidores públicos -incluidos los maestros- a rendir cuentas a las personas que ofrecen su servicio. Lo que me hizo preguntarme en distintas ocasiones ¿si el maestro rendía o no cuentas a sus clientes (por decirle así a las personas a las que ofrece sus servicios)? ¿ quiénes eran sus clientes mas exigentes? ¿la rendición de cuentas de un maestro de primaria a sus clientes es la

misma que la de un maestro de preparatoria o universidad? ¿si había una rendición de cuentas, de que se rendía cuentas? ¿y si esta rendición de cuentas estaba en relación al logro de los propósitos de los planes y programas de estudio?

Al centrar mi atención, en si existía o no una rendición de cuentas únicamente en el nivel primaria -por la dificultad que presentaba hacerlo en todos los niveles-, y comenzar a indagar en distintas investigaciones que documentaban la prácticas cotidianas de los maestros en las escuelas de este nivel, comencé a vislumbrar que de manera implícita estos estudios informaban - conjuntamente con la información recabada a través de observaciones informales- de la existencia de prácticas a las que el maestro recurre para rendir cuentas a distintos actores o sujetos (directivos, autoridades, padres de familia y alumnos principalmente), interesándome a partir de este momento, documentar a través de un estudio las prácticas de rendición de cuentas de los maestros a los padres de familia.

Al tener claro mi objeto de estudio y con la intención de no distorsionar el proceso de la investigación, se comenzó a diseñar un plan, al elegir el método etnográfico como el mas idóneo para hacerlo. De ahí durante un periodo largo y planeado se inicio la investigación con las observaciones sistemáticas de 6 grupos de la escuela que se eligió, con los referentes teóricos que guiaban dichas observaciones y las entrevistas a maestros que complementaron y constataron toda esta información. Conforme avanzaba en la investigación, se reconocía la existencia de diversas prácticas de rendición de cuentas, y como todas estas se convertían en referentes básicos en la organización cotidiana del aula, se dio prioridad en documentar únicamente aquellas que por su uso constante demeritaban el logro de los propósitos de los planes y programas de estudio. En total se identificaron 11 (la fecha, el cuaderno, el recado, la junta de grupo, los libros de texto comerciales, calificar los trabajos diario, el examen, la tarea, privilegiar la enseñanza de algunas asignaturas, enseñar de mas o como quieren los padres, y castigos y/o sanciones), incluyendo aquellas que sirven para sancionar, todas estas prácticas son recurrentes en todos los grupos observados, y cada una sirve al maestro para justificar su trabajo ante los padres de familia y evitar

ser sancionados moralmente por ellos. Es así, como en este estudio, documento como el uso excesivo del cuaderno, la fecha, los libros de texto comercial y demás prácticas, cumplen un objetivo que no se había estudiado de forma directa en investigaciones, el de rendir cuentas por parte del maestro a los padres de familia. Los libros de texto comercial -guías de apoyo- son de uso constante en las escuelas primarias, y mas que apoyar los aprendizajes de los alumnos son una herramienta que el maestro utiliza para mostrar a los padres, justificarse -rendir cuentas- de que enseñan mas rápido, trabajan mas y son mejores que los otros maestros pues la mayoría de los textos comerciales presenta una estructura tradicionalista, dejando en un segundo plano a los libros de texto gratuito y por consecuencia el logro de los propósitos de los planes y programas de estudio, pues bien se pudo documentar en este estudio que los maestros muy poco los utilizan por que para los padres no son muy útiles y poco valorados, por lo que los propósitos que pretenden los planes y programas de estudio de este nivel, conjuntamente con los actividades que sugiere la Secretaria de Educación Publica en distintos materiales como: ficheros, avances programaticos y demás. son mínimamente alcanzados, ya que los maestros usan los libros de texto comercial para rendir cuentas de su trabajo.

Así como ocurre con los textos comerciales, en el estudio se documenta cada una de las principales prácticas de rendición de cuentas de los maestros a los padres de familia, y como estas se convierten en uno de los referentes básicos en la organización cotidiana del aula, en demérito de los propósitos de los planes y programas de estudio de este nivel.

La presente tesis, es un documento que nos lleva ala reflexión de lo que hacemos cotidianamente los maestros, pone en evidencia los verdaderos significados de muchas prácticas y como se privilegia la realización de algunas, que penden, muchas de ellas de lo que nos exigen los padres de nuestros alumnos. Es un momento de reflexión y análisis, pretexto y motivo para voltear a ver nuestro quehacer diario, y un estudio que invita a investigar otros campos, como el de las escuelas privadas, y otros niveles. Resulta ser una aportación más al campo de la investigación, que generará

mas preguntas, mas que resolverlas, con un tema poco trabajado, producto y consecuencia de las condiciones socio-historicas del momento, indispensable de analizar para dirigir el rumbo de cada centro escolar.

Los resultados obtenidos en esta investigación, al partir de un sustento teórico como es la vida cotidiana, se refieren a un centro escolar en especifico, aunque esta no limita que la información recabada pueda dar respuesta a situaciones de la vida cotidiana que se presentan en muchos mas, de otros lugares o niveles.

Esta tesis sostiene que las prácticas de rendición de cuentas de los maestros a los padres de familia, son uno de los referentes básicos en la organización cotidiana en el aula, y que muchas de estas prácticas consumen la mayoría del tiempo escolar y obstaculizan el logro de los propósitos de los planes y programas de estudio, pues muchos de los maestros recurren a ellas para evitar ser sancionados moralmente.

El presente estudio sigue la tradición en investigación que el Departamento de Investigación Educativa del CINVESTAV-IPN, desde la década de los ochenta ha iniciado, con su enfoque etnográfico-educativo, por lo que respetando al mismo la estructura de la tesis es la siguiente:

En el capítulo I, se hace referencia al fracaso en el logro de los propósitos de los planes y programas de estudio en el nivel primaria, con base en los resultados obtenidos de las evaluaciones hechas por organismos internacionales y por investigadores destacados en el campo. Posteriormente se documenta la forma en que se ha trabajado por distintos investigadores la relación maestro-padre de familia, distinguiendo los procesos continuos de negociación entre ambos. Se manejan distintas posturas de diversos autores, algunas encontradas, que niegan la existencia de procesos de negociación entre ellos, otras que parten de teorías reproduccionistas y algunas más que se sustentan en el mercado. De manera general esta segunda parte da respuesta a la pregunta que tiene como título ¿por qué la relación maestro-padre de familia?. En el tercer apartado de este capítulo por cuestiones metodológicas se

delimita el campo de la investigación a la vida cotidiana de los centros escolares, se conceptualiza y se destaca su importancia como una temática de estudio, destacando y distinguiendo el papel de los actores y/ o sujetos sociales. En el último apartado de este capítulo, por necesidad se conceptualiza el término de rendición de cuentas, rastreándolo desde sus orígenes y la forma reiterativa que se maneja en la política educativa de nuestro país, como uno de los objetivos al lograr, se hace mención de la clasificación del término en rendición de cuentas horizontal y vertical, y se elige por las características y condiciones del estudio, la vertiente de rendición de cuentas social vertical. También de forma escueta, se hace una breve recuperación de los pocos autores que han trabajado el término, vinculado con la educación.

En el capítulo II, se hace una recuperación histórica de la etnografía como tradición metodológica en la investigación educativa en México, con la revisión de los antecedentes teóricos, para diferenciar los dos enfoques de etnografía que se trabajan en nuestro país: antropológicos-educativos y etnográficos-educativos. Especificando a detalle las características de cada uno, y dando las razones metodológicas por las que se eligió este último como el más idóneo para realizar la presente investigación. Al detallar el proceso, en los siguientes apartados de manera general se explica la forma en que se realizó el trabajo de campo, y como se conformó la categoría de análisis e indicadores.

En el capítulo III, contienen una descripción sobre la comunidad y contexto donde se hizo el estudio. Contando además con dos apartados, el primero que se refiere a los cambios de la política educativa en las escuelas primarias después de la reforma de 1993, y el segundo da razón de los documentos que norman la actuación de los maestros y padres de familia de la escuela primaria en estudio, para tener mayor claridad de los aspectos estructurales que orientan la labor docente, y principalmente la relación maestros-padres de familia.

En el capítulo IV, se describen las 11 prácticas de rendición de cuentas de los maestros a los padres de familia, documentando como se convierten todas en uno de

los referentes básicos en la organización cotidiana en el aula. Este capítulo es producto del análisis de toda la información recabada y contiene la parte fuerte del estudio, al ser la unión entre la teoría y la realidad.

La tesis se cierra presentando algunas reflexiones vinculadas con los resultados del estudio y lanza una propuesta que expone a futuros estudios, podría orientar los procesos de rendición de cuentas de los maestros a los padres de familia en beneficio y no perjuicio de los logros en los propósitos de los planes y programas de estudio.

CAPÍTULO I

LA RELACIÓN MAESTRO-PADRE DE FAMILIA DESDE LA RENDICIÓN DE CUENTAS, EN LA VIDA COTIDIANA DE LOS CENTROS ESCOLARES.

A finales de la década de los ochenta y principio de los noventa a nivel mundial se desató un interés general por la educación básica, organismos internacionales como el Proyecto principal de Educación para América Latina y el Caribe y la declaración Mundial de Educación para Todos, firmada en Jomtien, Tailandia en 1990, surgen como respuesta a la idea de mejorar las políticas implementadas en la educación básica, aportando sugerencias a los países miembros sobre algunas actividades a seguir con el fin de avanzar en el logro de sus propósitos, quedando bien expresada en las palabras de Ahmed y Carron miembro de uno de estos organismos, que en una reunión de la CEPAL-UNESCO declararía: "existe una conciencia creciente de que la educación primaria es un requisito esencial para el desarrollo equitativo, por que sin una base educativa mínima, un proceso de desarrollo centrado en el ser humano no puede implantarse sin sostenerse, ni puede construirse oportunidades reales de aprendizaje posterior".¹

En México fascinados por este interés en la educación básica comienza a generarse una serie de estudio sobre las condiciones de la educación en este nivel, en 1988 el entonces presidente electo, Carlos Salinas de Gortari sugiere a un grupo de profesionales "un reporte sintético y global del estado de la educación nacional, sus principales rezagos y, asimismo, anticipar los desafíos que se le presentan al sistema escolar en el futuro inmediato"², que al término, concluiría que "México es un país con promedio escolar inferior a cinco, un país de reprobados"³. Otros estudios como los de

¹ Ahmed y Carron. CEPAL-UNESCO, 1989 p. 359.

² Guevara Niebla Gilberto(compilador). *La catástrofe silenciosa*, 1992, p. 7.

³ *Ibid.*, p. 15.

Sylvia Schmelkes⁴ (1993), Carlos Muñoz Izquierdo⁵ y los realizados por el Departamento de Investigación Educativa (DIE) del CINVESTAV-IPN, proporcionaron mas elementos para reconocer las deficiencias de la educación básica de nuestro sistema educativo nacional.

Por lo que en México "desde los primeros meses de 1989 y como tarea previa a la elaboración del Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994, se realizó una consulta amplia que permitió identificar los principales problemas educativos del país, precisar las prioridades y definir estrategias para su atención. El Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, resultado de esta etapa de consulta, estableció como prioridad la renovación de los contenidos y los métodos de enseñanza, el mejoramiento de la formación de maestros y la articulación de los niveles educativos que conforman la educación básica. En 1991, el Consejo Nacional Técnico de la Educación remitió a la consideración de sus miembros y a la discusión pública una propuesta para la orientación general de la modernización de la educación básica, contenida en el documento denominado -Nuevo Modelo Educativo-. El productivo debate que se desarrolló en torno a esa propuesta contribuyó notablemente a la precisión de los criterios centrales que deberían orientar la reforma (de los planes y programas de estudio, la nota aclaratoria es mía). En mayo de 1992 al suscribirse el Acuerdo Nacional para la Modernización de la educación Básica, la Secretaria de Educación Básica inició la última etapa de la transformación de los planes y programas de estudio de la educación básica siguiendo las orientaciones expresadas en el acuerdo"⁶.

El producto obtenido de toda esta reforma de los planes y programas de estudio fue acompañada de distintas acciones, en la búsqueda de la calidad de la educación primaria: 1. La renovación de los libros de texto gratuito y la producción de otros

⁴ Sylvia Schmelkes. *La calidad en la educación primaria. Un estudio de caso*. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1999.

⁵ Carlos Muñoz Izquierdo. *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas*. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1999.

⁶ *Plan y programas de estudio. Educación Básica. Primaria*. México. SEP, 1993.

materiales, adoptando un modelo que estimule la participación de los grupos de maestros y especialistas mas calificados del país. 2. El apoyo a la labor del maestro y la revalorización de sus funciones, a través de un programa permanente de actualización (carrera magisterial) y un sistema de estímulos al desempeño y al mejoramiento profesional. 3 La ampliación del apoyo compensatorio a las regiones y escuelas que enfrentan mayores rezagos y a los alumnos con riesgos mas altos de abandono escolar. 4. La federalización que traslada la dirección y operación de la escuelas primarias a la autoridad estatal, bajo una normatividad nacional.

Pero a pesar de la reforma sustancial de los componentes principales que intervienen en la educación primaria, y después de 10 años de aplicada, los logros obtenidos siguen siendo insuficientes, y la calidad una ilusión, como lo demuestran los datos que se desprenden del primer Estudio Internacional Comparativo del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de la UNESCO, que evalúa a 12 países latinoamericanos -incluido México- y se publicó en el 2000 y por igual el Foro Consultivo Internacional sobre Educación Para Todos, que evaluó los logros de la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien, 1990), que coinciden en concluir que aun existen "bajos niveles de aprendizaje de los alumnos"⁷. Recientemente podríamos ir a los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), quien concluiría después de su estudio sobre la situación de la educación básica en México que "los niveles de aprendizaje que alcanzan en promedio los alumnos mexicanos de primaria y secundaria distan mucho de los deseables, teniendo en cuenta los retos que México enfrenta. Las deficiencias son claras en relación con los objetivos de los planes y programas de estudio nacionales. Lo son todavía mas en relación con los niveles necesarios para alcanzar un lugar destacado en el escenario internacional"⁸.

La experiencia nos ha servido para demostrar que no es suficiente una reforma a nivel macro, y que es necesario interesarnos por la forma en que estos cambios

⁷Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos. Dakar, Senegal, 2000.

⁸ INEE (Instituto Nacional Para la Evaluación de la Educación). México, 2000, p. 4.

estructurales son arropados y entendidos por los actores principales de la educación en su vida cotidiana "es el pequeño mundo donde se reproduce la persona como miembro de una sociedad específica. Se construye con las acciones de todos los individuos que diariamente reproducen su vida en un mundo particular y, en este proceso, reproducen a la vez la sociedad. La reproducción particular es una instancia necesaria para la vida social, porque ella es el resultado de las formas de humanización de un momento histórico específico"⁹, ya lo explica claramente Juan Manuel Piña en uno de sus ejemplos, unos son los planes y programas de estudio, y la línea que dictan a quienes lo operan, pero algo muy distinto es lo que ocurre cuando el sujeto cargado de su singularidad los aplica en su mundo de lo inmediato, lo que hace que lo general se ve inmerso a lo que lo singular le impone desde su vida cotidiana, por lo que "los grandes cambios solo son posibles si se modifican las pequeñas cosas de la vida"¹⁰.

Se trata de captar y reconstruir la heterogénea cotidianeidad de cada escuela como paso previo a la localización de recurrencias o tendencias. Se trata de reconocer que cada una de esas escuelas vivas, haciéndose semejantes y diferentes entre sí, es donde llegan las propuestas de reforma, modernización o cambio, las nuevas alternativas pedagógicas, los siempre renovados objetivos políticos-sociales. Porque es en esos lugares específicos -y no en la abstracción del sistema donde las propuestas naufragan o tienen éxito, a veces en el sentido previsto, a veces refuncionalizándolo y otras en direcciones no esperadas.

Pensar en términos de intervención política o pedagógica (capacitación docente, nuevos contenidos o técnicas de enseñanza, organización sindical, por ejemplo) hace necesario elevar la escuela singular al primer plano, convertirla en si misma en el centro de análisis. Su contexto, su trama y su dinámica propias, plantean las condiciones reales y posibles para cualquier intervención. Desde esta caracterización de la escuela el sistema educativo aparece como una construcción abstracta, con existencia burocrática, técnica o política, cuyo universo se conforma con el conjunto total de las

⁹Juan Manuel Piña. *La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas*. Ed. Plaza y Valdés, 1999, p. 54.

¹⁰ *Ibid.*, p. 64.

escuelas; o mas precisamente, con el conjunto de elementos comunes que definen formalmente su institucionalidad y que comparten las unidades escolares que lo constituyen (legislación, normas, reglamentos, programas, jerarquías laborales y salariales, entre otros).

Las escuelas, caracterizadas desde el sistema por atributos formales y comunes, se tratan y se suponen como unidades homogéneas. Consecuentemente, la teoría sobre el sistema educativo construida sobre este universo, trabaja sobre una escala diferente a la que nos interesa abordar. El análisis de esta teoría desde el interés del trabajo de investigación, permitió extraer orientaciones, problemas, pero tambien confirmó la imposibilidad de conceptualizar a partir de ella, por deducción, el movimiento cotidiano que da forma a la escuela. Marcada esta diferencia de escala que es tambien y fundamentalmente una diferencia de objeto, no puede negarse que la escuela que nos interesa comparte la normatividad formal del sistema. Su singularidad, sin embargo, se despliega en otras dimensiones de la realidad que si bien no son sustanciales para el analisis de la escala del sistema, son determinantes, en cambio, para el que hacer de todos los días; en este nivel, donde las condiciones reales de existencia tienen peso, la normatividad es integrada de muy diferentes maneras, por lo que nuestro objeto de investigación se delimita a lo que llamamos la vida cotidiana de los centros escolares, que será tratada a fondo en un apartado posterior.

Pero así como hemos reducido nuestro objeto de investigación a la vida cotidiana de los centros escolares , es imposible o hasta absurdo pensar que podríamos recuperar con un solo trabajo de investigación, todos los elementos que inciden al nivel de lo inmediato de las escuelas , y que surgen de las condiciones específicas socio-históricas de cada una, por lo que es necesario, partir de una problemática específica, e ir abordando cada punto por separado, es así como surge el objeto de estudio de esta investigación "las prácticas"¹¹ de rendición de cuentas en la organización

¹¹ Para este estudio entendemos por práctica " Como una praxis social, objetivo e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso -maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia- así como los aspectos políticos institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimita la función del maestro. Ofrece una concepción de la educación como quehacer social multideterminado, tanto por las condiciones económicas, políticas, sociales y

¿POR QUÉ LA RELACION MAESTRO-PADRE DE FAMILIA?

Este estudio analiza el proceso de trabajo conjunto que maestros de grupo y padres de familia emprenden, -no sin conflicto- en la escuela primaria; este trabajo sustenta que gran parte de las actividades en el aula contribuye a la construcción material y social de la escuela.¹² El trabajo compartido de maestros y padres¹³ se encuentra imbricado en la trama de la vida diaria escolar; no es evidente en el acontecer de las escuelas. Los espacios de trabajo, el tiempo dedicado y el persistente esfuerzo común para apoyar el que hacer de los alumnos en el salón de clases, son aspectos que suelen pasar desapercibidos para diversas miradas teóricas y del sentido común. Aún para los mismos maestros, los ámbitos y momentos de trabajo con los padres, parecen aspectos irrelevantes de su diario escolar.

Documentar la diversidad de encuentros directos o indirectos de padres y maestros en la escuela, así como las distintas formas en que dirimen sus asuntos y establecen acuerdos concernientes al trabajo de un grupo escolar, ha implicado la intervención de los padres en el salón de clases de forma directa por las políticas nacionales o indirecta por las visitas al centro escolar. De tal manera este estudio muestra que los padres de familia tienen una presencia en el aula mediante lo que exigen al maestro cotidianamente, para apoyar o negociar el trabajo diario del maestro en el aula.

En los últimos treinta años ha podido apreciarse un creciente interés por el estudio de las relaciones de maestros y padres de la escuela. Numerosas investigaciones han contribuido de manera importante al conocimiento de la participación paterna en la vida escolar¹⁴. No obstante poco se conoce todavía de las

¹² Ezpeleta y Rocckwell. "Escuelas y clases subalternas", en *Cuadernos Políticos* 37, 1983, p. 73.

¹³ Los conceptos de maestro y padre de familia se utilizan en sentido genérico, incluyendo a las maestras y madres de familia.

¹⁴ Algunas investigaciones son: Aguilar (1985), Assael, Edwards, López y Adduard (1989), Bertely (1992), Carvajal (1988), Ezpeleta (1989), Fernández Enguita (1992), Montenegro y Valdés (1994), Schmelkes, Cervantes, Spravkin, González y Marqués (1979), Waller (1985), Galván Mora (1998), Gimeno Sacristan (1999).

formas y significados de la intervención de los padres en el trabajo dentro del aula, éste es un campo escasamente explorado por investigaciones sobre la escuela.

Estudios pioneros abordaron las relaciones de los padres y maestros desde nociones vinculadas a la psicología cualitativa. En un estudio comparativo acerca de las relaciones de cooperación y de conflicto, que estos sujetos establecen en escuelas primarias de diferentes países, Warren¹⁵ concibe que la escuela tiene características estructurales que la definen como un mundo homogéneo e impermeable a la presencia paterna. La divergencia en los intereses y expectativas de los maestros y los padres conllevará a un conflicto básico que según el autor, impediría la creación de un vínculo efectivo entre ellos.

Para Becker, la institución escolar es un "pequeño sistema autocontenido de control social, los padres son clientes extraños a la escuela que, sin embargo, manifiestan un constante interés por intervenir en el terreno del aula, y los maestros son funcionarios de la institución escolar que desarrollan complejos mecanismos de defensa para enfrentar potenciales embates que pudieran amenazar su autoridad académica"¹⁶.

Los estudios referidos hacen aportaciones importantes al campo de mi interés. A pesar de la fuerza excluyente que supone implicada en toda organización escolar, han señalado que -aún desde fuera de la escuela- los padres de familia vigilan y cuestionan el trabajo de los maestros; es decir, advierten una sutil presencia paterna en la escuela. Por otra parte, al revelar las redes de poder que sostiene la autoridad profesional de los maestros, estos estudios han ofrecido evidencias para comprender que las relaciones de maestros y padres no son neutras, sino que involucran tensiones y conflictos.

¹⁵ Warren, R. L. "Cooperation and conflict between parents and teachers: a comparative study of three elementary schools" en *School and society*. Citado por Galván Mora Lucila. *El trabajo conjunto de padres y maestros relativos al salón de clases un estudio etnográfico*. Tesis de maestría, México, D.F., 1998, DIE/CINVESTAV/IPN, p. 2.

¹⁶ Becker H. "The teacher in the authority system of the public school" en *The process of schooling*. Citado por Galván, Mora Lucila, *ibid.*, p. 34.

Otras investigaciones adscritas a perspectivas reproductivistas sobre la escuela¹⁷, han estudiado las relaciones de dominación que se expresan en las interacciones de maestros y padres sosteniendo que, en instancia última, los contenidos de esas interacciones quedan supeditados a las determinaciones del poder estatal. En los estudios así orientados, los padres mantienen una posición subordinada a la autoridad de los maestros. Estos imponen los valores, criterios e intereses de la clase dominante y así marginan a los padres de familia de la escuela y del aula, esta visión ha desconocido el relativo poder que tienen los padres de familia frente a los maestros, aunque reconocen el papel protagónico que ambos tienen en la escena escolar. Desde perspectivas como la anterior se afirma que es usual que los padres se mantengan a distancia de la escuela y raro que los maestros abandonen el aula para acercarse a la comunidad; "de ese modo los maestros están aislados en un salón y los padres desinformados y excluidos de los procesos educativos escolares".¹⁸

Algunas investigaciones han explorado los vínculos entre padres y maestros usando conceptos bipolares, tales como los de cultura escolar-cultura popular¹⁹, profesión docente-comunidad escolar,²⁰ y escuela-comunidad²¹. La dicotomía implicada en estas nociones anticipa un choque o contradicción de origen que parece destinar a padres y maestros a un inevitable desencuentro.

En una investigación en esta línea se encuentra que los padres de escuelas rurales manifiestan escasa preocupación por el trabajo académico de sus hijos, nulas exigencias y reducidas posibilidades de participar de manera activa en el aprendizaje de los niños. En contraparte, se advierte una falta de interés de parte del personal de la escuela por involucrar a los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los

¹⁷ Assael, Edward, López y Adduard (1989), Fernández Enguita (1992).

¹⁸ Guevara Niebla, Gilberto, *op. cit.*, p. 15.

¹⁹ Assael, J., V. Edwards., G. López y A. Edduard. *Alumnos padres y maestros: la representación de la escuela*. Santiago, Chile, 1989, Programa Interdisciplinario de investigaciones en Educación.

²⁰ Fernández Enguita M. *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Ed. Morata, España, 1992.

²¹ Schmelkes S., Cervantes P., Spravkin, P. González y M. Marqués. "Estudio exploratorio de la participación comunitaria en la escuela rural básica formal", en revista *Latinoamericana de Estudios de Educación*, Volumen IX, México D.F., Centro de Estudios Educativos, 1979.

niños²². No obstante, a pesar de privilegiar el desencuentro entre maestros y padres, en el estudio mencionado se señala que los progenitores se involucran con la escuela en la medida en que manifiestan preconcepciones, expectativas y ciertas demandas relativas a ella. En este sentido, el estudio ofreció indicios importantes para la búsqueda de las valoraciones acerca de la escuela que los padres ponen en juego al interactuar con los maestros.

Otro bloque de estudios han enfocado las situaciones conflictivas que proporciona la intervención de los padres en la educación de sus hijos. En uno de ellos se advierte que, cuando los alumnos progresan razonablemente los contactos entre padres y maestros tienden a desaparecer²³; sin embargo, ambos se tienen presentes. Los padres pueden ver la escuela y a los maestros en los trabajos escolares de sus hijos, y los maestros pueden constatar en ellos si los padres apoyan a los niños. La interacción indirecta que así establecen implica cierta tensión porque ambos compiten por la atención y lealtad del niño.

Otro trabajo reciente, representativo de esta corriente, muestra la enérgica intervención de los padres ante maestros y autoridades escolares cuando se presentan situaciones de reprobación o deserción de los alumnos²⁴. Al parecer desde la óptica de este estudio, únicamente esas situaciones límite convocan al interés de los padres por involucrarse en la educación escolar de sus hijos, es decir, el conflicto es lo que estrecha la relación entre maestros y padres. Al centrar la atención en aquellas circunstancias que favorecen el apoyo de los padres en el desarrollo educativo de los niños, otro estudio ha encontrado que ello ocurre cuando los padres tienen un alto grado de escolaridad²⁵. Desde la noción de capital cultural, se explora la participación de los padres en los procesos escolares; de esa manera se afirma que los padres

²² *Ibid.* p. 61-64

²³ Feiman-Nemser S. y R. Floden. "The cultures of teaching", en *Handbook of research on teaching*. Citados por Galván Mora Lucila, *op. cit.*, p. 4.

²⁴ Montenegro y Valdés. "Acercamiento a la relación entre padres de familia y maestros en los problemas de deserción y separaciones escolares", en *Memorias del primer simposio de educación*. Galván, L., M. Vargas y B. Calvo, coords., México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social, 1994, p. 267.

²⁵ Schmelkes S. "Calidad de la educación y formación docente", en *Educación, la revista de educación*. Año 2, Número 6, Guadalajara, México, 1994.

culturalmente pobres serían lo que menos vigilarían la asistencia de sus hijos a la escuela y los que menos intervendrían en la educación de los niños. En esta perspectiva, el interés -e intervención- de los padres en la educación de sus hijos estaría supeditado a la cercanía entre su bagaje cultural y el que la escuela demanda.

Algunas investigaciones han vislumbrado cierta intervención de los padres de familia en el proceso educativo dentro del aula, aunque no se haya centrado en ello. Por ellas sabemos que las interacciones de padres y maestros pueden estar en juego la disputa por la gratuidad de la enseñanza²⁶, la búsqueda de recursos para sostener diversas actividades escolares en el salón de clases²⁷, la defensa de la autoridad académica de los maestros²⁸ o la conservación de la identidad étnica en los distintos espacios escolares²⁹.

Otros estudios mas cercanos a mi interés, han explorado las juntas que los maestros efectúan regularmente con los padres de su grupo de alumnos³⁰, al mostrar, aun sin proponérselo, el interés de los padres por la vida de los niños en el aula, el estudio citado me resultó sugerente para indagar en las juntas aquellos contenidos que fueran mas allá de las cuestiones burocráticas, como la firma de boletas. Es decir, ayudaron a orientar el análisis de las juntas de grupo hacia la diversidad de aspectos relacionados con el salón de clases, que padres y maestros, ventilaban en este ámbito.

Las diversas investigaciones revisadas han contribuido a tener una mayor comprensión de las múltiples facetas y sentidos que presentan las relaciones de los maestros y padres en la escuela. Algunas han ofrecido importantes indicios para buscar la participación paterna en asuntos del salón de clases, aportando análisis útiles para la

²⁶ Mercado R. *La educación primaria gratuita, una lucha popular cotidiana*. Tesis de maestría, México D.F.; 1985, DIE/CINVESTAV/IPN.

²⁷ Aguilar C. *El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana*. Tesis de maestría, México D.F.; 1986, DIE/CINVESTAV/IPN.

²⁸ Carvajal A. *El margen de acción y las relaciones sociales de los maestros: un estudio etnográfico en la escuela primaria*. Tesis de maestría, México D.F.; 1988, DIE/CINVESTAV/IPN.

²⁹ Bertely M. *Adaptaciones escolares en una comunidad mazahua, en Investigación Etnográfica en educación*. M. Rueda Beltrán y M. A. Campos (coords.) Universidad Nacional Autónoma de México, 1992.

³⁰ Carvajal, *op. cit.*

construcción del proceso de la forma de rendir cuentas de los profesores a los padres de familia, objeto de mi investigación, que involucra a padres y maestros. Aun así, como he señalado, las formas, contenidos y significados de la presencia paterna en el ámbito del aula es un campo todavía en gran parte desconocido. A mi entender, los supuestos teóricos que subyacen en algunas investigaciones sobre la participación de los padres en la escuela, han impedido -en parte- advertir y analizar esa participación en el trabajo dentro del salón de clases.

Las repercusiones teóricas y políticas de acercarse a la relación de padres y maestros desde categorías que suponen la escuela y la comunidad como entidades superadas a priori, y preexistentes a sus relaciones, han sido ya señaladas en otros estudios³¹, una visión ahistórica de la escuela y del trabajo de los maestros se deriva de tales categorías. Si se concibe que los maestros y los padres mundos originalmente separados y cerrados, a la escuela y a la comunidad respectivamente, resulta difícil -casi imposible- considerar que los padres tengan algo que ver con los quehaceres del aula. Los contextos, los intereses y los valores de los padres de familia quedan conceptualmente excluidos del ámbito escolar, y el aula es un mundo que los padres no llegan a intervenir.

Atender a las alianzas y oposiciones que maestros y padres definen y redefinen en determinados momentos de la vida de la escuela, así como las tradiciones comunitarias que coexisten con las normas escolares, ayuda a comprender que la escuela no es mundo separado del ámbito social donde se inserta y que los padres de familia, como sujetos de la escuela, tienen una relación activa con el quehacer de los maestros y con la vida escolar; "la escuela como institución social, permea otros espacios sociales; se encuentra no sólo dentro de su terreno y en las acciones de su personal, sino también en las concepciones de los habitantes, en la organización económica doméstica y de producción, en la vida cotidiana y ceremonial del pueblo. La

³¹ Rockwell E. "La práctica docente y la formación de maestros", en *La escuela, lugar de trabajo docente*. México, D.F.; 1989, DIE/CINVESTAV/ IPN.

escuela y la comunidad no son ni autónomas ni homogéneas; su carácter y desarrollo responden a procesos socioeconómicos y políticos que se dan en otros niveles"³².

El presente estudio se aboca al análisis de los contenidos y significados, concernientes al trabajo en el salón de clases, específicamente en la rendición de cuentas de los maestros a los padres de familia, presentes en las relaciones de padres y maestros. Pretende mostrar algunos de los espacios y momentos en que se constituyen estas relaciones, así como describir las formas y prácticas en que ambos protagonistas tratan, dirimen y acuerdan diversos asuntos relativos al aula. En instancia última, pretende documentar el proceso de trabajo conjunto y determinante en las prácticas del maestro al exigirle rendir cuentas, que se manifiesta en una escuela particular, y señalar el sentido que ese trabajo tiene en la continuidad y transformación de la institución escolar; especificando "que en los acuerdos de padres y maestros para apoyar el quehacer en el aula, se expresan una diversidad de expectativas, perspectivas y valoraciones respecto a las maneras de hacer las cosas en el salón de clases. El consenso posible se construye, no está dado de antemano. Al tratar de establecer acuerdos entre ellos, padres y maestros contribuyen a la constitución cotidiana de la escuela"³³, considerando "que los padres de familia son parte constitutiva tanto de la escuela como del barrio, son los sujetos del barrio, después de los niños, quienes tienen cierta posibilidad de acceso e influencia en la escuela"³⁴, y que "para los padres en este caso la negociación no es solo por el acceso a la escuela, sino por una mejor enseñanza de acuerdo con sus propias valoraciones de esta"³⁵.

Podríamos agregar además sobre esta relación maestro-padre de familia que de acuerdo a las nuevas políticas educativas del gobierno federal para la educación básica, producto del trabajo de investigación de lo que se denominó en un principio la

³² Rockwell E. (compiladora). *Ser maestro, estudio sobre el trabajo docente.*, Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1995.

³³ Galván Mora Lucila, *op. cit.*, p. 163

³⁴ Carvajal, *op. cit.*, p. 102

³⁵ Mercado R., *op. cit.*, p. 112.

gestión escolar³⁶ y que hoy conocemos como escuelas de calidad y que se pretende aplicar a todas las escuelas del país, se otorgan mayores facultades legales a los padres de familia, quedando especificado en la firma del Compromiso Social por la Calidad de la educación donde los padres de familia de toda la República se comprometen específicamente a: "los padres somos, junto con los maestros, los mas interesados y los mas directamente implicados en la educación de nuestros hijos. Tenemos obligaciones y derechos. Con este pacto asumimos el compromiso de estar cerca de la escuela, completar y reforzar en el hogar el esfuerzo de los maestros; formarnos permanentemente como padres de familia e integrarnos en la comunidad escolar. En correspondencia, los padres de familia ejerceremos el derecho a participar en los procesos educativos, a estar permanentemente informados del desempeño escolar de nuestros hijos y, sobre todo, a que nuestros hijos reciban una educación de buena calidad"³⁷, lo que nos invita a realizar un estudio de cuáles son las prácticas educativas de los maestros que sirven para rendir cuentas a los padres de familia, para tener en claro como estos pueden participar en beneficio de los propósitos establecidos y no como oposición a ellos. Identificando si esta rendición de cuentas esta en apego a lo que los planes y programas de estudio marcan o a lo que los padres esperan, y como se convierten en un referente básico para la organización cotidiana del trabajo en el aula, para poder así conocer cual es el apoyo que los padres de familia darían a la escuela, en beneficio o daño de la educación básica, y como son negociados con los maestros.

Pero además, un referente mas que en la actualidad está determinando la relación maestro-padre de familia en las escuelas de educación básica tienen que ver con la lucha de mercados. "Vicent considera que se puede entender la participación de los padres desde dos perspectivas generales: una, de colaboración y de complementariedad entre escuela y familia, y otra a través del modelo de mercado. Dentro de la primera opción la función de los padres puede adoptar tres posibilidades: a) los padres como apoyo a la escuela (proveedores de fondos adicionales,

³⁶ Para mayor información revisar los materiales editados por el fondo de cooperación mixta México-España (DGIE), en la serie *Como transformar nuestra escuela*, SEP. México, 1999.

³⁷ *COMPROMISO SOCIAL POR LA EDUCACIÓN*. SEP. JULIO 2002.

colaboradores en la disciplina, adquieren equipos didácticos para sus hijos, ayudan en las tareas escolares y en la realización de actividades extraescolares, participan en el gobierno del centro, defienden políticamente sus escuelas); b) los padres como compañeros que comprenden el proyecto de la educación escolar y se identifican con el mismo; c) padres desempeñando el papel de coeducadores con las escuelas. En el modelo de mercado, partiendo de alguna diferenciación de los centros escolares, los padres participan eligiendo el centro escolar para sus hijos"³⁸.

Todos esos modelos de colaboración entre familia y escuela o la simple participación a través de la lógica del mercado implican distintas formas de entender la legitimidad de ambas en la educación de los estudiantes. "Una serie de reglas básicas completan el mecanismo del mercado educativo: A) Sistema de adscripción de alumnos liberado de la determinación de la proximidad centro-escolar familiar, para que el consumidor pueda elegir. El monopolio geográfico de cada centro sobre una zona debe desaparecer, lo mismo que cualquier comercio no tiene adscrito unos consumidores fijos. B) La desregulación comprende la libertad de elección entre centros privados y públicos, y dentro de cada sector. Es decir, los centros públicos compiten con los privados y entre sí. Las normas de admisión las marcará ahora cada centro en alguna medida. C) Tiene que existir cierto margen de autonomía para que los centros puedan diseñar sus ofertas diferenciadas unos de otros. D) La competencia de los centros por la captación de estudiantes significa pugnar por las subvenciones o el cheque equivalente al puesto escolar, para lo cual tienen que reforzar su imagen ante los consumidores. E) Disociación entre la financiación del servicio y la provisión del mismo, de suerte que sea el cliente el que lleva consigo la financiación. El servicio público lo cumple el Estado haciéndose cargo del gasto de la enseñanza, pero no elaborando él mismo una oferta pública. Como ésta es una realidad de partida, debe competir con los demás. F) Mecanismos de información al consumidor que requieren sistemas de evaluación externa de la calidad de cada centro, complementados por la publicidad. G) El personal que trabaja en cada centro (director, maestros y demás trabajadores)

³⁸ Vicent, C. *Parents and teachers. Power and participation*. Citado por Gimeno Sacristán. *Poderes inestables en educación*, Ed. Morata, España, 1999, p. 280.

tienen que obtener beneficios de sus esfuerzos por la captación con éxito de clientes en forma de méritos profesionales, salarios y promoción, incluida la permanencia en el empleo. Lo que sean capaces de atraer clientes sobreviven y mejoran; los que no lo sean desaparecen o descienden. H) Limitación del poder de los sindicatos para establecer las condiciones laborales y salariales para que las mismas dependan más de su productividad: la capacidad de atraer y de retener a los estudiantes en las escuelas. I) Autonomía financiera de cada centro para disponer de los recursos corrientes y poder captar otros adicionales. J) Acomodación de la oferta de especialidades educativas a las necesidades del mercado laboral³⁹.

Con la visión de la educación a través de la metáfora del mercado, ésta (el currículum, los métodos, y demás.) pasaría a ser una mercancía más que, como cualquier otro artículo o servicio, tiene un precio y se compra o se vende; los alumnos se convierten en consumidores de productos, los padres deciden el comercio al cual ir a comprar, los profesores son agentes que dispensan el servicio demandado por los clientes, y los administradores son los árbitros de todo ese juego para que funcione correctamente. Los padres piden cuenta de un servicio que se les ofrece, y los maestros si desean conservar su puesto, o una buena imagen ante sus clientes deben rendir cuentas, convirtiéndose éstas en un referente básico para la organización cotidiana del trabajo en el aula, pues existe un ambiente de competencia, también entre los mismos maestros, por satisfacer a sus padres de familia. "El mercado no es el resultado de un orden espontáneo, sino que existe, gracias a unas determinadas condiciones políticas, legales o institucionales que tienen que ser construidas por el gobierno"⁴⁰. Es una construcción histórica que puede funcionar de muchas maneras y que no se apoya en leyes universales incontestables, aunque si lo haga de unos principios básicos. "La clave para que ese engranaje funcione en educación reside en que los padres puedan elegir la educación que reciban sus hijos. Es el mecanismo a través del cual se puede manifestar la libertad del ciudadano-consumidor; es el requisito

³⁹ Gimeno Sacristán, *Ibid.* p. 295.

⁴⁰ Peters, M. *Poststructuralism, politics and education*. Citado por Gimeno Sacristán, *Ibid.*, p. 294.

la democracia participativa, sino una insatisfacción de los padres, que esperan que los maestros les rindan cuentas según lo que ellos quieren, y no lo que los planes y programas de estudio marcan. La colaboración es fructífera en caso de que exista coherencia, pero podría distorsionar la acción de la escuela cuando éstas introducen prácticas innovadoras de trabajo para el estudiante que son incomprensibles para los padres cuando se enfrentan con la necesidad de ayudarles en casa.

Todo esto, nos lleva a considerar también un factor importante en la relación maestro-padre de familia, la cultura docente, determinante en la rendición de cuentas y la cultura de la escuela, aunque en la determinación y mantenimiento de la cultura de la escuela existen muchos factores y agentes, podemos considerar que la cultura de la escuela es prioritariamente la cultura de los maestros como grupo social, como gremio profesional. "La cultura de los docentes podemos definirla como el conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que dicho grupo social considera valioso en su contexto profesional, así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí. En la cultura de este grupo social será necesario indagar las reglas explícitas y ocultas que regulen su comportamiento, las historias y los mitos que configuran y dan sentido a sus tradiciones e identidades, así como los valores y las expectativas que desde fuera presionan la vida de la escuela y del aula"⁴³

Asumiendo la cultura de los docentes, sus valores y sus formas de actuar, los maestros se sienten arropados por la fuerza y las rutinas del grupo de compañeros, por las señas de identidad de la profesión. Aprendemos pronto que reproducir roles, métodos y estilos habituales es la mejor estrategia para evitar problemas y conflictos con los compañeros y con los agentes exteriores: familia y administración. Por eso, podemos afirmar que un estudio sobre las prácticas de la rendición de cuentas de los maestros a los padres de familia es importante, para poder poner en evidencia cuan determinantes son, para ser un factor importante que organiza el trabajo cotidiano en el

⁴³ *Sergiovani, T. y Starrat, R. "Clinical supervision and teacher evaluation", en Supervisión of student teaching. Citado por Pérez Gómez. La cultura escolar en la escuela neoliberal. Ed. Morata, España, 1999, p. 301.*

aula, en beneficio o no del logro de los propósitos de los planes y programas de estudio.

Uno de los sentimientos más constantes del profesorado en la actualidad es una sensación de agobio, de saturación de tareas y responsabilidades para hacer frente a las nuevas exigencias curriculares y sociales que presionan la vida diaria de la escuela.

La integración de los niños con necesidades educativas especiales en el desarrollo normal del aula; la introducción de nuevas áreas y orientaciones curriculares: educación sexual, nuevas tecnologías, educación moral, que atraviesan horizontalmente la estructura disciplinar del currículum; los continuos proyectos de reforma y cambios impuestos por la administración en los que se modifican no sólo los contenidos del currículum, sino también los métodos didácticos y los roles profesionales del maestro, que ahora son urgidos en asumir la responsabilidad de una cierta autonomía en la configuración de su trabajo; las exigencias sociales de eficacia observables y a corto plazo para satisfacer los requerimientos del mercado; los proyectos de evaluación del rendimiento de las escuelas y de los docentes para facilitar el control social del servicio educativo y facilitar la libre elección del centro por parte de las familias. Son todas modificaciones recientes que suponen una transformación radical del contenido laboral del docente desde la clásica definición del mismo como transmisión dentro del aula, control disciplinar y evaluación objetiva, a la compleja definición actual como diseñador, planificador, evaluador, comunicador, líder pedagógico, tutor de futuros docentes e incluso competidor en el mercado de la oferta escolar. El aula, la escuela, la comunidad y el mercado son los escenarios en los que se desarrolla la compleja vida laboral del docente en las sociedades post-modernas y/o neoliberales.

La pérdida de legitimación tradicional de la tarea docente, la incertidumbre de los nuevos horizontes, acompañados de la presión y la urgencia de responder a las exigencias de mercado, así como la escasa consideración social de su labor están provocando en el docente un alto grado de ansiedad e insatisfacción profesional. "La

cultura docente de final del siglo se nutre, en no escasa medida, de frustración, ansiedad, desorientación y cínico pragmatismo"⁴⁴.

La escuela se encuentra arrollada por el ritmo vertiginoso de la sociedad del éxito y la apariencia, y aunque sean contradictorios con su finalidad educativa, se preocupa obsesivamente por la obtención de resultados a corto plazo, por la exhibición de rendimiento académico, por las manifestaciones observables de éxito, aunque sean meras y efímeras apariencias formales.

Por eso es importante preguntarnos: ¿cuáles son las prácticas de rendición de cuentas de los maestros a los padres de familia? ¿Y cómo éstas sirven de referente para organizar la vida cotidiana de los salones de clase?, y si, ¿benefician o entorpecen el logro de los propósitos de los planes y programas de estudio? Preguntas que para poder empezar a contestar con este estudio, después de haber explicitado desde distintos aspectos la relación maestro-padre de familia como una problemática de la realidad desde la rendición de cuentas, como segunda parte, teóricamente se explicará el papel del sujeto en la vida cotidiana de los centros escolares que nos permita esclarecer de que tipo de sujeto hablamos en este estudio, para que en el último apartado de este capítulo, se aborde la construcción conceptual de la rendición de cuentas.

⁴⁴ Esteve Zaragoza. *El malestar docente*. Citado por Pérez Gómez, *ibid.*, p. 176.

LA VIDA COTIDIANA EN LOS CENTROS ESCOLARES

Todos los días, el hombre común, -aquél que no padece ninguna enfermedad crónica, que lo haga depender de esta- debe desenvolverse en un mundo en el que esta inmerso quiera o no; tomar decisiones, actuar, interpretar, pensar, razonar, aprender y demás cosas que debiera hacer para poder desenvolverse y ser aceptado en una realidad que esta ahí. Consciente de esto el hombre ha dado diversas explicaciones de cómo lo hace, que ha hecho que el actuar de cada persona este determinado a los principios epistemológicos que interpretan y delinear, su participación en su mundo, cada postura creada articula discursos, que desde sus planteamientos son suficientes para entender el actuar de las personas de manera individual o grupal. La divergencia de posturas que pretenden dar cuenta de esto, han hecho de esto un debate que se ha enriquecido y que en la actualidad se ha diversificado tanto, que los planteamientos son muchos. "La actividad humana se caracteriza por la inquietud y la plasticidad, el resultado de la inquietud es la construcción de un mundo netamente humano, donde las instituciones permiten la comunicación, la adjudicación e incorporación de papeles y el respeto y vigilancia de lo que se asume como normal. El resultado de la plasticidad, por su parte, es la edificación de múltiples mundos humanos. La realidad se construye socialmente, pero la concreción depende de cada grupo y comunidad específica"⁴⁵.

No existe un mundo de los científicos, integrados todos ellos en torno a un paradigma que explique el proceso social, sino diversas expresiones de esto. Por lo mismo, pensar en un enfoque de lo social que sea el verdadero, el superior, el que sintetiza las distintas teorías y metodologías, entre otras cosas, es imposible. No existen las cosas en sí mismas, ni el enfoque adecuado para captarlas en toda su dimensión, sino que son los esquemas teóricos y las ideas que los investigadores se

⁴⁵ Juan Manuel Piña Osorio, *op. cit.*, p. 19

hacen sobre la realidad, lo que lleva a conceptualizar lo pertinente, pero lo pertinente varía según el enfoque.

La forma o tratamiento proporcionado por cada grupo académico cambia de acuerdo con los enfoques, lo que se prioriza o se subordina, incluso lo que se elimina; lo que se articula o se separa del resto de los acontecimientos sociales; lo que se interpreta o se estigmatiza. Este es el caso de la vida cotidiana. El presente estudio recupera para su uso conceptual cuál es el papel de los sujetos sociales⁴⁶ en su mundo real desde la vida cotidiana, sus planteamientos teóricos, vinculándolo con la cotidianidad de los centros escolares, considerando a la vida cotidiana un objeto de estudio que trata de explicar y entender la realidad social.

La vida cotidiana opera en nuestro trabajo como un doble referente: teórico y empírico. "Ella constituye el ámbito específico donde los hombres se reproducen como seres sociales y en el mismo acto generan la reproducción social"⁴⁷. Este es uno de los sentidos en que la vida cotidiana es histórica; pero además tienen una historia propia, discontinua, que no se explica así misma y que adquiere su sentido más ampliamente social, en los engarces con el movimiento histórico de la sociedad. De aquí que nuestro concepto se diferencia también del que caracteriza lo cotidiano como el mundo de las rutinas no problemáticas, al estilo Berger y Luckmann, aunque puede incluirlo⁴⁸. "Para Goffman; Berger y Luckmann, sus estudios pretenden comprender las acciones sociales específicas del ser humano (no modificarlo),..."⁴⁹ Pero para nuestro estudio

⁴⁶ Para este estudio "La categoría de sujeto social remite al terreno donde se construyen las subjetividades colectivas, las identidades y la voluntad misma de mutación... Desde la perspectiva del sujeto social, el actor no es un status o un rol sino un proceso a través del cual se va conformando él mismo como movimiento, es decir, en tanto que acción con uno o varios sentidos que pueden ser internos o externos, que omiten o permiten, pero que al mismo tiempo pueden ser también implícitos o explícitos, únicos o múltiples, referidos a otro o a otros. En la acción los actores sociales pueden devenir en sujetos sociales, pero también pueden desarticularse, o no llegar a constituirse. La acción misma define a los actores como un proceso en continua formación. A través de su hacer, los actores representan una fuerza que se manifiesta en su presencia y permanencia en el conjunto social y cuyo grado puede ser variable. Ahora bien, aunque se acepte que el sujeto se expresa más en una cierta identidad colectiva, no por ello deja de ser, simultáneamente, una organización unificada, es decir, una estructura con normas de inclusión y exclusión" En Calvillo Miriam, "Los nuevos sujetos sociales, una aproximación epistemológica", *Revista sociológica*, México, Mayo-Agosto, 1995, p. 270-271.

⁴⁷ Agnes Heller. *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, 1997, p. 36.

⁴⁸ P. Berger y T. Luckmann. *La construcción social de la realidad*. Ed. Amorrortu, Buenos Aires, 1968.

⁴⁹ Juan Manuel Piña Osorio, *op. cit.*, p. 49

estos planteamientos son inclusivos en el sentido de que estos autores y más, coinciden "en la visión de que la sociedad es creadora de elementos, prácticas y saberes que asimilan sus integrantes. A este proceso se le llama apropiación (Heller), interiorización (Berger y Luckman) o dramatización (Goffman); no es natural sino social y se considera al ser humano como el único ser viviente capaz de producir cultura y distanciarse de su situación original.

Señalan que la vida cotidiana son las pequeñas cosas que se realizan a diario, ya por reproducción (Heller), ya por habituación para dar paso a la institucionalización (Berger y Luckmann), ya por las rutinas de las actividades, incluso aquellas adversas (Kosik) o ya por la asimilación del papel que desempeña el individuo o la realización dramática cuando interactúa (Goffman)⁵⁰ Es por eso que el concepto de vida cotidiana delimita y a la vez recupera conjuntos de actividades característicamente heterogéneos emprendidos y articulados por sujetos particulares. Las actividades observadas en la escuela, o en cualquier contexto, pueden ser entendidas como cotidianas sólo con referencia a esos sujetos. Como categoría analítica lo cotidiano se distingue de lo no cotidiano en un mismo plano de la realidad concreta: lo que es cotidiano para una persona o conjunto de personas no siempre es cotidiano para otros, parece posible definir un sujeto conocible a través del conjunto de relaciones sociales que conforman su mundo particular, un sujeto concreto no por tratarse de un individuo sino por el carácter histórico y específico de aquellas relaciones.

Para el sujeto, el pequeño mundo cotidiano contiene su vida y en ella su trabajo, sus múltiples actividades, los variados sentidos con los que carga cada situación particular. Por ello reconstruir la vida cotidiana de la escuela tiene como referentes necesarios a los sujetos que la constituyen: maestros, alumnos, padres, entre los más constantes. Ellos en condiciones sociales, culturales y materiales específicas realizan la existencia cotidiana de la escuela singular y al hacerlo refractan -con sentidos compartidos- todos los elementos formales y no formales del sistema, fusionados con los de un entorno social.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 40

Importa destacar, entre otras razones, para sortear el peligro de perderse en la heterogeneidad que " el recorte de lo cotidiano y del sujeto en particular como referente significativo, define un primer nivel analítico posible de las actividades observables en cualquier contexto social. Para el investigador, este conjunto de actividades cotidianas es y debe ser articulable desde muchos otros niveles analíticos... en estos otros niveles analíticos se puede reconstruir la continuidad o la discontinuidad social, e interpretar los sentidos históricos de diversas prácticas presentes en la escuela"⁵¹. Pero no caer en los radicalismos, ya que todo particular tiene vida cotidiana (responsabilidad que nadie puede evadir) y actúa bajo los lineamientos que le traza su momento histórico y todo aquello que lo convierte en tal, lo que Piña llamaría "el cruzamiento de lo particular y lo general"⁵².

"La vida cotidiana es contradictoria pues en ella pervive la rutina, lo mismo de siempre, que absorbe nuestros sentidos y nos lleva a la pasividad y al conformismo; pero también permite que vivamos situaciones especiales, complejas e irrepetibles en las que surgen y se manifiestan los intereses sociales y las ideas que tenemos acerca del mundo y la sociedad"⁵³. La realidad cotidiana puede, por un lado, aprisionarnos en tanto que en ella se concretan las relaciones sociales que nos imponen ciertas exigencias y restricciones en consonancia con las características de la sociedad a la que pertenecemos. Por el otro lado en la cotidianidad podemos encontrar los espacios para que desarrollemos las potencialidades que poseemos como sujetos históricos-sociales a fin de conocer críticamente la realidad en la que vivimos y participar en su transformación.

Escribir sobre la vida cotidiana significa, por lo tanto, reconocer su historicidad ya que las circunstancias y hechos que la envuelven tienen sus peculiaridades

⁵¹ Rockwell E. y J. Ezpeleta. "La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso", en *revista colombiana de Educación*, No. 12, 2º semestre, 1983, Bogotá, Centro de Investigación Pedagógica, Universidad Pedagógica, 1983.

⁵² Piña Osorio Juan Manuel, *op. cit.*, p. 35

⁵³ Rojas Soriano Raul y Amparo Ruiz del Castillo. *Apuntes de la vida cotidiana*. Ed. Plaza y Valdés, México, 2001, p. 9

dependiendo de cada situación social específica. No obstante esto, existen sin lugar a dudas aspectos comunes en la vida cotidiana de todas las personas (con sus particularidades según el momento histórico de que se trate) que se manifiestan al participar en los diferentes procesos sociales que tienen lugar en la familia y la sociedad en general.

Rescatar la cotidianidad es una tarea mucho más difícil de lo que podría parecer a simple vista. Es necesario vivirla, sumergirse en esa realidad de todos los días y a partir de ahí iniciar el análisis de los diversos aspectos que ofrece la vida cotidiana para aprovechar aquellas situaciones y experiencias que permitan conocer en forma más objetiva y precisa el mundo que nos rodea. La importancia de reconstruir teóricamente la esfera de la cotidianidad radica en que como dice Heller "la vida cotidiana es la vida de todo hombre. La vive cada cual, sin excepción alguna, cualquiera que sea el lugar que asigne la división del trabajo intelectual y físico. Nadie consigue identificarse con su actividad humano - específica hasta el punto de poder desprenderse enteramente de la cotidianidad. Y, a la inversa, no hay hombre alguno, por insustancial que sea, que viva sólo la cotidianidad, aunque sin duda ésta le absorberá principalmente"⁵⁴; el medio social en que se desenvuelven los individuos repercuten en su mundo cotidiano, es decir, en la configuración de las circunstancias concretas que surgen día a día en la vida de cada una de las personas. La realidad cotidiana se encuentra pues, definida, penetrada, por las características socioeconómicas y culturales del grupo social al que pertenecen los individuos. La vida cotidiana es, en cierto modo, la concreción de las relaciones sociales.

La cotidianidad no puede ser considerada sólo como un conjunto de actos desarrollados mecánicamente o como formas rutinarias de ver la vida o de enfrentar los problemas diarios. La cotidianidad es lo que le da sentido a las acciones y por lo tanto, a la vida misma de cada individuo. Los seres humanos nos enfrentamos, pues, todos los días a un mundo dominado por la cotidianidad, la cual difiere de un grupo social a otro y de un momento histórico a otro. Sin embargo, ningún individuo puede escapar de

⁵⁴ *Ibid.*, p. 14.

su realidad cotidiana que afecta el desarrollo de sus actividades en otros ámbitos de la vida ya sea que se trate de un obrero, profesionista, científico o gobernante.

La vida cotidiana se desenvuelve en cada pequeño mundo de convivencia que se construye con la participación activa de sus integrantes. Lo mismo se forma de situaciones repetitivas, rutinarias -como las festividades domingueras-, que de acciones racionales, previstamente programadas y de otras inesperadas. La vivencia humana es relación de personas, de seres humanos que se vinculan en espacios particulares. Sin embargo, la gente participa de múltiples formas en cada espacio delimitado, sin llegar a convivir. La vida cotidiana es de los particulares y la vida particular se realiza en grupo. Los miembros de un universo social delimitado actúan en grupos legitimados por los mismos integrantes. Cada integrante respetará a su grupo, a sus compañeros, a sus normas -establecidas abierta o implícitamente- y a sus símbolos. La lealtad, los celos, la envidia, la solidaridad, la confianza, todo ello y más transcurre en el pequeño espacio en el que se edifica en la cotidianidad. Una misma manifestación humana puede tener distintos significados, dependiendo de los actores que valoren esas acciones. La normalidad de las acciones en una sociedad específica es una tarea imposible de alcanzar. Podrá existir un patrón de normalidad dominante y legítimo, pero difícilmente será adoptado por cada uno de los integrantes de esa sociedad. "Las variaciones y las disidencias llevan a la tarea permanente de construcción de modos de vida particulares, esto es, de otros mundos"⁵⁵.

Cada persona desarrolla su vida cotidiana en un ambiente inmediato. Lo cotidiano se expresa en el aquí y el ahora de la reproducción de las parcelas de la vida, parcelas que, en conjunto posibilitan la reproducción social. Un espacio importante (pero no exclusivo) en donde se despliega la cotidianidad es la vivienda, donde se construye gran parte de la vida de las personas, pero no se agota ahí por que esta

⁵⁵ Piña Osorio Juan Manuel y Claudia Beatriz Pontón(coordinadores). *Cultura y procesos educativos*. Ed. Plaza y Valdés, México, 2002, p. 57

constituida por el espacio particular y el público. En la escuela, como un espacio público, se edifica una vida cotidiana.

La vida cotidiana cambia de acuerdo con la sociedad en cuestión: las formas de humanización no son las mismas en todas las épocas, ni son similares para todos los sectores sociales de una misma sociedad. Es un cruzamiento de situaciones sociales e historias particulares. "Lo grande se concreta en la vida diaria de millones de personas, tratar de separar lo general de lo particular, o lo macro de lo micro, no es posible. El contexto histórico-social, la clase social propia, el sexo al que pertenece, son condicionantes históricas que posibilitan la diferenciación social"⁵⁶

"Debemos tener presente que, como dice Karel Kosik: en la cotidianidad viven tanto el escribano como el emperador. Generaciones enteras y millones de personas han vivido y viven en la cotidianidad de su vida como en una atmósfera natural sin que, ni por asomo, se les ocurra preguntar cual es su sentido. ¿Qué sentido tiene entonces preguntar por el sentido de la vida cotidiana?. El hecho de plantearse tal pregunta puede significar el hallazgo de una vía para captar la esencia de la vida cotidiana"⁵⁷. En todas las épocas históricas ha existido vida cotidiana, pero las características específicas que adopta son resultados de procesos históricos-sociales particulares. Lo general influye en el accionar específico, inversamente los grandes cambios sociales comienzan con las pequeñas cosas de la vida y la alteración de los pequeños afecta a lo grande. La vida cotidiana no esta al margen de los grandes acontecimientos políticos o económicos, ni de los estructurales o coyunturales. La pequeñas cosas que diariamente se emprenden tienen un sentido importante en el rumbo de los acontecimientos de la vida de los seres humanos. Estas acciones diminutas y particulares, aparentemente sin sentido por que son comunes, reflejan la particularidad de los seres humanos que viven en un periodo histórico específico. El trabajo como el descanso, el amor como el odio, la solidaridad como la envidia, son resultado de ideas y tradiciones que prevalecen en una determinada sociedad (país, región, pueblo) y que sus integrantes aceptan o rechazan, pero teniendo como centro lo dominante. El

⁵⁶ *Ibid.*, p. 58.

⁵⁷ Raúl Rojas Soriano, *op. cit.*, p. 15

integrante de un grupo es quien esta integrado a su grupo, es quien a través de la cotidianidad ha incorporado la cultura particular de su momento.

"La vida cotidiana generalmente se asocia con lo inmediato con lo intrascendente, con lo que pasa y no deja huella, con lo rutinario y descolorido. Algo hay de cierto, porque la satisfacción de las necesidades vitales sólo es posible por la acción inmediata. Es una actividad que no requiere grandes argumentos sino acciones precisas. Por eso se presenta como lo dado, lo incuestionable, lo que se ha hecho y se seguirá haciendo. El dinero como mercancía intercambiable por diversos bienes necesarios para la reproducción social, las relaciones afectivas, la adoración o el rechazo por el trabajo son acciones humanas que simplemente se realizan sin tener que ser reflexionadas. Sin embargo la vida cotidiana no puede entenderse sólo como banalidad"⁵⁸

Con todos estos planteamientos teóricos, para este estudio entendemos a la vida cotidiana como "los pequeños mundos de convivencia que se reproducen diariamente y se construyen con la participación activa de sus integrantes, se conforma de situaciones repetitivas rutinarias, como de otras que rompen con ello; se construye de acciones racionales de acuerdo con medios y fines, como de acciones no racionales"⁵⁹.

Abrir el horizonte cotidiano para mirar la escuela, permite advertir situaciones y formular preguntas que no fácilmente aparecen desde una mirada normativa. Para un buen sector de la población adulta e infantil, la escuela forma parte de su vida. Para unos es el lugar de trabajo, para otros, el lugar socialmente definido donde alojar la sexta parte de su tiempo durante algunos años de la infancia. En la experiencia cotidiana de estos sujetos, trasponer las puertas de la escuela constituye al mismo tiempo una continuidad y una ruptura. Continuidad de desplazamiento entre ámbitos sociales contiguos que se viven a un mismo nivel, continuidad de identidad de los

⁵⁸ Piña Osorio Juan Manuel y Claudia Beatriz Pontón, *op. cit.*, p. 60.

⁵⁹ Piña Osorio Juan Manuel, *op. cit.* p. 67

sujetos; ruptura y acomodación momentáneas de diferentes exigencias institucionales y sociales, readecuación de identidades a los roles propuestos por la escuela.

Trasponiendo las puertas de la escuela, la teoría suele ver a los sujetos como maestros, alumnos y padres exclusivamente, olvidándose demasiado a menudo de que esas son las caras reiteradamente circunstanciales de un sujeto entero, que no por ejércelas se desprende de su identidad social.

El horizonte cotidiano permite ver a la escuela donde todos los días los adultos y niños despliegan múltiples tareas e intercambios prescritos y no prescritos; donde la transmisión se materializa de diversas maneras dentro y al margen del currículum, donde los padres manifiestan su apoyo o su resistencia a la política escolar y vigilan o reclaman sus derechos, una escuela donde los maestros construyen su profesión y organizan su vida sindical y donde los alumnos aprenden o desaprenden los mas variados contenidos sociales, un ámbito donde también está presente, no siempre en forma explícita, el poder dominante, condicionando las formas del hacer cotidiano.

Desde esta perspectiva, la escuela es sin duda el ámbito concreto donde la educación toma cuerpo, donde la educación existe. Pero existe filtrada contenida por una institución que se constituye merced del cruce y fusión de múltiples procesos sociales, educativos (en el sentido escolar) y no educativos (en el mismo sentido). Parece necesario, para mejor conocerla, reconstruir teóricamente esa institución que permanece, cambia y cada vez es producto de un tiempo y un espacio identificables, algo así como una geografía humana que rebasa los límites de un edificio y una historia social relativamente localizada, que carga de significados todo lo que allí sucede.

Las sucesivas políticas estatales sostienen y delimitan la institución escolar. Su intencionalidad se traduce en normas para regir y unificar su organización y actividades. El Estado define contenidos de la tarea central, asigna funciones; ordena, separa y jerarquiza el espacio para diferenciar labores, y de este modo define idealmente

relaciones sociales. Filtrándose en todo ello, implícitamente, dispone del sistema de control.

Para esta intencionalidad estatal, es imposible encontrar dos escuelas iguales. La institución escolar observada existe como un concreto real en donde la normatividad y el control estatal están siempre presentes, pero no determinan totalmente la trama de interacciones entre sujetos o el contenido de las prácticas observables, en realidad cada escuela es un constructo. En cada escuela interactúan diversos procesos sociales: la reproducción de relaciones sociales, la generación y transformación de conocimientos, la conservación o destrucción de la memoria colectiva, el control y la apropiación de la institución, la resistencia y la lucha contra el poder establecido, entre otros.

La realidad cotidiana de las escuelas sugiere que no se trata de una relación fija, natural, dada, donde inevitablemente los maestros y niños que sobreviven en ella internalizan valores y contenidos que los harán obreros y ciudadanos sumisos. Por el contrario se trata de una relación en constante construcción y negociación en función de circunstancias precisas. En estas se juegan intereses de la escuela, del poblado, de los sujetos involucrados.

"Sólo en el ámbito de la vida cotidiana, los hombres se apropian de usos, prácticas y concepciones, cada una de las cuales es síntesis de relaciones construidas en el pasado. Aún las capacidades para trascender al ámbito inmediato, para ligarse al movimiento social, son adquiridas o generadas en el curso de la vida cotidiana. Por ello puede decirse que en la vida cotidiana se reproduce la existencia de la sociedad, se asegura la continuidad de la especie humana"⁶⁰.

La mirada a la vida cotidiana de la escuela permite elaborar también una concepción distinta de maestros, alumnos y padres de familia. En la aproximación tradicional a la escuela, aparecen diversas definiciones de los roles y los perfiles de

⁶⁰ Ezpeleta J y E. Rockwell, *op. cit.*, p. 67.

cada uno como categoría fundamentales e incuestionadas. De manera análoga buena parte de los estudios críticos sobre la escuela caracterizan al maestro como el agente reproductor de las ideologías del Estado y clasifica a los alumnos ante todo en función de su extracción social.

Frente a esta tendencia, y para la escala cotidiana que nos interesa reconstruir, destacaríamos al maestro y a los alumnos como sujetos sociales en cuyas acciones y relaciones la escuela se objetiva, existe. En la vida todos los días son ellos como sujetos quienes se apropian de los usos, las formas, las tradiciones que dan continuidad relativa a la escuela. En el ámbito cotidiano donde se conserva la interrelación de las acciones y la unidad del sujeto; donde se recupera la historia que carga de sentido a la práctica social. Pero no es únicamente maestro; al ser maestro en esta zona, frecuentemente ha sido en algún momento campesino, obrero, bracero, o se es, simultáneamente, curtidor, carnicero, zapatero. El maestro por tradición familiar frecuentemente emprende estudios paralelos que completan los recursos para sobrevivir y ser docente (danza, costura, artesanías, contabilidad, etcétera). En cada maestro se puede una excepcional gama de experiencias. Uno de ellos, por ejemplo, integra experiencias juveniles de trabajos en fabricas, estudios nocturnos y hasta la dirección de un movimiento en contra de las tradiciones locales. Ya siendo maestro, trabaja directamente en la milpa y en el telar, asume mayordomías religiosas y acepta cargos civiles a los que otros huyen por el costo y tiempo que requieren. A la par de todo ello, enseñan español en una secundaria urbana situada a dos horas de distancia.

Este proceso contradictorio de conformación de la práctica docente en sí mismo permite cuestionar la identificación única del maestro como agente reproductor de la ideología del Estado. Pero también se es maestro, y los múltiples saberes construidos en el trabajo y la integración del gremio magisterial aseguran la continuidad particular de las escuelas. En la vida cotidiana el saber especializado del maestro rebasa cualquier perfil o programa formativo. En el ámbito social inmediato a la escuela ese saber es reconocido y evaluado por quienes dentro y fuera del sistema educativo recurren al maestro para un sin fin de tareas.

Para tener mas claro lo anterior recurramos a un ejemplo. En el puesto de supervisor se encuentran tambien maestros, su mediación transforma la organización escolar según la mas sofisticada planeación técnica, refuerza los mecanismos de control del magisterio, hace operable el sistema escolar masivo. Su particular apropiación de formas de instrumentar y controlar la educación explica parte de la diversidad de realidades escolares. Por ejemplo, algunos supervisores son dueños de una tradición anterior a la ruptura oficial que cambia el sentido de la educación elemental -la reforma de planes y programas de estudio de educación básica en 1993-, ellos asumen la autoridad que aquella tradición les otorga frente a funcionarios superiores y maestros de base y reinterpretan las disposiciones que unos dan para otros. En su propia actuación los supervisores muestran el juego posible de apropiación y control entre magisterio y estado.

Con todo y la fuerza de su presencia colectiva y de su saber acumulado, el magisterio no es autónomo. Las sucesivas políticas estatales contrarrestan cotidianamente la politización de los maestros. El Estado restablece continuamente su control a través de las formas de relación y las prácticas materiales de la burocracia y el sindicato. Con diversas medidas administrativas separa y reúne a los maestros de tal manera que se impide la identificación de comunes intereses y el respeto al poder. Se individualizan sistemáticamente los problemas laborales que presentan los maestros. Se vigila la organización escolar que da lugar a que los maestros se encuentren o trabajen juntos; por ejemplo, se trasladan maestros y se modifica la delimitación de zonas escolares según aparezcan indicios de organización alternativa.

Por otro lado, las relaciones entre maestros, niños y padres de familia en el trabajo educativo cotidiano responde también a una construcción específica. No se deriva necesariamente del carácter de las relaciones laborales y políticas entre el Estado y el gremio magisterial, aun que tambien las experiencias en ese ámbito pueden llegar a incorporarse al complejo pequeño mundo que es un salón de clase. Si duda, fiel al origen institucional ligado a la formación de los Estados burgueses, estas escuelas

tienden también a reproducir las relaciones de dominación que prevalecen en nuestras sociedades. En ellas se observan formas de relación que median entre alumnos y maestros o entre alumnos y conocimientos, que moldean orientaciones, sujeciones y acostumbriamientos al tipo de trabajo necesario para la reproducción del capital. Pero a pesar del control implícito del tiempo, de las posturas, de la atención y acción de los niños, a pesar de la ideología resultante de las prácticas materiales en la escuela, a pesar de la selectividad escolar de los conocimientos generados por la humanidad y su consecuente exclusión tanto del saber popular como de la ciencia más avanzada, simultáneamente ocurren en las escuelas procesos de apropiación de saberes y prácticas significativas para las clases dominadas.

Y cuando el control estatal restringe estos procesos de apropiación, los niños encuentran formas de resistir, formas de recuperar el sentido del encuentro diario con sus pares que, la escuela también ha promovido y convertido en hecho cotidiano. Por lo tanto buscar a la escuela como forma social viva, es concebirla como historia acumulada, rearticulada. Es pensarla como producto de todos los sectores sociales involucrados en ella y no sólo de la voluntad estatal: como síntesis de prácticas y concepciones generadas en distintos momentos del pasado, cuya apariencia actual no es homogénea ni coherente y cuyo presente parece necesario hacer inteligible.

Preguntarse por la escuela como forma social viva reconoce a su vez una motivación educativa. El intento por conocer qué pasa en la escuela, cómo se constituye todos los días, es un intento por hallar explicaciones a su funcionamiento tanto como a sus posibilidades de asimilación de nuevas alternativas.

Por eso interesa captar a la escuela como totalidad y en su especificidad institucional; en aquello que la distingue como institución, más que en aquello que la asimila en su organización formal a modo de comportamiento compartido por el conjunto de las instituciones. Podrán existir dos instituciones escolares similares en su estructura curricular y administrativa, en su mobiliario, en sus instalaciones, pero las prácticas escolares son específicas porque son los participantes quienes le dan el

sentido correspondiente. Las prácticas y procesos escolares solo se pueden comprender vinculadas con el actor y el entorno donde se realizan. De igual forma, comprender el sentido de las prácticas escolares de un actor determinado no agota la complejidad de este problema, simplemente indica cómo entender el movimiento interior de una institución, escuela o programa desde lo expresado a través de las prácticas educativas de los actores. En consecuencia, su estudio requiere tomar en cuenta las circunstancias históricas y la estructura que rodean al actor, pero el centro de análisis tiene que versar sobre las prácticas y los procesos escolares.

El contexto histórico-social es el escenario es donde se mueven los actores específicos. Sin embargo, lo importante es buscar las mediaciones entre la problemática exterior y las prácticas escolares particulares. Se requiere entonces la búsqueda de mediaciones entre uno y otro ámbito, de la concreción en un contexto histórico determinado, tomando como base la perspectiva y la significatividad de los involucrados en una problemática particular.

Una prueba de esto son las reestructuraciones curriculares que se han emprendido en la década de los noventa, mismas que enfatizan la estructura del plan de estudio, los contenidos para enseñar y la reglamentación, dejando en segundo lugar las circunstancias específicas que rodean la vida de los actores, en especial sus características o perfiles, las prácticas escolares que realizan, las formas de convivencia entre maestros y padres de familia, la formación de las culturas y tradiciones académicas entre otras. Cuando se evade la cotidianidad de los actores, se supone que las estructuras curriculares y la normatividad institucional solucionan las posibles deficiencias que se presentan, por ejemplo, en la graduación, en el abandono escolar, en la calidad de la educación o en la vida académica. Sin lugar a dudas, la modificación de las estructuras curriculares y administrativas tiene un peso importante en la modificación de estos problemas, sin embargo, las acciones finales las realizan los actores.

Lo anterior no niega el peso que tienen las estructuras (las políticas educativas, la globalización económica, el currículum y los reglamentos) en el sendero que le trazan a las acciones de los actores de cualquier nivel escolar. Simplemente se trata de destacar el papel que desempeñan los actores en un escenario social específico, espacio que se encuentra atravesado por acontecimientos históricos, políticos e institucionales. Los grandes acontecimientos sociales cobran sentido pero como concreción en la vida de los seres humanos que construyen el rumbo de las instituciones específicas. Los papeles que ahí libran los seres humanos participantes, sus actitudes, no son independientes de las estructuras sociales, históricas y políticas, ni tampoco lo son de los reglamentos. El actor tiene como escenario distintas circunstancias, con niveles de concreción variados, que son los que envuelven sus actos, su significatividad y sus expectativas.

Sólo debe agregarse que en este escenario social que condiciona los papeles de los actores, se presentan biografías que se han construido a través de la interacción, pero que son propiedad de cada actor. "Una analogía podría ser de utilidad para la comprensión del anterior planteamiento. Imaginemos un cruceo vial con cuatro arterias muy transitadas. Al final de cada avenida hay semáforos que indican la circulación o el descanso. También hay franjas amarillas que sirven para que el peatón transite cuando los automotores se detienen con la luz roja. A un costado hay un paradero de autobuses y taxis, para que las personas que salen del transporte subterráneo aborden el vehículo que se encuentra ordenado por andenes. La persona se dirige al andén donde se localiza el coche que lo llevará a su destino. Este cruceo y su respectiva zona de paradero fueron diseñados para que los conductores y peatones se trasladen sincronizadamente porque las reglas, previo acatamiento de los actores que ahí transitan (conductores, peatones), así lo posibilitan. No obstante, en el movimiento diario, el número de vehículos que circulan por este cruceo, la variedad de dimensiones de longitud y el peso de cada uno de éstos, el excesivo número de automóviles, autobuses y peatones que esperan sobre las arterias del cruceo y no sobre el paradero, la invasión de los automotores de las franjas peatonales, que pueden desembocar incluso en la falta de respeto a los colores del semáforo. Transgreden lo

racionalmente programado. Sin embargo, el crucero funciona y para los actores ese estado es el normal. Esta analogía permite entender la complejidad de la vida social y la correspondencia entre el saber (las reglas) y la variedad de acciones específicas que se pueden edificar en un espacio público, pero singular, como es la escuela. Las reglas y todo tipo de estructura existen, junto con tradiciones, prácticas, negociaciones, de manera que el movimiento que se espera por los planeadores queda subvertido ante lo inesperado, las tradiciones, la disputa y la disidencia. El estudio empírico de la vida escolar requiere una estrategia específica, esto es, una perspectiva de corte cualitativo. los instrumentos para la obtención de información empírica no son independientes de una estrategia metodológica y de los supuestos teóricos que orientan la investigación. por ejemplo si se asume que las acciones de la vida cotidiana responden a variables tipo A y B, entonces el investigador mide aquello que es posible medir, pero no logra aprehender el sentido subjetivo de las acciones. Las interacciones, la formación de grupos, las prácticas escolares, los múltiples procesos de formación, la calidad de la educación, las tradiciones, no pueden aprehenderse numéricamente sino que requieren una estrategia adecuada"⁶¹.

La cotidianidad que se recrea en cada ambiente escolar se encuentra en estrecha conexión con las imágenes, formas de organización y prácticas dominantes que imperan en el exterior. No es una simple calca, porque dentro de los recintos escolares y como parte de la vida académica, cada idea, planteamiento y programa se discute, se analiza, se cuestiona. En los recintos escolares independientemente de que en su seno se expresen variedad de prácticas que imperan en la sociedad global, sus actores, al formar parte de comunidades, grupos y proyectos específicos, polemizan sobre lo existente. La institución escolar difícilmente está en calma; la vida cotidiana que en su interior se construye permite dar cuenta de ello. La investigación de la vida cotidiana es fundamental para el estudioso de lo social porque permite conocer los procesos singulares de formación de los integrantes de un grupo, las tradiciones, los procesos y salida de quienes participan en algún grupo académico.

⁶¹ Piña Osorio Juan Manuel y Claudia Beatriz Pontón, *op. cit.*, p. 70.

Si entendemos que los maestros y padres de familia -sujetos que nos interesa en este estudio- son los que crean su mundo inmediato, capaces de transformar, pero también de reproducir la vida cotidiana de los centros escolares, como objeto de estudio resulta importante conocer y describir cuáles son las prácticas de rendición de cuentas de los maestros a los padres de familia en el mundo de lo inmediato, cómo se construyen estas prácticas, y de qué manera en esta realidad socio- histórica se conforman y forman parte de la cotidianidad. La vida cotidiana ofrece una gran cantidad de oportunidades que si aprovecháramos mejor, podrían enriquecer nuestras reflexiones sobre la educación de los niños y relacionarlas con la participación de los demás actores, en beneficio o no de los educandos.

CONSTRUCCION CONCEPTUAL DE LA RENDICION DE CUENTAS

El uso del término rendición de cuentas se ha incrementado notoriamente en México durante los últimos años, aunque no siempre con precisión conceptual ni con la claridad sobre sus mecanismos y alcances. "Desde la época del Congreso Constituyente de 1917 se usa rendir cuenta para denotar la obligación de los gobernantes de informar sobre sus actos y decisiones; sin embargo, el término fue poco utilizado por políticos y académicos hasta hace algunos años. Parte de la explicación reside en que a pesar de que la Constitución establece un sistema de pesos, contrapesos y rendición de cuentas, en la práctica rendir cuentas no fue una prioridad de los gobiernos postrevolucionarios, ni una exigencia de la sociedad"⁶². Con el advenimiento de la competitividad electora, de los gobiernos divididos y de la alternancia, rendir cuentas se ha vuelto una prioridad de los gobiernos, de los congresos y de amplios sectores de la sociedad. En consecuencia, el concepto que ocupa este estudio se ha popularizado como término cotidiano del vocabulario de políticos, periodistas, académicos y sociedad en general.

"Rendición de cuentas es un término que traduce de manera limitada el significado de la palabra anglosajona *accountability*, que en inglés significa: el estado de ser sujeto a la obligación de reportar, explicar o justificar algo; (...) ser responsable de algo (liable) (...) ser sujeto y responsable para dar cuenta y responder a preguntas (answerable). *Accountability* se deriva de *account*, que significa: descripción oral o escrita de eventos o situaciones particulares (...) explicación de una conducta a un superior (...) razones, sustentos (...) balance de ingresos y gastos (...) registros financieros (...)"⁶³

Luis Carlos Ugalde, que en México es el hombre que ha publicado e investigado sobre este tema, en uno de sus trabajos haría las siguientes precisiones del término de rendición de cuentas. En inglés, el sustantivo *account* derivó en dos términos:

⁶² Ugalde Luis Carlos. *Rendición de cuentas y democracia. El caso de México*. Instituto Federal Electoral, México, 2002, p. 9

⁶³ *Ibid.*, p. 11

accounting, que hace referencia a la profesión de contabilidad, y accountability, que hace referencia al acto de dar cuentas. En español, sin embargo, el término "cuenta" (traducción de account) sólo generó el derivado de contabilidad y nunca desarrolló uno que significara el "acto de dar cuentas". En consecuencia, mientras accounting se ha traducido como contabilidad, accountability carece de un término correspondiente por lo que se le ha traducido como "rendición de cuentas", término de difícil conjugación y que deja a la ciencia política y a los políticos hispanoparlantes sin un vocablo adecuado para describir dicha acción.

Tan reciente es el uso del término "rendición de cuentas", que el diccionario de la Lengua Española en su edición de 1992 define "rendición" bajo diferentes acepciones, ninguna de las cuales hace referencia a control y vigilancia de gobernantes. Lo mismo sucede con el Diccionario de Español Usual en México, que define "rendición" en varias vertientes -rendición como sometimiento ante ejército enemigo; rendición como cansancio extremo; rendición como producción de ganancias o buen resultado; rendición como suficiencias o insuficiencias de algo, rendición como tributo u homenaje a alguien -ninguna de las cuales hace referencia a pesos y contrapesos administrativos o políticos.

Para Luis F. Aguilar, rendir cuentas significa responsabilidad no en el sentido moral, sino en el social-jurídico de ser responsable de algo ante alguien; implica el sentido de información obligada (no opcional) y de información sobre el cumplimiento o incumplimiento de la responsabilidad. En su opinión, hablar de rendir cuentas desvinculadas de obligatoriedad es un enfoque parcial. "rendir cuentas es estar por obligación disponible a ser requerido, a informar del cumplimiento de responsabilidades. Es importante destacar el papel de las sanciones en el concepto de rendición de cuentas.

Para Schedler, "un sujeto rinde cuentas a otro cuando esta obligado a informarle sobre sus acciones y decisiones (pasadas y futuras), justificarlas, y sufrir castigos en el caso de una mala conducta"⁶⁴.

Para Fearon, "una persona X rinde cuentas a otra persona Y, si dos condiciones se cumplen. Primero, hay entendimiento de que X está obligada a actuar en nombre de Y. Segundo, Y está facultada por reglas formales o informales para sancionar o premiar a X, por su desempeño en esta capacidad"⁶⁵.

Para precisar el contenido del concepto, a continuación se enlistan cinco características de la rendición de cuentas que permite distinguirla de conceptos semejantes:

- Delegación. La rendición de cuentas implica delegación de autoridad y responsabilidad de un sujeto "A" llamado mandante o principal a otro sujeto "B" llamado mandatario o agente.
- Representación. La delegación de autoridad significa que el agente (sujeto B) representa al principal (sujeto A) y actúa en su nombre, por lo que debe rendirle cuentas de todo lo que dice y hace en su nombre.
- Responsabilidad mutua. La rendición de cuentas implica una responsabilidad dual. Por un lado, la obligación permanente del agente (B) para ofrecer información detallada de sus actos a su principal (A); y, por el otro, la capacidad y derecho del principal para monitorear las acciones de agente, detectar posibles incumplimientos y sancionarlo.
- Sanciones. Cuando la rendición de cuentas muestra que el agente (B) incumplió sus responsabilidades, el principal (A) tiene mecanismos para imponerle castigos y sanciones.

⁶⁴ Schedler Andreas. "Conceptualizing accountability", en *The Self-Restraining State: Power an accountability in new democracies*. Citado por Ugalde Luis Carlos, *ibid.*, p. 12.

⁶⁵ Fearon James. "Electoral accountability and the control of politicians: selecting good types versus sanctioning poor performance" en *Democracy, accountability and representation*. Citado por Ugalde Luis Carlos, *ibid.*, p. 13.

- Contrato. La delegación de autoridad del principal al agente, implica algún tipo de contrato, ya sea de carácter informal a través de acuerdos verbales o sociales, o de carácter formal a través de leyes y reglas escritas. En el primer caso el contrato informal implica sanciones informales (rechazo comunitario, pérdida de confianza, destierro social), mientras que en el segundo caso las sanciones son formales (desafuero, penas administrativas y/o penales entre otras).

Hechas estas precisiones, la rendición de cuentas se define como la obligación permanente de los mandatarios o agentes para informar y justificar a sus mandantes o principales de los actos que llevan a cabo como resultado de una delegación de autoridad que se realiza mediante un contrato formal o informal y que implica sanciones en caso de incumplimiento. Los principales supervisan también a los agentes para garantizar que la información proporcionada sea fidedigna.

La rendición de cuentas es un concepto global que acepta clasificaciones de acuerdo a diversos criterios. Por ejemplo, se puede clasificar de acuerdo al sujeto de la rendición, entre ellos la rendición legislativa, gubernamental, burocrática, judicial y militar. La clasificación más sugerente sobre rendición de cuentas fue elaborada por Guillermo O'Donnel, que la divide en horizontal y vertical.

La rendición de cuentas horizontal se refiere a "la existencia de agencias estatales con autoridad legal..., para emprender acciones que van desde la supervisión rutinaria hasta sanciones penales y desafuero en relación con actos u omisiones legales de otros agentes o agencias del Estado"⁶⁶. Esta vía de rendición de cuentas supone la vigilancia de los órganos del Estado por parte de otras instituciones, también estatales, dotadas de autonomía para ejercer funciones de fiscalización.

⁶⁶ O'Donnel Guillermo. "Further thoughts on horizontal Accountability", en Conference on Institutions, accountability and democratic governance in Latin America. Citado por Ugalde Luis Carlos, *ibid.*, p. 27.

"La rendición de cuentas vertical describe una relación entre desiguales, y se divide en dos: la electoral y la social vertical. La primera se refiere a las elecciones como mecanismos para estimular la responsabilidad de los gobiernos. Aunque el voto ciudadano carece de efectos vinculantes y de sanciones en caso de que un gobernante no cumpla sus promesas de campaña, sirve para advertir a los gobernantes y legisladores que un ejercicio incorrecto de la función pública tiene consecuencias y ello tiende a estimular la responsabilidad del gobierno. Los electores pueden ejercer sanciones al no reelegir al partido en el gobierno o castigar a un representante negándole un segundo periodo. Quien desafía al elector puede comprometer su futuro. La otra vertiente de la rendición de cuentas vertical está conformada por las agrupaciones ciudadanas, la comunidad y los medios de comunicación. A diferencia del sufragio electoral, este mecanismo descansa en medidas basadas en la crítica moral y pública. Exhibir y descalificar por determinadas acciones constituye el cuerpo de la sanción. A diferencia de la rendición de cuentas horizontal, en la cual la fiscalización tiene sanciones vinculantes penal o administrativamente, la rendición de cuentas vertical solo cuenta, en primera instancia, con sanciones morales o simbólicas. No hay multas económicas ni encarcelamientos... se exhibe al servidor público que ha faltado a la honestidad, a la libertad o transparencia. Y las acciones de rendición de cuentas vertical puede detonar en un periodo ulterior la vigilancia horizontal"⁶⁷.

Para el presente estudio como concepto base se recupera la vertiente de rendición de cuentas social vertical, que tienen que ver con las prácticas de los maestros para justificar e informar de su trabajo cotidiano a los padres de familia, para evitar sanciones de tipo moral o simbólica por parte de ellos, y como estas prácticas se convierten en un referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula. Pues para este trabajo solo interesa la rendición de cuentas de los maestros a los padres de familia, dejando a un lado los otros tipos de rendición de cuentas que se generan dentro de la escuela: de maestros a sus alumnos, de maestros a sus autoridades inmediatas, de directivos a supervisores, de padres a maestros, de

⁶⁷ O'Donnel Guillermo. "Further thoughts on horizontal Accountability", en Conference on Institutions, accountability and democratic governance in Latin America. Citado por Ugalde Luis Carlos, *ibid.*, p. 28

alumnos a maestros y demás que se generan dentro de la vida cotidiana de las escuelas.

Actualmente, rendición de cuentas es un término escuchado en cualquier discurso político o programa de gobierno. Rendir cuentas se ha convertido en prioridad de los gobernantes, al menos en el discurso. Muchas secretarías de Estado y organismos descentralizados han diseñado programas de transparencia y rendición de cuentas, y el Congreso aprobó una ley de acceso a la información para facilitar la vigilancia de los gobernantes. En el Plan Nacional de Desarrollo de la administración del presidente Vicente Fox, se establecería que "en el nuevo sistema democrático que estamos construyendo, el gobierno está obligado a establecer mecanismos e instrumentos que le permitan informar y rendir cuentas a los ciudadanos, a los demás poderes y a cada uno de los órdenes del gobierno"⁶⁸. Poco mas adelante en el mismo documento en el subprograma sectorial de educación básica precisa como indispensable para aspirar a la escuela pública que queremos que "el conjunto de los profesores y directivos de la escuela asumirá la responsabilidad por los resultados educativos alcanzados en el transcurso del ciclo escolar y rendirá cuentas a los beneficiarios del servicio (los alumnos y sus padres) por el desempeño de la escuela en su conjunto".⁶⁹

Al igual uno de los objetivos estratégicos de la educación Básica Nacional es "rendir cuentas a la sociedad sobre la aplicación de políticas, los resultados de las acciones... A partir del 2002, construir y poner en marcha indicadores para rendir cuentas a la sociedad sobre el desempeño de la educación básica y el logro educativo de los alumnos"⁷⁰. Es notorio que la rendición de cuentas se ha convertido en una acción de la política nacional, donde los maestros como servidores públicos no se escapan. Pero también, es importante dejar atrás aquellas visiones cerradas de la realidad, donde se niega la existencia de la rendición de cuentas -en sus diferentes relaciones- dentro de las escuelas (como el de Gilberto Guevara Niebla que niegan la

⁶⁸ *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*. Presidencia de la República, México 2001.

⁶⁹ *Ibid.*, p. 127.

⁷⁰ *Ibid.*, p. 157

existencia de la rendición de cuentas⁷¹). En el presente estudio como uno de sus objetivos principales demuestra que en la vida cotidiana de los centros escolares existen practicas de rendición de cuentas de los maestros a los padres de familia, y que estas se convierten en un referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula.

La rendición de cuentas como concepto vinculado a la educación ha sido muy poco utilizado, Hargreaves lo ocupa solo rescatando algunos de los aspectos que generan en el maestro "la rendición de cuentas y la intensificación constituyen un potente combinado para inducir sentimientos de culpabilidad persecutoria: preocupaciones y temores constantes de no haber satisfechos o no poder cumplir las cada vez mayores expectativas. Pero aún más, las apremiantes exigencias de rendición de cuentas y de intensificación pueden superar de tal modo las exigencias del tiempo fijado para la enseñanza que quedará muy poco espacio para los momentos informales, en los que poder demostrar la atención y la preocupación por las personas, en lo que cumplir el verdadero objetivo que muchos profesores creen que constituye el núcleo central de su trabajo"⁷², para este autor la rendición de cuentas va acompañada de una intensificación del trabajo del maestro, que genera diversos sentimientos.

En México, también son cada vez más los encuentros que se generan para hablar de la rendición de cuentas de la educación, tal es el caso del foro que se celebró en noviembre del 2003 en Guanajuato que tuvo como nombre "La practica de rendición de cuentas en la educación", donde fueron invitadas grandes personalidades del ámbito nacional e internacional, pero que trataron el tema, solo en la vertiente de la rendición de cuentas horizontal, dejando a un lado la rendición de cuentas vertical.

⁷¹ Guevara Niebla Gilberto, *op. cit.*

⁷² Hargreaves. *Profesorado, cultura y Postmodernidad*. Ed. Morata. España, 1999, p. 175.

Para concluir con este primer capítulo, resulta necesario retomar todos los aspectos que se expusieron en él, para tener mayor claridad en el objeto de estudio. Partimos de reconocer que los logros de los planes y programas de estudio están muy por debajo de lo que esperamos, reconocemos la existencia fuerte de procesos de negociación entre maestros y padres de familia, determinados por aspectos de mercado, por representaciones sociales de lo que esperan los padres de familia de los maestros, y por una normatividad cada vez más incluyente de los padres en las actividades del maestro, además conceptualizamos a los sujetos y su medio, como activos diversos, llenos de una singularidad, pero a la vez dependientes de una estructura, con historicidad, en un contexto socio-histórico, dinámicos, reproducciónistas y con posibilidades de decisión. Por último conceptualizamos el término de rendición de cuentas, diferenciándolo desde sus diversas vertientes y apropiándose de una, destacando como en la política nacional y específicamente en la educación es un concepto que se utiliza frecuentemente siendo un objetivo a alcanzar.

Es así, como nace la importancia de considerar como una de las tantas variables para mejorar los logros de los planes y programas de estudio, los siguientes aspectos que forman parte de los objetivos de este estudio:

1. Documentar la existencia de una rendición de cuentas de los maestros a los padres de familia, en los centros escolares y que varía de acuerdo a la historicidad y el contexto socio-histórico de cada uno.
2. Documentar que ésta rendición de cuentas se encuentra supeditada a los imaginarios de los padres y maestros, al mercado neoliberal y la política educativa nacional.
3. Documentar que esta rendición de cuentas se convierte en prácticas, a las que los maestros recurren frecuentemente, convirtiéndose en uno de los referentes básicos en la organización cotidiana en el trabajo en el aula.
4. Documentar la forma en que estas prácticas benefician o obstaculizan el trabajo del maestro y el logro de los propósitos de los planes y programas de estudio.

5. Documentar el peligro que se corre, al ceder mayor poder de intervención a los padres, quienes con su poder de participación implícita y explícita, guían el trabajo en el aula, según lo que ellos esperan y no lo que debería ser.
6. Documentar las formas de sanción de los padres a los maestros, que no rinden cuentas según lo que esperan estos.
7. Hacer una propuesta para que la participación de los padres al exigir cuentas y tomar decisiones en las escuelas, este encaminada al logro de los propósitos de planes y programas de estudio y no como una forma de resistencia.

En la búsqueda de estos objetivos, es como éste estudio cobra relevancia, y pretende aportar elementos a un campo poco estudiado, que como se ve, es determinante en la vida cotidiana de los centros escolares. En el siguiente capítulo se abordará la metodología que se utilizó, para investigar este objeto de estudio.

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

ORÍGENES Y FUNDAMENTOS DE LA ETNOGRAFÍA

Esta investigación fue realizada siguiendo una metodología etnográfica adscrita a un enfoque etnográfico educativo, que plantea la relación permanente entre teoría y trabajo empírico. De este modo, en la idea de "documentar lo no documentado"⁷³, la recopilación del material empírico tuvo como guía el análisis teórico. Fue realizada mediante la observación del trabajo en el aula, de otras situaciones escolares y entrevistas con maestros. Pero antes de abordar la forma en que se hizo la investigación, me parece necesario iniciar con una distinción de los dos enfoques etnográficos que se trabajan en México, para distinguir las características de cada uno, y esclarecer los motivos por lo que se eligió el etnográfico educativo.

La incorporación de enfoques denominados etnográficos en la investigación Educativa, se ha acentuado en las últimas décadas, esta situación ha producido diferentes reacciones dentro del campo, desde su aceptación hasta el rechazo de los supuestos que sostienen dichos enfoques. Dentro de este debate es posible detectar la necesidad de cómo se ha ido estructurando y diversificando el propio término.

En primera instancia planteamos que la etnografía ha adquirido características particulares a través de su desarrollo, evolución y alcance como términos específicos. Por esta razón iniciamos este apartado ubicando en forma general los antecedentes y relaciones teórico-conceptuales que han caracterizado y dado forma a dicho término (la etnografía) y que proviene de dos niveles:

⁷³ Rokcwell E. "Etnografía y teoría en la investigación educativa", en *La práctica docente y su contexto institucional y social*, DIE/CINVESTAV/IPN, informe final, vol. 2, México, 1987.

- 1) "Antropológico, ya que dentro de este discurso la etnografía aparece caracterizada como parte integrante de un proceso conceptual y acercamiento a un fenómeno cultural específico.
- 2) Sociológico, pues dentro de este espacio y en particular a través de la sociología de la educación se han desarrollado diversas corrientes de interpretación de la realidad que han recuperado a la etnografía en sus condiciones generales para establecer un trabajo directo con la vida cotidiana en la que los sujetos interactúan"⁷⁴

Abordaremos el primer nivel, el antropológico. Primeramente debemos aclarar que dentro de la tradición antropológica, los términos etnografía y etnología han sido usados indistintamente para designar diferentes niveles de organización en el trabajo antropológico. "El primer nivel se refiere a la recolección del material sobre el terreno de la etnografía, aquí el etnógrafo es visto como biógrafo de una sociedad, pues construye un estudio lo más exhaustivo posible de la pequeña dimensión elegida. Su trabajo se ubica en un nivel puramente descriptivo. El segundo nivel consiste en el análisis y síntesis de la información recolectada en un trabajo más profundo de abstracción y de conexión de los datos obtenidos con diferentes teorías de la cultura ya estructuradas. Esta tarea se denomina etnología. En la tercera etapa, una vez descritos y analizados los materiales recogidos por los etnógrafos y etnólogos, respectivamente, se procuran resultados y se tiene la obtención de propiedades generales, esta etapa es fundamentalmente de carácter antropológico".⁷⁵ Bajo este esquema es posible detectar que para la tradición antropológica los términos etnología y etnografía son usados para designar diferentes momentos de investigación, sin embargo la evolución propia de las corrientes de pensamiento antropológico provocó que en ciertas etapas se separaran indistintamente los términos y en otras se utilizaran como sinónimos, trataremos así de marcar, en la medida de lo posible, sus diferencias.

⁷⁴ Catalina Inclan. *Diagnóstico y perspectivas de la investigación educativa etnográfica en México 1975-1988*. CESU-UNAM, México, 1992, p. 15.

⁷⁵ Tales etapas son explicadas por Robert Lowie. *Historia de la etnología*. Ed. Fondo de Cultura Económica, México. 1981, p. 225.

La antropología como disciplina se desarrolla de forma plena y autónoma hasta muy entrada la segunda mitad del siglo XIX. Inicialmente comienza a acreditarse en función del descubrimiento de nuevas tierras y culturas lo que fue permitiendo la acumulación de cierta cantidad de conocimientos sobre los habitantes de diversas partes del mundo. A finales del siglo XV, a lo largo de varios cientos de años, se escribieron descripciones de culturas extrañas como consecuencia de exploraciones de nuevas tierras, de la obra misionera y de la creación de gobiernos coloniales. Bajo estos hechos, comienzan a estructurarse los dos grandes principios en los que se funda la etnología, por una parte destacar que las características culturales entre diferentes sociedades humanas pueden ser objeto de estudios comparativos, y por la otra plantear que la humanidad evoluciona del salvajismo a la civilización en un proceso que puede ser descrito a través del tiempo. A partir del siglo XIX, específicamente en 1860, estos hombres son denominados evolucionistas pues estructuraron sus referentes conceptuales bajo el respaldo de la teoría de la Selección natural de Darwin, teoría que intentaba traspasar al análisis de la cultura. A principios del siglo XIX se desató una creciente colonización de las sociedades primitivas que aún existían en el mundo. Esta disminución de los ambientes clásicos en los que estaba centrado el trabajo antropológico exigió plantear nuevos horizontes para la disciplina, surgieron entonces dos postulados sobresalientes.

a) "Una, planteando que el sello de la antropología es una metodología de trabajo de campo como observación participante, porque esta metodología está adaptada a unidades de pequeña escala que los antropólogos estudian. Los antropólogos adheridos a esta orientación privilegiaban el trabajo en pequeñas sociedades autónomas y aisladas, su acercamiento se limitaba a la observación y a la recolección de datos, el grado de análisis de tales datos es muy limitado y la más de las veces estaba circunscrito a la propia comunidad estudiada.

b) Otra, en la que el grupo de antropólogos se declaraba en contra del estudio de grupos en pequeña escala, porque ello alejaba del análisis las relaciones y estructuras más significativas que dan coherencia a una sociedad. Sostienen que el rasgo más

fructífero del método antropológico no se encuentra en la técnica de observación participante, sino más bien en su forma de aproximación comparativa, que no se limita a pequeños grupos sino que puede dar cuenta de sistemas de gran escala"⁷⁶.

En ese momento, la lógica del trabajo y análisis antropológico exigía verse modificada como consecuencia de las condiciones históricas y conceptuales por las que se enfrentaba la disciplina. La reflexión sobre este punto adquirió diferentes direcciones y sentidos en Estados Unidos y Gran Bretaña.

Desde sus inicios en Inglaterra la antropología cultural es un estudio serio el cual se le tiene cierto reconocimiento ante otros campos teóricos, sin embargo, siguiendo su desarrollo es posible destacar una separación entre etnografía y antropología social, ya que la primera hace referencia a descripciones de comunidades primitivas, mientras que la segunda se dirige al estudio comparado de estructuras sociales y culturales en forma más profunda. La escuela Británica se caracterizó por ubicar teóricamente sus trabajos bajo la perspectiva funcionalista, representada inicialmente por Bronislaw Malinowski, quien es considerado como el primer etnógrafo sobre el terreno, a raíz del trabajo realizado en las Islas Trobriand. Desde su perspectiva considera a la cultura como un todo, donde se integran diferentes instituciones sociales. Otro de los representantes más importantes que podemos ubicar dentro de la escuela funcionalista es Radcliffe-Brown, quien afirma que la sociedad es comparable con un organismo biológico, pues en ambos sistemas la relación es el elemento indispensable para que la vida se dé en conjunto. En este sentido la función de cualquier elemento sociocultural debe analizarse en relación con el papel que desempeña en la vida social. "Radcliffe-Brown dirige la etnología británica hacia la antropología social, la cual define como la investigación de la naturaleza de la sociedad humana que se establece por medio de la comparación sistemática de sociedades de tipo diverso, prestando a las formas de vida más simples"⁷⁷.

⁷⁶ David Kaplan y Robert A. Manners. "Antropología: viejos temas, nuevas orientaciones", en (José R. Llobera) *la Antropología como ciencia* Ed. Anagrama, p. 60.

⁷⁷ A. R. Radcliffe-Brown 1987, "Antropología social", en (José R. Llobera comp.) *la Antropología como ciencia*, op. cit., p. 49.

Con estas breves referencias de algunos de los antropólogos británicos más representativos, es posible vislumbrar el debate que se sostenía entre los antropólogos culturales o etnólogos -quienes planteaban que los datos etnográficos debían ser tratados en función de las clásicas explicaciones culturales que la antropología había estructurado en su desarrollo como campo disciplinario y quienes por otro lado, respondían a los ataques dirigidos a la antropología, de ignorar en sus estudios las desigualdades sociales, políticas y económicas, por lo que planteaban una antropología social. En el debate se aceptó usar un término que se supuso más neutral y es entonces que se eligió el de etnografía para designar el trabajo de análisis sociocultural que realiza la antropología.⁷⁸

Por el otro lado la escuela Americana (me refiero a la surgida en Estados Unidos de América) desde la primera mitad del siglo XIX se caracterizó como reconstruccionista ya que mostró una fuerte reacción a los planteamientos evolucionistas. Uno de los teóricos que más influyó en el pensamiento antropológico americano, como Malinowski en Inglaterra, fue Franz Boas, quien en 1886 en su libro "*Las limitaciones del modelo comparativo*", planteó un giro al análisis antropológico, el cual estructuró de manera general en dos sentidos:

- 1) Estudios detallados de contextos culturales y regionales, como medio para reconstruir la historia de estas regiones y culturas.
- 2) Como segunda tarea estableció la comparación entre las historias de estas culturas para que fuera posible formular leyes generales sobre el conocimiento general.

Boas, junto con sus discípulas Ruth Benedict y Margaret Mead, desarrollaron la línea antropológica llamada "la escuela de la cultura y la personalidad" porque en sus investigaciones y teorizaciones resaltaban las experiencias educativas, culturales y de

⁷⁸ Fred Eggan, "La antropología social y el método de comparación controlada", en la *Antropología como ciencia*, *op. cit.*, p. 181.

personalidad de las sociedades estudiadas⁷⁹. En la antropología americana podemos ubicar de forma muy general los tres periodos más significativos de su evolución de 1900 a 1915 casi no sufrió modificaciones, el grueso de investigaciones estaba dirigido a la ordenación y recolección de datos, predominando las monografías y estudios cortos y específicos sobre algún punto concreto. En cambio, de 1915 a 1930, la etnología americana sufrió transformaciones significativas pues, al igual que otros órdenes, participaba de prosperidad y el optimismo que se dio en los Estados Unidos después de la primera Guerra Mundial. El apoyo que las investigaciones antropológicas recibían provenían de patronatos que sostenían diferentes museos en lo cual el trabajo antropológico se adecuaba a las necesidades demandadas por quienes subvencionaban el trabajo, es así que se privilegiaban los estudios monográficos-culturales, lo que disminuyó un trabajo del análisis cultural más amplio. De 1930 a 1940 se presenta una época de dificultades y transición para la etnología americana pues el periodo de depresión que siguió a la guerra que limitó el apoyo ofrecido por los museos y los patronatos. Con ellos disminuyeron las investigaciones en el campo y los estudios antropológicos se dirigieron a las universidades, uniendo en muchos de los espacios académicos a la antropología y la sociología.⁸⁰

Un acercamiento como el que hemos efectuado a la ubicación general de la etnografía dentro de la antropología clásica, ofrece ciertos referentes de su conformación como lógica de trabajo, además de que aporta elementos para reflexionar sobre las características que adquiere el trabajo etnográfico para el análisis de situaciones específicas. Este nutriente teórico junto con las relaciones que se establecieron con otras disciplinas, permitió establecer la noción de etnografía como un elemento importante en un enfoque particular de investigación social.

Después de la Segunda Guerra Mundial se modificaron los esquemas de reflexión y dirección de los fenómenos sociales pues el desarrollo y el progreso fueron dos premisas centrales que se propusieron como fines últimos de la sociedad, con ellas las

⁷⁹ Para mayor detalle ver el libro; Margaret Mead. *Educación y cultura*. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1972.

⁸⁰ Catalina Inclán, *op. cit.*, p. 24.

relaciones entre los hombres sufrieron un giro significativo hasta que diferentes movimientos sociales resquebrajaron este sentido. Esta lógica que dominaba las relaciones sociales comenzó a cuestionarse de la primera mitad del siglo XX momento en que se puso en evidencia el sentido de la existencia del hombre en el mundo y la forma de entenderlo y explicarlo. Postulados filosóficos como el intuicionismo de Bergson, el pragmatismo estadounidense de William James, la fenomenología de Husserl y el existencialismo de Heidegger y Sartre dieron valiosos elementos para la creación de una línea de interpretación sociológica centrada en el individuo y su grupo de ideas. La década de los sesenta y los cuestionamientos sociales, políticos e ideológicos que se sucedieron en tal período, dieron elementos concretos para cuestionar todas aquellas formulaciones establecidas y analizar la situación del hombre como ser social. Ante el agotamiento e insuficiencia para explicar la totalidad de los hechos ocurridos se vislumbraba la necesidad de crear nuevas formas de análisis e introducir la mirada social a las relaciones cotidianas entre sujetos. Todo esto permitió abrir un espacio específico de análisis que rescató en buena medida la concepción del sujeto, como ente generador de su condición social e individual.

La posición fenomenológica como reflexión sobre la relación entre el hombre y la realidad sensibilizó a la sociología para generar una serie de enfoques que rescataron en su análisis al sujeto como fuente de conocimiento "La fenomenología busca conocer los significados que los individuos dan a sus experiencias, lo importante es aprehender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia. El fenomenólogo intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas, describiendo, comprendiendo e interpretando"⁸¹. Surge de esta forma una sociología fenomenológica o sociológica comprensiva representada inicialmente por Alfred Schutz quien es considerado fundador y máximo exponente. De la fenomenología retoma la preocupación por la descripción, sosteniendo que para poder establecer relaciones constantes entre fenómenos es indispensable multiplicar observaciones y vivencias de forma profunda, de modo tal que esto pueda dar pauta

⁸¹ Rodríguez Gómez Gregorio y otros. *Metodología de la Investigación cualitativa*, ED. ALJIBE, España; 1999, p. 42.

para reconstruir el proceso interno de los individuos para adquirir ciertas pautas sociales y reconocer el significado y sentido que éstas adquieren para ello.

El interaccionismo simbólico centra su atención en las relaciones que los hombres establecen entre sí. Esta interacción se establece por medio de símbolos (vestimenta, lenguaje, gestos, entre otros) a los que se les asigna socialmente significados estructurados a través de convenciones culturales que hacen posible las relaciones de intercambio entre los hombres. Mediante estos mecanismos se establecen formas de comportamiento o formas de ser que llevan al intercambio en el grupo social en cuestión. En este sentido los significados atribuidos a determinadas situaciones (desde el lenguaje hasta las relaciones del sujeto) son productos sociales en constante movimiento, porque se van estructurando a través de las relaciones que los individuos crean y en las cuales se desenvuelven.

La etnometodología intenta rescatar las reglas del juego de la actividad cotidiana, pues estas reglas y significados compartidos socialmente mantienen la realidad social.

Para este conjunto de corrientes de interpretación sociológica, el centro de sus postulados consiste en la búsqueda intensa de estudios y formas de trabajo que amplíen y enriquezcan la estrecha visión que los análisis cuantitativos presentan, subyace una búsqueda de aspectos cercanos a la forma en modos de vida. De esta forma se establece una separación entre estudios cuantitativos dominados por el planteamiento positivista, frente a estudios cualitativos que buscan generar un trabajo más profundo de análisis e interpretación.

Los cuestionamientos que se plantearon en el mundo alrededor de la década de los setenta en diversos órdenes de la vida social, permitieron la creación de diferentes condiciones para que en el ámbito de las ciencias sociales surgieran diferentes movimientos de pensamiento. Dentro del ámbito educativo se presentaron una serie de reflexiones denominadas convencionalmente "Nueva sociología de la educación", que establecieron enlaces con los postulados sostenidos por diferentes tendencias

desarrolladas en esos momentos en el ámbito de la sociología y la antropología social, principalmente. El planteamiento central que impulsó las reflexiones derivadas de la nueva sociología consistió en acercar la reflexión y el análisis educativo a los sucesos cotidianos y concretos que se presentan en la escuela. Para tal efecto, no solo fueron retomados los elementos centrales afines a los que estaban gestados en otras disciplinas, sino que también se introdujeron los mecanismos de acercamiento a la realidad como son: estudios de caso, observaciones, observaciones participantes durante lapsos prolongados, descripciones completas y detalladas, diarios de campo, entrevistas estructuradas y no estructuradas, estudios de caso, diarios de vida, entre otros. surgió la inquietud, a la par con otros campos disciplinarios, de dar testimonio de otra lógica para acceder al conocimiento de lo social y lo educativo. Fueron desarrollándose entonces una serie de elementos que distinguieron un tipo particular de investigaciones frente a otro tipo de estudios educativos. Estas características pueden presentarse como:

- Un recelo común hacía el análisis macrosocial y un especial énfasis en realizar estudios a nivel micro.
- Desconfianza de los estudios realizados con los métodos cuantitativos.
- Oposición a llegar a las aulas con categorías preconcebidas.
- Recuperación del sujeto como creador de significados.
- Atención en los supuestos que fundamentan el orden social, los cuales son especialmente enfatizados en estos estudios.

Estos elementos conceptuales provienen de diferentes disciplinas y conjugados en la sociología de la educación permitieron la diversificación de enfoques, estudios y trabajos de investigación, además generaron una serie de debates en el plano teórico y metodológico, sobre la forma en que debería adoptar la investigación educativa, debate que hoy se han diversificado en distintas direcciones.

El interés y el impacto que generaron los estudios antropológicos y sociológicos realizados bajo un enfoque etnográfico propició el surgimiento de diversas perspectivas

teóricas que fueron imprimiendo su sello particular a la etnografía, y a la vez implantaron dentro del campo educativo diferentes supuestos y tendencias metodológicas sobre el carácter de este enfoque. El establecimiento de un lazo más estrecho entre la antropología y la educación se difundió inicialmente en la antropología americana con los trabajos de Margaret Mead y Ruth Benedict. Los estudios que se generaron alrededor de esta propuesta planteaban el uso del método antropológico de investigación y un análisis basado en el uso de la técnica de observación participante y de la recolección de datos personales. Estas técnicas se difundieron como los medios idóneos para captar los acontecimientos y las percepciones sobre el entorno social que tenían los sujetos a través de las relaciones cotidianas en la escuela.

Todas estas reflexiones e inquietudes por estudiar la organización social y la cultura de las escuelas llegan a México alrededor de la década de los setenta como repercusión del movimiento que se había despertado entre los antropólogos y sociólogos americanos e ingleses. Por una parte surgieron estudios en el terreno de la educación, la escuela y la cultura realizados por antropólogos principalmente en la Escuela Nacional de Antropología e Historia, de la Universidad Iberoamericana División Antropología y el Centro de Investigaciones y Estudios Sobre Antropología Social (CIESAS). Por otro lado se extendían las investigaciones educativas fundamentadas en el enfoque antropológico de la etnografía, esta línea fue retomada principalmente por el Departamento de Investigación Educativa (DIE) del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y posteriormente la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Desde ambos sentidos se intentaba dar cuenta de prácticas y relaciones educativas a través del uso de la etnografía como forma de acercamiento a la realidad estudiada. El significado que la etnografía adquiere desde ambas propuestas presenta connotaciones específicas que se ven reflejadas a lo largo del proceso de acercamiento y análisis de la realidad educativa. Partiendo de la propuesta de análisis de Catalina Inclán⁸², sobre las cuestiones metodológicas, a continuación de manera general se presenta el significado que la etnografía adquiere desde las dos vertientes descritas.

⁸² Catalina Inclán, *op. cit.*, p. 45-57.

**SIGNIFICADO DE LA ETNOGRAFÍA
EN LOS ESTUDIOS ANTROPOLÓGICOS SOBRE EL ÁMBITO
ESCOLAR EN MÉXICO
(ESTUDIOS ANTROPOLÓGICOS-EDUCATIVOS)**

1. **Objetivos perseguidos y elementos de análisis del estudio.** Para la antropología la sociedad es considerada como una totalidad o estructura coherente en sus múltiples elementos: sistemas de parentesco, jerarquías sociales, economía, formas religiosas, educación, etcétera, de tal forma que los rasgos culturales componentes de una sociedad son estudiados en forma conjunta. Cada espacio cultural, se presenta como una unidad funcional determinada por diferentes elementos que deben abordarse en función de las interrelaciones que se establecen entre sus componentes. Para acceder a los mecanismos internos que componen una comunidad o espacio cultural la antropología hace uso de la observación como medio para lograr un acercamiento detallado. Sostienen que una serie de observaciones continuas permite detectar los mecanismos internos con los que se compone una estructura cultural. La escuela es entendida como un espacio institucional que forma parte de una comunidad, de la que adquiere sentido y razón de ser, de modo tal que la naturaleza misma de la comunidad determina su composición, organización social y formas de intercambio. La escuela y la comunidad mantienen un vínculo indisoluble del que no pueden prescindir y sobre el cual se sostienen. En este sentido, el motivo que lleva a estudiar a la escuela es explicar la relación entre la educación institucionalizada y otras instancias de la vida de la comunidad, como la organización social o los patrones de comportamiento del grupo. En los estudios antropológicos educativos subsiste una búsqueda por el conocimiento de ciertos fenómenos presentes en el ámbito escolar para detectar con ellos su relación con las demás estructuras de la vida de la comunidad. Es importante indicar que el antropólogo educativo efectúa su acercamiento a la escuela a través de una problemática central que guía o motiva en forma inicial su trabajo, sin embargo, esta problemática detectada se encuentra en todo momento explicada y comprendida

en función de la relación que mantiene con los demás elementos que conforman la estructura social y cultura de la comunidad. Así por ejemplo, encontramos análisis de los mecanismos que operan al interior de la escuela como son: el contexto de socialización, la percepción de alternativas futuras o la formación del maestro entre otros, todos ellos, aspectos que se mantienen visualizados a través del espacio cultural y social propio de la comunidad.

2. **Justificación metodológica del trabajo.** Los estudios de orientación antropológica conceptúan la escuela en función de un universo mas amplio (espacio cultural o comunidad). La descripción de los hechos en la escuela adquiere un valor central para la construcción del objeto de estudio. Por esta razón el trabajo de campo y la observación directa y sistemática constituyen el mayor dispositivo para la recolección de datos, ambos son la parte esencial del método antropológico o enfoque antropológico, el cual contempla como una fase en su estructura al trabajo de recolección de datos o trabajo etnográfico. El sentido que adquiere la etnografía para los trabajos antropológicos, es el de una monografía entendida como un estudio particular de las formas o modos de vida de un espacio cultural en donde se resalta un aspecto particular, en este caso la escuela. Para captar en forma amplia estos elementos el investigador se introduce en la comunidad que estudia para documentar el mayor número de eventos posibles que por su significado adquieren importancia para la problemática que estudia, con ello busca captar el punto de vista de los habitantes, conocer sus relaciones y comprender la visión que tienen sobre las situaciones que viven, de tal forma que el investigador intenta vivir en forma directa el mayor número de situaciones de interés para entender diferentes dimensiones de la vida de la comunidad.

3. **Organización del trabajo de campo.** Desde la perspectiva antropológica el espacio escolar es visualizado como un elemento que adquiere sentido y razón de ser a través del contexto del cual forma parte. Esta estructura está formada por elementos históricos, políticos, sociales, culturales y geográficos. La diversidad de factores son contemplados como partes indispensables que

ubican, determinan e influncian al espacio escolar en su estructura interior. El trabajo de campo también denominado trabajo etnográfico es organizado por estos estudios a través de varios niveles, en los cuales son utilizadas diferentes herramientas que recuperan la información. De esta forma, Podemos plantear en términos generales que los trabajos antropológicos-educativos se organizan en función de varios niveles que van conformando un estudio amplio de la problemática estudiada. Y que recuperan, al mismo tiempo, diferentes elementos del aspecto cultural estudiado. Está lógica de construcción del objeto de estudio se encuentra directamente remitida a la forma de tratamiento de la información recuperada mediante diferentes medios. De modo tal que los estudios antropológicos-educativos describen una situación social al mismo tiempo que pretenden buscar las interconexiones entre sus componentes, desde donde explican el carácter que adquiere la problemática a la que atienden.

SIGNIFICADO DE LA ETNOGRAFÍA EN LOS ESTUDIOS REALIZADOS BAJO EL ENFOQUE ETNOGRÁFICO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO EN MÉXICO (ESTUDIOS ETNOGRÁFICOS-EDUCATIVOS)

1. Objeto perseguido y elementos de análisis del estudio. La etnografía educativa se ubica bajo una línea de investigación cualitativa para el análisis de la realidad escolar, busca comprender e indagar con mayor profundidad los significados y sentidos presentes en una situación educativa. En forma central, se dirige al conjunto de hechos que suceden en la práctica diaria entre maestros, alumnos y padres de familia, y a partir de estos hechos cotidianos se estructura la investigación. En este sentido, las relaciones cotidianas en la escuela son elementos que se rescatan como partes centrales de análisis. El concepto de vida cotidiana adquiere el carácter de categoría de análisis permanente en cada uno de los trabajos. La vida cotidiana -como ya lo explicamos en el capítulo anterior- aparece conceptualizada como el entorno sobre el cual se desarrollan en forma común las relaciones entre los sujetos, como la sucesión de actos, fenómenos y relaciones que de manera ordinaria enfrentan los sujetos sociales, y que al mismo tiempo permite la formación del hombre como sujeto social. Una característica particular de lo cotidiano consiste en que es inmediato a los sujetos, es el ámbito en el cual tienen lugar las relaciones sociales entre actores. Por esta razón es imprescindible para quienes están involucrados en su interior y es sólo una mirada externa a este ambiente la que tiene la posibilidad de percibir en forma amplia y detallada las relaciones que se establecen entre los sujetos que se observan. El observador externo no forma parte del espacio al que se introduce por lo que cuenta con la posibilidad de detectar elementos microsociales. Las relaciones microsociales observadas constituyen el referente empírico de una serie de conceptos manejados en el ámbito educativo desde la sociología de la educación, como son la violencia simbólica, el capital cultural, la reproducción social, y demás conceptos

manejados para explicar el fenómeno educativo en sus diferentes dimensiones. La vida cotidiana entre maestros y alumnos transcurre en el aula como ambiente inmediato. En este lugar se desenvuelven como sujetos y en él se establecen diferentes tipos de comunicación, tanto verbal como simbólica. Reconocer las características, tipos y contenidos de esta relación es el objeto hacia donde se dirigen las investigaciones etnográficas. De esta forma, la etnografía se maneja bajo el supuesto de "documentar lo no documentado"⁸³ de las acciones cotidianas entre maestros y alumnos, con ellos refuerza la idea de que en la escuela y en el salón de clases suceden diferentes fenómenos desconocidos en el marco de análisis y la reflexión de la realidad educativa, y que todos estos fenómenos se hacen evidentes a través de la investigación que adquiere un carácter etnográfico. El objetivo central que dirige los trabajos educativos etnográficos consiste en develar, descubrir o hacer evidentes las prácticas cotidianas a las que ordinariamente se enfrenta el maestro y alumnos.

2. Justificación metodológica del trabajo. Los estudios educativos etnográficos son estudios cualitativos, porque elaboran su análisis a partir de situaciones con un contenido interaccional expresado en las relaciones humanas y cotidianas. Para acercarse a estos fenómenos intersubjetivos implementan una serie de herramientas metodológicas como la observación, los estudios de caso y seguimiento, y las entrevistas abiertas y en profundidad. Mediante la implementación de estos medios y busca rescatar el mayor número de elementos que permitan entender la dinámica de interacción entre los sujetos involucrados en el proceso educativo: maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia. Un elemento particular de la etnografía educativa es el que se asume como un enfoque que permite ir construyendo su propio camino de conceptualización de un fenómeno, en donde a partir de un acercamiento directo al espacio escolar se derivan las categorías de análisis que imprimen una estructura analítica al trabajo de investigación.

⁸³ Rockwell, E. *loc. cit.*, Capítulo I.

3. Organización del trabajo de campo. La etnografía no mantiene un procedimiento metodológico idéntico en todos sus estudios. El proceso del trabajo etnográfico ha seguido caminos muy diversos según el objeto de estudio y el sujeto que investiga, se asume que se construye la metodología al mismo tiempo que se construye el objeto de estudio. Podemos explicar este hecho a través de dos consideraciones:

- Antes de realizar la investigación y de introducirse en el campo no se contempla categorías de análisis ni consideraciones teóricas que puedan llegar a alterar la visión del investigador antes de enfrentarse a la realidad escolar.
- La aceptación de que el fenómeno educativo es un fenómeno complejo de tal forma que resulta complicado captar en su totalidad las relaciones y efectos que tienen lugar en el proceso educativo.

Los niveles básicos que define la etnografía como un enfoque para realizar investigaciones educativas son los siguientes:

- a) Un acceso inicialmente exploratorio al espacio escolar. El investigador asume que al introducirse al salón de clases, encuentra una gran variedad de situaciones, muchas de las cuales no esperaba. Aunque esto ocurre la mayor parte de las veces, el trabajo de observación se concentra en un fenómeno o problema particular.
- b) La implicación del investigador en el ambiente escolar que estudia. El investigador trata de interactuar con el mayor número de gente inmiscuida en el entorno escolar, maestros, alumnos, autoridades y padres de familia. Aunque algunos trabajos sólo circunscriben su análisis a lo que sucede en el aula, es visible su preocupación por tener algunas experiencias de interacción más amplias.
- c) Empleo simultáneo de varias técnicas de investigación, encuestas, diario de campo, cuestionarios y entrevistas. Aunque es la observación directa el medio de acercamiento que predomina en todos los trabajos.

- d) Existencia de una alternativa explícita por detectar en los acontecimientos observados, significados que adquieren su dimensión bajo una estructura macrosocial.
- e) Como producto final de estos trabajos presentan un informe de investigación que se va estructurando a partir de la recuperación de diferentes ejemplos sobre las situaciones observadas en el aula. De esta forma, el análisis efectuado se va justificando a partir de la presentación de la realidad evidenciada a través de la observación.
- f) Los estudios etnográficos parten de una visión micro de la realidad, aceptando que existen una serie de condicionantes históricos-sociales y económicos que subsisten en las prácticas cotidianas de la escuela, las cuales pretenden descubrir.

En lo que respecta al reporte de investigación del enfoque etnográfico educativo, esto es, a la forma en que se presentan los resultados del estudio, se mantiene la siguiente estructura:

- Presentación de algunos antecedentes, referentes generales sobre la problemática a estudiar, en donde se ubican ciertos aspectos en torno a las concepciones y discusiones que inspiraron la determinación de la problemática (CAPÍTULO I, de este estudio).
- Justificación metodológica del estudio. En forma constante subsiste la necesidad de fundamentar y justificar el enfoque etnográfico como estrategia metodológica y conceptual (CAPÍTULO II).
- Descripción sobre la comunidad y contexto donde se hizo el estudio (CAPÍTULO III).
- Descripción de lo que sucede en la escuela a partir de las relaciones establecidas entre maestros, alumnos y padres de familia (CAPÍTULO IV).

Como bien se anticipó al inicio del presente capítulo, para el desarrollo del presente estudio se eligió el enfoque etnográfico educativo, por las características del objeto de estudio y del mismo investigador, respetándose los niveles básicos que la

definen, por lo que en lo siguiente, se explicará el procedimiento metodológico que se siguió en la investigación.

TRABAJO DE CAMPO

LA ENTRADA AL CAMPO DE ESTUDIO

La selección de la localidad en que se realiza el estudio etnográfico es cuestión que si merece mucha deliberación. Si bien no se pretende tener una muestra de casos, en sentido estadístico, es sumamente importante encontrar un lugar que corresponda a las preguntas y perspectivas de la investigación, lo cual significa que se deben considerar varias opciones y contar con información previa acerca de ellas. En la decisión también adquieren peso otras consideraciones menos teóricas, pero necesarias, como son la posibilidad de acceso y aceptación, que el trabajo dentro de la localidad se realiza bajo una serie de situaciones, con algún grado de representatividad respecto a los procesos que se intentan conocer.

Sabiendo esto, se eligió una escuela primaria, donde el investigador por cuestiones laborales trabajó un año como profesor frente a grupo -tiempo en el que se fue construyendo el proyecto de investigación y se comenzó a realizar el estudio-, lo que le permitió relacionarse con los distintos actores e involucrarse en la dinámica de la escuela, al siguiente año, cuando se hizo el trabajo de campo, la entrada al campo se había logrado, lo que faltaba era elegir a los profesores, quienes era posibles candidatos a observar y entrevistar.

Al disponer de una población que conforman la institución educativa elegida, se utilizó la selección basada en criterios para elegir los grupos donde se realizó la investigación. "La selección basada en criterios simples requiere únicamente que el investigador confeccione un listado de los atributos esenciales que debe poseer la

unidad seleccionada para, a continuación, localizar en el mundo real alguna que se ajuste a ellos"⁸⁴

Los grupos a elegir (6) estarán en relación a los de mayor cantidad de atributos que posea el maestro, según la siguiente lista:

1. 3 Maestros con prestigio ante los padres de familia por su trabajo académico en la jornada escolar y 3 sin prestigio.
2. Maestros que estén dispuestos a colaborar en la investigación.
3. Maestros que tengan planeado seguir trabajando en el mismo centro escolar por los siguientes 2 años.
4. Maestros que tengan por lo menos 2 años de servicio en el centro escolar.
5. Maestros que no estén estudiando.
6. Maestros que tengan por lo menos 2 años de servicio.
7. Maestros que les guste mostrar su trabajo a la comunidad educativa.

Los maestros elegidos del universo de trabajo, que cumplieran con los atributos mencionados fueron:

NOMBRE DEL PROFESOR	EDAD (AÑOS)	GRADO QUE ATIENDE	AÑOS DE SERVICIO
MONTENEGRO SOTO VERONICA	28	1ªA	7
ZAMORA HERRERA ALELI	31	1ªB	8
GARRIDO ROJAS ERIKA	28	3ªA	7
CRUZ MARTINEZ BLANCA	30	3ªB	7
TORRES CHACON MA. MARTINA	30	5ª A	8
LÓPEZ CAMACHO ANA LAURA	28	5ªB	5

⁸⁴ Goetz y LeCompte. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Ed. Morata, España. 1988, p. 98.

LOS REGISTROS DE OBSERVACION (NOTAS DE CAMPO)

En un párrafo anterior, he descrito -ayudado de Elsie Rockwell- a la etnografía educativa, mínimamente, como el proceso de "documentar lo no documentado", la base de este proceso es el trabajo de campo y la subsecuente elaboración de los registros de campo.

El trabajo de campo se realizó durante 20 meses, a lo largo de dos ciclos escolares en la escuela de estudio. Generalmente realizaba una visita de dos o tres días a la semana; el tiempo de permanencia en cada ocasión dependió de la focalización de la búsqueda y las necesidades de información. Las últimas visitas fueron las mas prolongadas. En esa opción metodológica, las notas tomadas durante la observación de clase se reelaboraron en versiones ampliadas; éstas consisten algo más que "pasar en limpio las notas de campo"⁸⁵. "Como su nombre lo indica, estas versiones tenían que ampliar y ordenar la información registrada en las notas de campo, incorporando lo que habíamos tenido que dejar a la memoria"⁸⁶. (Para ver un ejemplo, ir al ANEXO 1).

El uso de la computadora ha facilitado, con economía de tiempo y material, la incorporación de todo lo necesario para que el registro ampliado sea inteligible. La prioridad era obtener un registro rico en información, que permitiera un análisis posterior a fondo. Este complementaría una descripción densa⁸⁷ del trabajo en el salón de clases. El archivo etnográfico que se conformó consta de 45 registros; éstos son, primordialmente, de observación de clase. En segundo término, se encuentran los de entrevista. Por último, están -en menor medida- las observaciones de situaciones

⁸⁵ Rockwell E. *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*, Ed. DIE/CINVESTAV/IPN, México, 1987, (Documentos DIE), p. 18

⁸⁶ Mercado Ruth. "La construcción de la documentación etnográfica", en *La práctica docente y su contexto institucional*. (Rockwell y Ezepeleta coords) Informe de Investigación, México, 1980, DIE/CINVESTAV/IPN, p. 18

⁸⁷ Goetz y LeCompte, *op. cit.*, p. 16.

generales (recreo, formaciones, salida y entrada de maestros, padres y alumnos en la escuela, e interacciones entre diferentes sujetos)⁶⁸.

Se procuró que la indagación fuera abierta a todo durante las visitas al campo. La lectura conjunta de los registros tanto en los comités tutoriales, como en las tutorías permitió desde el principio prestar atención a dónde se encontraba la cabeza, desde el punto de vista del observador y mientras se registraba. Junto a este ejercicio permanente en las tutorías, el trabajo conceptual se desarrolló con lecturas de corte teórico y metodológico.

⁶⁸ En los fragmentos de registro empleados en este trabajo se emplean las siguientes abreviaturas y símbolos A = alumno, As.= Alumnos, A1 = alumno uno, A2= alumno dos, Ma = maestra, Dir. = director, R: registro, I.= Investigador, Sra.= Señora, registro verbal textual; " " , registro verbal aproximado (). discusión verbal no registrada (...). La clave que aparece al principio de cada registro -y al final en el informe de investigación- responde al ordenamiento del archivo que se conformó durante la investigación. Se encuentran en el ángulo superior izquierdo de cada registro o documento e incluye, en el siguiente orden:

- Letras que identifican la sección de archivo en la que se ubica el registro, éstas son E= de escuela y OCM= observación de curso de maestros, OCLA= observación de clase, OSA= observación de salones, OAE= observación de actividades escolares, OJP= observación de junta de padres de familia. En el caso de la escuela la letra inicial se acompaña del número con el que se identifican en el archivo

- En el caso de documentos anexos, se agrega cuando es necesario la indicación de la otra sección del apartado con que se relaciona o se obtuvo documento. EM= Entrevista maestro.

- Código que identifica el tipo de registro o documento de que se trata; éste informa en el caso de los registros, si provienen de observación o de entrevista y de la situación en que se realizaron. Rockwell E. y Mercado. "Puntuación y simbología en los registros empleados". *Documentos Metodológicos No. 2*, DIE/CINVESTAV/IPN; México, 1980, p. 35.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS E INDICADORES

Sin duda, el problema central de la investigación etnográfica es qué hacer con los montones de notas, registros y material cualitativo que resulta del material de campo. Pero si partimos de que "el análisis etnográfico es un trabajo específico que conduce a la construcción de nuevas relaciones, no previstas antes de hacer el análisis"⁸⁹, tenemos que las concepciones que se tuvieron acerca del objeto de estudio al inicio de la investigación resultan transformadas en alguna medida. El análisis etnográfico no responde a un procedimiento idéntico para todo estudio; el método del análisis debe marcarse en cada caso, según las características particulares del objeto de estudio.

El análisis es un proceso, un trabajo específico. Abarca la mayor parte del tiempo de un estudio etnográfico. Se inicia de hecho con las primeras decisiones en el proceso de observación (¿qué mirar? ¿qué registrar?) y no termina sino con las últimas fases de redacción y articulación de la descripción etnográfica. Pero entre inicio y fin requiere una larga serie de operaciones intermedias, consistentes materialmente en la elaboración de escritos sucesivos - notas, registros ampliados, cuadros o fichas, descripciones analíticas, etc.- que impiden que la investigación se convierta en una simple validación o ilustración, con fragmentos de registro, de una concepción del objeto que se ha mantenido sin modificación durante el proceso de investigación. "El proceso analítico en la etnografía debe lograr la construcción de relaciones particulares que definan las formas materiales y locales del fenómeno estudiado, es decir, que permitan integrar teoría y descripción"⁹⁰.

⁸⁹ Rockwell E., *op. cit.*, p. 68.

⁹⁰ *Ibid.*, p. 69.

Construir las categorías de análisis e indicadores⁹¹ que dan sustento a este estudio fue un trabajo arduo, y con va y vienes, bajo la consigna de "registrar todo"⁹², en un principio quería documentar la presencia de la comunidad escolar, pero pronto me di cuenta que era imposible acercarme a la vida cotidiana escolar desde categorías tan amplias como las de comunidad, en esos momentos el debate analítico con la noción de escuela-comunidad, paralelo al trabajo de campo, ayudó a reconocer que a escala de la vida cotidiana la comunidad se desagregaba en padres individuales y con intereses e injerencia en relación a la escolaridad de los niños. Enfocar la mirada hacia los padres de familia fue difícil. Al principio parecía estar ausente de la escuela, o llegar de vez en vez, aparentemente sin motivo, "solo para ver como van los niños" -decían-. A medida que avanzaba en claridad conceptual en torno a la presencia diaria de los padres en la escuela, se fueron precisando las unidades de observación -definidas inicialmente como las prácticas ocultas de rendición de cuentas de los maestros a los padres de familia-; que en el transcurso del tiempo cambio de tal manera que quedó como lo muestra este informe.

Concebir que los padres de familia también son sujetos de la escuela permitió explorar los múltiples mecanismos a los que recurre para hacerse presente en la escuela. Analíticamente se distinguieron los encuentros formales en las juntas de grupo dentro del aula, de aquellos encuentros informales en diversos lugares de la escuela, y la forma en como dichos encuentros delineaban el trabajo del maestro, al hacer estas muchas de las cosas que los padres esperaban. La atención y registro de lo que hacia

⁹¹ Para este estudio se recupera el concepto de indicador de Hugo Zemelman: "No se trata de un indicador que sea el resultado de la agregación o el resumen de otros números índices; tampoco de una función que derive en una medida. Al contrario, se trata de una métrica subordinada a un conjunto de fuerzas que cristalizan y descristalizan en un tiempo: un conjunto de fuerzas sintetizadas en la sincronía de una fuerza en un momento (la fuerza de la muerte en un momento y en un contexto regional determinado); fuerza que significa la intensidad de un proceso tanto como la densidad de una estructura (estructura demográfica, peso de la muerte a determinadas edades, en regiones circunscritas y clases sociales específicas). Fuerza que connota la negatividad o la positividad de una apertura -la fuerza de la muerte frente al crecimiento social, el desarrollo de las fuerzas productivas, la socialización de la propiedad-. Se trata, pues, de la configuración posible de lo potencial en proceso: conocer para transformar. El indicador es un complejo de procesos que requiere ser sometido a una reconstrucción. Esta reconstrucción debe respetar la especificidad de cada uno de los procesos, para lo cual debemos estar alerta acerca de que la relación a establecer con la realidad pueda estar teóricamente encuadrada; o bien, responder a una aprehensión racional abierta a las determinaciones específicas de lo concreto" En *Crítica epistemología de los indicadores*, Ed. Colegio de México, Jornadas 114, México, p. 15.

⁹²Rockwell E., *op. cit.*, p. 54.

en su práctica cotidiana el maestro, permitió hacer un inventario de las prácticas que el maestro utilizaba recurrentemente para rendir cuentas de su trabajo a los padres de familia.

La articulación del análisis hacia la noción de la rendición de cuentas de los maestros a los padres de familia, como uno de los referentes básicos en la organización cotidiana en el trabajo en el aula, fue resultado de una labor analítica sobre la información de campo y las nociones teóricas básicas. Así, a lo largo de la investigación se formularon y reformularon las categorías e indicadores que orientaban la indagación y el análisis. Una vez concluida la pesquisa de campo en la escuela de estudio, ese trabajo analítico continuó. A cada paso se elaboraban categorías e indicadores más finos y pertinentes para el objeto que interesaba. Así al final se construyó la siguiente categoría de análisis que dan razón al objeto de investigación elegido y/o construido: "Las prácticas de rendición de cuentas en la organización cotidiana del trabajo en el aula (la relación maestros-padres de familia como uno de los referentes básicos)"

De esta única categoría de análisis para este estudio se desprenden los siguientes indicadores, como prácticas a las que los maestros recurren para rendir cuentas a los padres de familia, donde cada uno a su forma, hacen ver el sentido y significado que tienen en la vida cotidiana del centro educativo en estudio, como formas de rendir cuentas de los maestros a los padres de familia, para evitar sanciones morales.

- La fecha.
- El cuaderno.
- El recado.
- La junta de grupos.
- Los libros de texto comerciales
- Calificar los trabajos a diario.
- El examen.
- La tarea.

- Privilegiar la enseñanza de algunas asignaturas.
- Enseñar de mas o como quieren los padres.
- Castigos.

Estos son los principales indicadores que dan sustento a la categoría de análisis -rendición de cuentas-, (objeto de investigación de este estudio) al convertirse cada uno de ellos después del proceso de análisis, en prácticas diarias de la vida cotidiana de los maestros para rendir cuenta a los padres de familia, y que serán explicitadas a detalle en el capítulo IV.

CAPÍTULO III

EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Todo centro escolar como organización esta compuesto por una serie de elementos que lo constituyen y que habrá de manejar ordenándolos e interrelacionandolos adecuadamente con el fin de posibilitar un buen estudio.

La población elegida para la realización de esté estudio es el centro escolar de educación básica.

ESCUELA: PRIMARIA PROFESORA EUDOXIA CALDERON GOMEZ

TURNO: MATUTINO

C.C.T. 15EPR4255Z

ZONA: 18

Ubicada en la comunidad de Ex -hacienda San Felipe, municipio de Coacalco. El grueso de la infraestructura de las instalaciones cuenta con 8 años de antigüedad, en 1996 fue ocupado por el Tecnológico de Estudios Superiores de Coacalco, y de 1997 a la fecha a petición y negociación por la comunidad de San Felipe, la constructora y las autoridades municipales lo convirtieron en primaria estatal, donde aumento de 8 grupos con lo que contaba en 1996 y laboraba en las instalaciones que estan en un costado que hoy es preescolar, a 18 grupos, -solamente había turno matutino-, con los que hoy actualmente cuenta. En el 2000 se habré el turno vespertino con 6 grupos, uno de cada grado; y en el 2001 se amplía a nueve. Para este estudio se eligió solamente el turno matutino, que al terminar el ciclo escolar 2003-2004 contaba con la siguiente matrícula:

GRADO	GRUPOS	H	M	T	CONCENTRADO POR GRADO		
					H	M	TOTAL
1° A	3	24	24	48	75	68	143
1° B		28	20	48			
1° C		23	24	47			
2° A	3	20	24	44	59	60	119
2° B		21	10	40			
2° C		18	17	35			
3° A	3	22	18	40	61	61	122
3° B		20	21	41			
3° C		19	22	41			
4° A		21	20	41	40	40	80
4° B		19	20	39			
5° A	2	21	23	44	35	43	79
5° B		15	20	35			
6° A	3	25	19	44	74	60	134
6° B		25	21	46			
6° C		24	20	44			
					345	332	677

TOTAL DE LA ESCUELA

La institución cuenta -en su turno matutino- con director, subdirector y 16 docentes de los cuales 13 son titulados y 5 pasantes de licenciatura, 3 profesoras cuentan con 2 años de servicio, 10 tienen 5 o 6 años y 3 tienen 12 o más de antigüedad. De los cuales 89% son licenciados en educación primaria, los 16 grupos de la escuela están distribuidos de la siguiente manera: tres de 1°, tres de 2°, tres de 3°, dos de 4°, dos de 5° y tres de 6°, Y fueron formados de manera heterogénea en base a los promedios generales y finales del ciclo anterior.

PERSONAL DOCENTE

NOMBRE DEL PROFESOR	EDAD	AÑOS DE SERVICIO	PREPARACIÓN PROFESIONAL	PUESTO
CORPUS LOREDO EUNICE	30	7	LIC. EN EDUCACIÓN PRIMARIA	P.F.G.
CRUZ MARTINEZ BLANCA	30	7	LIC. EN EDUCACIÓN PRIMARIA	P.F.G.
CRUZ MELO SANTIAGO	39	18	NORMAL ELEMENTAL NORMAL SUPERIOR ESPECIALIDAD EN ADMINISTRACION ESCOLAR	DIRECTOR
GARRIDO ROJAS ERIKA	28	7	LIC. EN EDUCACIÓN PRIMARIA	P.F.G.
GONZALEZ UGALDE VERONICA RAQUEL	26	3	LIC. EN EDUCACIÓN PRIMARIA	P.F.G.
LOPEZ CAMACHO ANA LAURA	28	5	LIC. EN EDUCACIÓN PRIMARIA	P.F.G.
MARTINEZ ZAVALA JACQUELINE	32	4	LIC. EN EDUCACIÓN PRIMARIA	P.F.G.
MEDINA REYES IRMA ADRIANA	40	14	LIC. EN EDUCACIÓN PRIMARIA	P.F.G.
MEJIA ROSAS YANET	27	7	LIC. EN EDUCACIÓN PRIMARIA	P.F.G.
MONTENEGRO SOTO VERONICA	28	7	LIC. EN EDUCACIÓN PRIMARIA	P.F.G.
OROPEZA ZARCO ANA FABIOLA	27	7	LIC. EN EDUCACIÓN PRIMARIA	P.F.G.
PEREZ AGUILAR PASCUALA	30	7	LIC. EN EDUCACIÓN PRIMARIA	P.F.G.
RUVALCABA HERRERA MARTHA CONCEPCIÓN	40	9	LIC. EN EDUCACIÓN PRIMARIA	P.F.G.
SANDOVAL ALVAREZ GLORIA PATRICIA	28	3	LIC. EN EDUCACIÓN PRIMARIA	P.F.G.
TORRES CHACON MA. MARTINA	30	8	LIC. EN EDUCACIÓN PRIMARIA	P.F.G.
VAZQUEZ OSORIO PABLO SERGIO	31	11	LIC. EN PEDAGOGÍA	SUB-DIRECTOR
ZAMORA HERRERA ALELI	31	8	LIC. EN EDUCACIÓN PRIMARIA	P.F.G.
ZAPIEN ALVAREZ KARINA	28	9	LIC. EN EDUCACIÓN PRIMARIA	P.F.G.

P.F.P. (PROFESOR FRENTE A GRUPO)

"Se partió de una noción de escuela como lugar donde se expresa, de manera particular, el movimiento de la vida cotidiana escolar, por lo tanto, cada escuela se nos planteaba como un sitio potencial de estudio, un contexto institucional donde buscar y analizar el proceso de trabajo que interesaba"⁹³. No obstante se siguieron algunos criterios básicos para seleccionar la escuela de estudio.

⁹³ Rockwell E. y Ezpeleta. "Escuela y clases subalternas" en *Cuadernos políticos*, Ed. Era, México, 1983, p. 22

Que fuera una escuela primaria pública. Interesaba contribuir a conocer los procesos que se constituyen en la escuela primaria por el carácter crítico que presenta este nivel en el sistema educativo nacional, sobre el que han llamado la atención diversos autores -Fuentes Molinar, Guevara Niebla, Muñoz Izquierdo y Schmelkes- y otros organismos internacionales, que ya se explicaba brevemente en la primera parte del CAPITULO I.

- a) Que los maestros de grupo manifestaran su consentimiento para las observaciones en el aula y en otros ámbito de la escuela. Contar con el consentimiento de los maestros de grupo respondió a la previsión de no entrar a la escuela por la vía oficial, sino por el acuerdo explícito de ellos.
- b) Que existiera cierto conocimiento sobre la misma.

Todo esto se facilitó (ya explicado en el Capítulo II), cuando la escuela elegida, fue la institución donde inicié a laborar como profesor frente a grupo al principio de la investigación, que cumplía los criterios básicos, y resultaba el lugar idóneo, por las facilidades, para hacer el estudio.

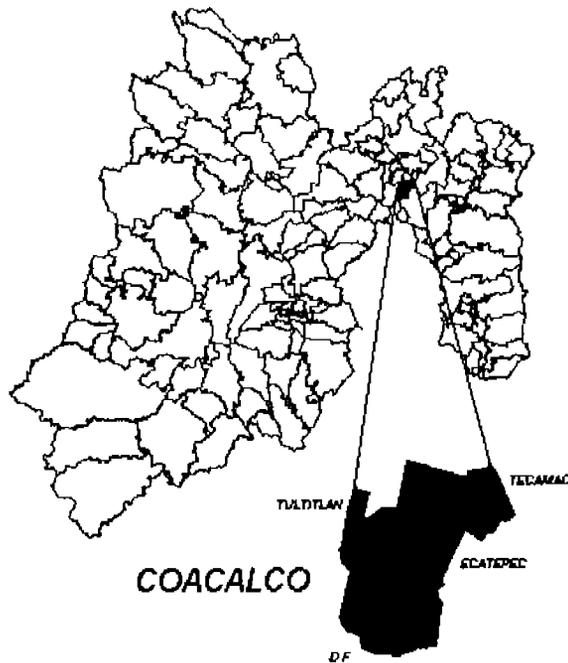
La escuela en estudio es sede de la supervisión escolar de la zona; ser sede de la inspección escolar imprime a la escuela una dinámica especial, ya que en ella se realizan diversos concursos interescolares y cursos para todos los maestros de la zona. La infraestructura de la escuela, según consta en la ficha técnica de la escuela es la siguiente:

DATOS GENERALES DEL CENTRO EDUCATIVO	
NOMBRE DE LA ESCUELA:	PROFRA. EUDOXIA CALDERON GOMEZ
DOMICILIO:	AV. C.T.M. 9/N EX -HACIENDA SAN FELIPE
SUPERFICIE DEL TERRENO:	5 243. 5 M2
SUPERFICIE CONSTRUIDA:	792 M2
SITUACION LEGAL DEL PREDIO:	DONACION (ACTA EN TRAMITE)
CLAVE ESTATAL:	0606BPESUM2050
CLAVE FEDERAL:	1597451
C.C.T.	15EPR4255Z
ZONA:	18
REGION:	06
TURNO:	MATUTINO Y VESPERTINO.
NIVEL SOCIOECONOMICO DEL MEDIO:	MEDIO
PROMEDIO DE ESCOLARIDAD DE LA COMUNIDAD:	SECUNDARIA

UNIVERSO DE TRABAJO

La escuela elegida se encuentra en el municipio de Coacalco de Berriozabal, que presenta las siguientes características.

El municipio cuenta con una superficie de 35.499 Km² que representa el 0.16% de la superficie del Estado de México, esta superficie presenta una pendiente hacia el norte desde el extremo sur hasta casi la mitad de su territorio donde inicia el valle de Texcoco.

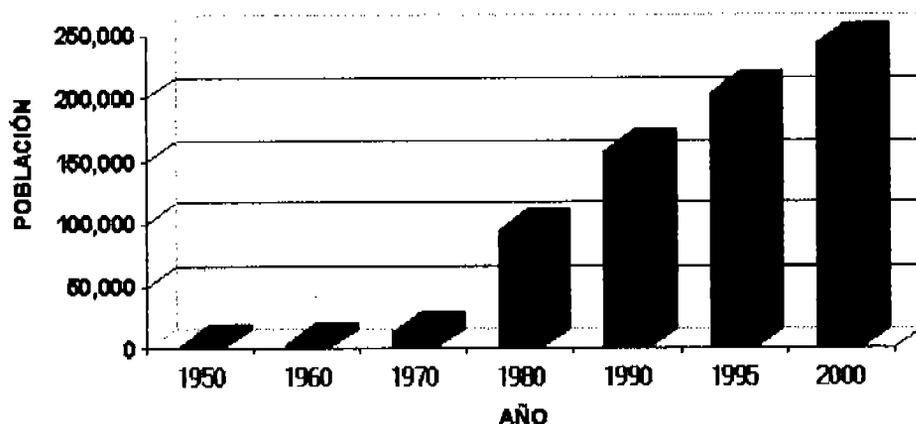


Sus colindancias son las siguientes: al norte con los municipios de Tultitlán y Tultepec, al sur con Ecatepec y el Distrito Federal, al este con Ecatepec; y al oeste con el municipio de Tultitlán.

La superficie total del municipio de Coacalco de Berriozabal es de 3,549.90 ha⁹⁴, en donde el uso de suelo urbano ocupa una superficie de 1668.6 ha., seguida del uso forestal con 691 ha., y la superficie destinada a la agricultura con 651.10 ha.

La población del municipio de Coacalco de Berriozabal en el año de 1995 era de 204,674 habitantes⁹⁵. El municipio presenta una alta densidad poblacional, debido principalmente a la inmigración generada por las fuentes de empleo en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. En la siguiente figura, se puede observar la tendencia poblacional a partir de 1950, notándose claramente un acelerado crecimiento a partir de la década de los 80's⁹⁶.

TENDENCIA DE CRECIMIENTO POBLACIONAL EN COACALCO DE BERRIOZABAL



El siguiente cuadro muestra la estadística del municipio de Coacalco referente a algunos aspectos de la educación básica que se ofrece.

⁹⁴ Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). "Censo 2000, resultados Estado de México", México, 2000, p. 205.

⁹⁵ *Ibid.*, p. 306.

⁹⁶ *Ibid.*, p. 311.

EDUCACION BASICA⁹⁷

ALUMNOS	56 610
MAESTROS	2085
ESCUELAS	192
ALUMNOS POR MAESTRO	21
ALUMNOS POR ESCUELA	286
MAESTROS POR ESCUELA	11
POBLACION ALFABETA DE 15 AÑOS O MAS	98.5%

⁹⁷ *Ibid.* p. 505.

LA POLÍTICA EDUCATIVA EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS

Un aspecto importante para entender el contexto socio-histórico de la escuela en estudio, que determina la dirección de la vida cotidiana de cada centro escolar, son las políticas educativas, de ellas emanan las distintas acciones que el gobierno ha implementado para mejorar la educación nacional, y determinar el actuar de los individuos que se ven involucrados. Para conocer mejor nuestra escuela, desde su contexto socio-histórico en este apartado se hace una breve recuperación de las políticas educativas en educación básica, en especial primarias, que dan razón de los distintos aspectos que se involucran en la conformación de cada centro escolar.

Al igual que en la mayoría de los países de la región, en México se inició en 1992 un proceso de Reforma Educativa (producto del interés mundial que se explicó brevemente en el CAPITULO I). En mayo de 1992 las autoridades educativas federales, los gobiernos de los Estados y el sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) firmaron el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. En este documento se establecen los compromisos para emprender una Reforma Educativa: cambios curriculares, revisión de los procesos de actualización docente, renovación de los materiales educativos y cambios en la gestión escolar en un marco de fortalecimiento de la descentralización educativa. Entre los aspectos más relevantes de dicha reforma, que determinan la política educativa de educación básica, se encuentran los siguientes:

1. La federalización educativa. En el proceso de descentralización, el gobierno federal transfirió escuelas y docentes de educación básica federal ubicadas en las entidades de la república a los respectivos gobiernos locales. Con ello se pretendía fortalecer la autoridad local en la toma de ciertas decisiones, así como en la solución de algunos problemas, sin que la SEP dejase de asumir responsabilidad ante el proceso educativo y, de manera especial, ante la búsqueda de equidad y calidad.

La SEP conserva atribuciones exclusivas, así como el compromiso de transferir recursos suficientes para que cada gobierno esté en condiciones de ofrecer el servicio educativo con la calidad requerida. Si bien en algunas entidades se ha avanzado hacia una real federalización del servicio educativo, en otras aún se enfrentan importantes rezagos que implican desafíos en materia de equidad⁹⁸.

2. La reforma legislativa. En 1993 se reforma el artículo constitucional relativo a la educación (Art. 3°), para incluir explícitamente el reconocimiento de la educación como un derecho, ratificar el carácter laico de la educación pública y establecer la obligatoriedad de la educación secundaria entre otros aspectos.

Asimismo se promulgó una nueva Ley General de Educación, en el contexto de la intensa movilización nacional respecto de todos los cambios que se han dado en la educación, "de nuevo resultó una sorpresa para los interesados la presentación a la Cámara por parte del Ejecutivo Federal, a principios de junio de 1993, de la iniciativa de la Ley General de Educación que debería sustituir a la Ley Federal de Educación vigente desde 1973. Lo interesante de este caso fue que los principales cuestionadores de la iniciativa fueron los diputados provenientes del SNTE, tanto del partido hegemónico (Partido Revolucionario Institucional PRI) como de los partidos de la oposición. La Iglesia Católica, La Unión de Padres de Familia, los Empresarios organizados del país prácticamente guardaron silencio, importante indicador de que la iniciativa les favorecía. En el debate que se suscitó el SNTE logró importantes modificaciones a 48 artículos de la Ley y logró la introducción de un artículo transitorio que reconoce la titularidad de las relaciones laborales al Sindicato Nacional"⁹⁹.

⁹⁸ Para mayor información de este tema revisar a Juan Prawda y Gustavo Flores. *México Educativo Revisitado*, Ed. Oceano, México, 2001. José Rivero. *Educación y Exclusión en América Latina, Reformas en tiempos de globalización*, Ed. CIPAE, España, 2002. Schmelkes Sylvia y Carlos Ornelas. *Un siglo de educación en México*, Tomo II, FCE-CNA, México, 1998. Fernando Reimers. "Pueden aprender los hijos de los pobres en las escuelas de América Latina?" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., Volumen V, número 9, enero-junio, México, 2000. Granja Castro Josefina. "Los desplazamientos en el discurso educativo para América Latina", en *Revista Mexicana de Sociología*, número 3/97, IIS/UNAM, México, 1997.

⁹⁹ María de Ibarrola. "Concertación de políticas educativas en México. Los grandes rubros del debate", en *¿Es posible concertar las políticas educativas?, en la concertación de políticas educativas en Argentina y América Latina*. Niños y Dávila Editores, Fundación Ford-OREAL/UNESCO, 1995, p. 224.

La Ley General de Educación está estructurada en términos generales y son ocho los capítulos que la conforman. La educación es uno de los motores que necesariamente permiten la movilidad social. Nuestro país está involucrado en una serie de procesos que deben consolidar los elementos necesarios para hacer de todos los habitantes sujetos con mejores niveles de preparación para que con base a los ideales de un Estado moderno garanticen una verdadera democracia en el discurso y en las acciones.

La ley marca en su primer capítulo, relativo a las Disposiciones Generales el derecho a recibir educación por parte de los mexicanos, con las mismas oportunidades al Sistema Educativo Nacional. Hace una conceptualización en los siguientes términos: "La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar el hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social"¹⁰⁰.

La obligatoriedad es un concepto que queda de manifiesto en el articulado de este capítulo y los fines de la educación son señalados para garantizar la orientación de la propia educación. El carácter democrático, nacional y de convivencia humana son afirmados en esta primera parte, asimismo los tipos de autoridad educativa a partir de la Federación, las entidades federativas y los municipios. Siendo importante todo el contenido de la Ley General de Educación, sobresale en el capítulo II Del Federalismo Educativo, la distribución de la función social educativa; las atribuciones de la autoridad educativa federal y local, así como la promoción y prestación de servicios en los ayuntamientos de cada municipio.

Una segunda sección de este capítulo es la que se refiere a los servicios educativos. Aquí se hace énfasis en las instituciones educativas; siempre estarán en

¹⁰⁰ *Ley General de Educación*. SEP, México, 1993, p. 23.

coordinación con la SEP y deberán cumplir con los planes y programas de estudio; expedirán constancias, certificados, diplomas y títulos, en los casos que correspondan. Las autoridades educativas distribuirán con oportunidad los materiales auxiliares y en su ámbito de competencia establecerán la formación, actualización, capacitación y superación profesional para los maestros. El maestro es el promotor, coordinador y agente del proceso educativo.

La sección tres señala el financiamiento de la educación y en términos generales establece que el Ejecutivo Federal y el Gobierno de cada entidad federativa concurrían al financiamiento de los servicios educativos, recursos que no podrán ser transferibles en razón de que deberán aplicarse a la prestación de los servicios educativos. La evaluación del Sistema Educativo Nacional corresponde a la SEP, aún cuando las autoridades educativas locales realicen lo que en su competencia establezcan; serán sistemáticas y permanentes. Las instituciones darán a la autoridad todas las facilidades y la información para realizarla. Los resultados de las evaluaciones serán conocidos por maestros, alumnos, padres de familia y sociedad en general.

El capítulo III marca los aspectos relativos a la Equidad de la educación, se trata de establecer condiciones que faciliten el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo, oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos. La equidad se orienta entonces a los grupos que menos oportunidades han tenido de acceder a los sistemas formales de educación dada su precaria condición económica y social, mismos que los ha colocado en desventaja.

El Proceso Educativo es abordado en el capítulo IV y su sección primera establece los tipos y modalidades de educación. Se aclara el concepto de educación básica y los niveles que la conforman, de igual forma señala cómo se conforman los niveles medio superior y superior. No omite referir a la educación inicial, la educación especial y la educación para los adultos; de igual manera señala las modalidades escolar, no escolarizada y mixta. La sección dos hace un tratamiento sobre los planes y programas de estudio, donde se establecen los propósitos de la formación general y la

adquisición de habilidades y destrezas que corresponden a cada nivel educativo. La SEP es quien determinará los planes y programas que deberán trabajarse dentro del Sistema Educativo Nacional. Serán la libertad y la responsabilidad los principios que aseguren la armonía de relaciones entre educandos y educadores; el diálogo y la comunicación estarán presentes entre los actores de la educación. El calendario escolar es normado en la sección tres. Es la autoridad educativa quien determinará el calendario escolar en toda la República; deberá contener doscientos días de clases para los educandos y su publicación se hará en el Diario Oficial de la Federación.

El capítulo V establece las obligaciones de los particulares que imparten el servicio educativo, en todos sus tipos y modalidades. Las autorizaciones y reconocimientos se otorgarán a los particulares previo cumplimiento de lo estipulado en la ley. La validez oficial y la certificación de conocimientos es señalada en el capítulo VI. Todos los estudios que se realicen dentro del Sistema Educativo Nacional tendrán validez en toda la República y los realizados fuera del sistema, podrán adquirir validez oficial mediante revalidación. El capítulo VII de la Ley General de Educación nos habla de la participación social en la educación y su primera sección de los padres de familia; la sección de este capítulo refiere a los Consejos de Participación Social y la sección tres a los medios de comunicación. Finalmente las infracciones, sanciones y el recurso administrativo es presentado en el capítulo VIII. La ley cierra con seis artículos transitorios. Esta ley fue promulgada el 12 de julio de 1993 y publicada en el diario oficial de la federación el 13 de julio de 1993.

3. La reforma curricular. Después de 20 años, se emprende una revisión de los planes y programas de educación primaria, en lo cual se pasa de una organización curricular centrada en objetivos en una basada en la satisfacción de necesidades de aprendizaje, y se suprimen las áreas para dar paso a las asignaturas, con el propósito de evitar la fragmentación y las rupturas en el tratamiento de los temas.

El plan y programa de estudio 1993 de educación básica (primaria) fue producto de un proceso cuidadosos y prolongado de diagnóstico, evaluación y elaboración en el

que han participado, a través de diversos mecanismos maestros, padres de familia, centros académicos, representantes de organizaciones sociales, autoridades educativas y representantes del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

Desde los primeros meses de 1989, y como tarea previa a la elaboración del Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994, se realizó una consulta amplia que permitió identificar los principales problemas educativos del país, precisar las prioridades y definir estrategias para su atención. El Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, resultó de esta etapa de consulta, estableció como prioridad la renovación de los contenidos y los métodos de enseñanza, el mejoramiento de la formación de maestros y la articulación de los niveles educativos que conforman la educación básica. A partir de esta formulación, la SEP inició la evaluación de planes, programas y libros de texto y procedió a la formulación de propuestas de reforma.

En 1990 fueron elaborados planes experimentales para la educación preescolar, primaria y secundaria, que dentro del programa denominado "Prueba Operativa" fueron aplicados en un número de planteles, con el objeto de probar su pertinencia y viabilidad. En 1991, el Consejo nacional Técnico de la Educación remitió a la consideración de sus miembros y a la discusión pública una propuesta para la orientación general de la modernización de la educación básica, contenida en el documento denominado "Nuevo Modelo Educativo". El producto debate que se desarrolló a esa propuesta contribuyó notablemente a la precisión de los criterios centrales que deberían orientar la reforma. A lo largo de este proceso de elaboración y discusión, se fue creando consenso en torno a la necesidad de fortalecer los conocimientos y habilidades realmente básicos, entre los que destacaba claramente las capacidades de lectura y escritura, el uso de las matemáticas en la solución de problemas y en la vida práctica, la vinculación de los conocimientos científicos con la preservación de la salud y la protección del ambiente y un conocimiento más amplio de la historia y la geografía de nuestro país. Entre las formulaciones que contribuyeron a formar los criterios para la reforma de contenidos se encuentra la del SNTE, presentada a fines de 1991 y ratificada en su congreso de febrero de 1992. En mayo de 1992, al suscribirse el Acuerdo Nacional para la

Modernización de la Educación Básica, la SEP inició la última etapa de la transformación de los planes y programas de estudio de la educación básica siguiendo las orientaciones expresadas en el Acuerdo. Las actividades se orientaron en dos direcciones:

1ª Realizar acciones inmediatas para el fortalecimiento de los contenidos educativos básicos. En este sentido, se determinó que era conveniente y factible realizar acciones preparatorias del cambio curricular, sin esperar a que estuviera concluida la propuesta de reforma integral. Con tal propósito, se elaboraron y distribuyeron las Guías para el Maestro de Enseñanza Primaria y otros materiales complementarios para el año lectivo 1992-1993, en los cuales se orientaba a los profesores para que ajustándose a los programas de estudio y los libros de texto vigentes, prestaran especial atención a la enseñanza de cuestiones básicas referidas al uso de la lectura y la escritura, a la aplicación de las matemáticas en la solución de problemas, a los temas relacionados con la salud y la protección del ambiente y al conocimiento de la localidad y al municipio que residen los niños. Con el mismo propósito, se restableció la enseñanza sistemática de la historia de México en los últimos tres grados de la enseñanza primaria y se editaron los textos correspondientes. Estas acciones integradas en el Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos, fueron acompañadas de una extensa actividad de actualización de los maestros en servicio; destinada a proporcionar una orientación inicial sobre el fortalecimiento de temas básicos.

2ª Organizar el proceso para la elaboración definitiva del nuevo currículo, que debería estar listo para su aplicación en septiembre de 1993. Para este efecto, se solicitó al Consejo Nacional Técnico de la Educación la realización de una consulta referida al contenido deseable de planes y programas, en el que se recogieron y procesaron más de diez mil recomendaciones específicas. En el otoño de 1992, equipos técnicos integrados por cerca de 400 maestros, científicos y especialistas en educación, elaboraron propuestas programáticas detalladas. Es de señalar que en esta tarea se contó con el concurso de maestros frente a grupo de diversos Estados de la

República, que generosamente acudieran al llamado de la SEP. Durante la primera mitad de 1993 se formularon versiones completas de los planes y programas, se incorporaron las precisiones requeridas para la elaboración de una primera nueve serie de libros de textos gratuito y se definieron los contenidos de las guías didácticas y materiales auxiliares para los maestros, necesarios para apoyar la aplicación del nuevo plan.

El nuevo plan de estudio y los programas de asignatura que lo integran tienen como propósito organizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos, para asegurar que los niños:

"1º Adquieran y desarrollen habilidades intelectuales (la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de la información, la aplicación de las matemáticas en la realidad) que le permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana.

2º Adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular los que se relacionan con la preservación del ambiente y el uso racional de los recursos naturales, así como aquéllos que proporcionan una visión organizada de la historia y la geografía de México.

3º Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional.

4º Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo."¹⁰¹

¹⁰¹ *Plan y Programas de estudio, op. cit.*, p. 13.

De acuerdo con esta concepción, los contenidos básicos son medio fundamental para que los alumnos logren los objetivos de la formación integral, como define a ésta el Artículo tercero Constitucional y su ley reglamentaria. En tal sentido, el término básico no alude a un conjunto de conocimientos mínimos o fragmentarios, sino justamente a aquello que permite adquirir, organizar y aplicar saberes de diverso orden y complejidad creciente. Uno de los propósitos centrales del plan y los programas de estudio es estimular las habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente. Por esta razón, se ha procurado que en todo momento la adquisición de conocimiento esté asociada con el ejercicio de habilidades intelectuales y de la reflexión. Con ello se pretende superar la antigua disyuntiva entre enseñanza informativa y enseñanza formativa, bajo la tesis de que no puede existir una sólida adquisición de conocimientos sin la reflexión sobre su sentido, así como tampoco es posible el desarrollo de habilidades intelectuales si éstas no se ejercen en relación con conocimientos fundamentales.

A la escuela primaria se le encomiendan múltiples tareas. No sólo se espera que se enseñe más conocimiento, sino también que realice otras complejas funciones sociales y culturales. Frente a estas demandas, es indispensable aplicar criterios selectivos y establecer prioridades, bajo el principio de que la escuela debe asegurar en primer lugar el dominio de la lectura y la escritura, la formación matemática elemental y la destreza en la selección y el uso de información. Sólo en la medida en que cumpla estas tareas con eficacia, la educación primaria será capaz de atender otras funciones.

El plan prevé un calendario anual de 200 días laborales, conservando la actual jornada de cuatro horas de clase al día. El tiempo de trabajo escolar previsto, que alcanzará 800 horas anuales, representa un incremento significativo en relación con las 650 horas de actividad efectiva que se alcanzaron como promedio de los años recientes. Los diagramas que aparecen enseguida presentan la organización de las asignaturas y establecen una distribución del tiempo de trabajo entre ellas. El maestro establecerá con flexibilidad la utilización diaria del tiempo, para lograr la articulación,

equilibrio y continuidad en el tratamiento de contenidos, pero deberá cuidar que durante la semana se respeten las prioridades establecidas.

Educación primaria/Plan 1993

Distribución del tiempo de trabajo/Primer y segundo grado.

Asignatura	Horas anuales	Horas semanales
Español	360	9
Matemáticas	240	6
Conocimiento del Medio (trabajo integrado de: Ciencias Naturales Historia Geografía Educación Cívica)	120	3
Educación Artística	40	1
Educación Física	40	1
Total	800	20

Educación primaria/Plan 1993

Distribución del tiempo de trabajo/Tercer a sexto grado

Asignatura	Horas anuales	Horas semanales
Español	240	6
Matemáticas	200	5
Ciencias Naturales	120	3
Historia	60	1.5
Geografía	60	1.5
Educación Cívica	40	1
Educación Artística	40	1
Educación Física	40	1
Total	800	20

Los rasgos principales del plan, que lo distinguen del que estuvo vigente hasta 1992-1993, son los siguientes:

"1º La prioridad más alta se asigna al dominio de la lectura, la escritura y la expresión oral. En los primeros dos grados, se dedica al español el 45 por ciento del tiempo escolar, con objeto de asegurar que los niños logren una alfabetización firme y duradera. Del tercer al sexto grado, la enseñanza del español representa directamente el 30 por ciento de las actividades, pero adicionalmente se intensificará su utilización sistemática en el trabajo con otras asignaturas. El cambio más importante en la enseñanza del español radica en la eliminación del enfoque formalista, cuyo énfasis se situaba en el estudio de nociones de lingüística, y en los principios de la gramática estructural. En los nuevos programas de estudio el propósito central es propiciar que los niños desarrollen su capacidad de comunicación en la lengua hablada y escrita, en particular que:

- Logre de manera eficaz el aprendizaje de la lectura y escritura.
- Desarrollen su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez.
- Aprendan a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos que tienen naturaleza y propósitos distintos.
- Aprendan a reconocer las diferencias entre diversos tipos de texto y a utilizar estrategias apropiadas para su lectura.
- Adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo, que disfruten de la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético.
- Sepan buscar información, valorarla, procesarla y emplearla dentro y fuera de la escuela, como instrumentos de aprendizaje autónomos.

2º A la enseñanza de las matemáticas se dedicará una cuarta parte del tiempo del trabajo escolar a lo largo de los seis grados y se procurará, además, que las formas de pensamiento y representación propias de esta disciplina sean aplicados siempre que

sea pertinente en el aprendizaje de otras asignaturas. La orientación adoptada para la enseñanza de las matemáticas pone el mayor énfasis en la formación de habilidades para la resolución de problemas y el desarrollo del razonamiento matemático a partir de situaciones prácticas. Este enfoque implica, entre otros cambios, suprimir como contenidos las nociones de lógica de conjuntos y organizar la enseñanza en torno a seis líneas temáticas: los números, sus relaciones y las operaciones que se realizan con ellos; la medición; la geometría, a la que se otorga mayor atención; los procesos de cambio, con hincapié a las nociones de razón y proporción; el tratamiento de información y el trabajo sobre predicción y azar.

De manera más específica, los programas se proponen el desarrollo de:

- La capacidad de utilizar las matemáticas como un instrumento para reconocer, plantear y resolver problemas.
- La capacidad de anticipar y verificar resultados.
- La capacidad de comunicar e interpretar información matemática.
- La imaginación espacial.
- La habilidad para estimar resultados de cálculos y mediciones.
- La destreza en el uso de ciertos instrumentos de medición, dibujo y cálculo.
- El pensamiento abstracto a través de distintas formas de razonamiento, entre otras, la sistematización y generalización de procedimientos y estrategias.

3° La enseñanza de las Ciencias Naturales se integra en los dos primeros grados con el aprendizaje de nociones sencillas de historia, geografía y educación cívica. El elemento articulador será conocimiento del medio natural y social que rodea al niño. A partir de tercer grado, se destinarán 3 horas semanales específicamente a las ciencias naturales. Los cambios más relevantes en los programas de estudio consisten en la atención especial que se otorga a los temas relacionados con la preservación de la salud y con la protección del ambiente y de los recursos naturales. Debe señalarse que el estudio de los problemas ecológicos no se reduce a esta asignatura, sino que es una línea que está presente en el conjunto de las actividades escolares, especialmente en

la geografía y la educación cívica. Otra modificación importante radica en la inclusión de un eje temático dedicado al estudio de las aplicaciones tecnológicas de la ciencia y a la reflexión sobre los criterios racionales que deben utilizarse en la selección y uso de la tecnología. Para organizar la enseñanza, los contenidos de ciencias naturales han sido agrupados en cinco ejes temáticos: los seres vivos; el cuerpo humano y la salud; el ambiente y su protección; materia energía y cambio; ciencia, tecnología y sociedad.

4º Organizar el aprendizaje de la historia, la geografía y la educación cívica por asignaturas específicas, suprimiendo el área de Ciencias Sociales. Este cambio tiene como finalidad establecer continuidad y sistematización en la formación dentro de cada línea disciplinaria, evitando la fragmentación y las rupturas en el tratamiento de los temas. Durante los dos primeros grados las nociones preparatorias más sencillas de estas disciplinas se enseñan de manera conjunta en el estudio del ámbito social y natural inmediato, dentro de la asignatura "conocimiento del Medio". En el tercer grado, Historia, Geografía y Educación Cívica se estudian en conjunto, sus temas se refieren a la comunidad, el municipio y la entidad política donde viven los niños. En los grados cuarto, quinto y sexto cada asignatura tiene un propósito específico. En Historia, se estudia en el cuarto grado un curso introductorio de historia de México, para realizar en los dos siguientes una revisión más precisa de la historia nacional y de sus relaciones con los procesos centrales de la historia universal. En cuarto grado la asignatura de geografía se dedicará al estudio del territorio nacional, para que en los dos últimos al conocimiento del continente americano y de los elementos básicos de la geografía universal. En Educación Cívica los contenidos se refieren a los derechos y garantías de los mexicanos -en particular los de los niños-, a las responsabilidades cívicas y los principios de la convivencia social y a las bases de nuestra organización política.

5º El plan reserva espacios para la educación física y artísticas, como parte de la formación integral de los alumnos. Los programas proponen actividades, adaptadas a los distintos momentos del desarrollo de los niños, que los maestros podrán aplicar con flexibilidad, sin sentirse obligados a cubrir contenidos o a seguir secuencias rígidas de

actividad. La educación artística y física debe ser no sólo una práctica escolar, sino también un estímulo para enriquecer el juego de los niños y su uso del tiempo libre"¹⁰².

4. La renovación de libros de texto y otros materiales educativos. Para garantizar que todos los estudiantes de educación primaria en México tengan acceso a los contenidos, se cuenta con libros de texto gratuitos para las diversas materias de todos los grados. A partir de 1993 se inició la renovación de los libros para hacerlos compatibles a la nueva organización curricular, así como a los nuevos enfoques de la enseñanza y aprendizaje.

5. Formación, capacitación, actualización y revalorización del magisterio. "La política educativa del Estado mexicano en educación básica - después de la reforma- se sustenta en el reconocimiento del papel del docente. Esta política tiene como objetivo favorecer el trabajo magisterial mediante una estrategia múltiple que consiste en: a) ofrecer oportunidades de actualización a los maestros de educación básica, b) modernizar y definir nuevos planes y programas de estudio para las escuelas normales, c) distribuir una amplia variedad de materiales educativos para apoyar la labor docente en el aula, d) operar un sistema de promoción horizontal que reconozca y estimule al maestro, y e) remunerar, lo mas dignamente posible, el trabajo docente"¹⁰³.

A partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal y de la Ley General de Educación emanada de éste, que tomaron forma en 1992, cuando el expresidente de la república Ernesto Zedillo era secretario de educación pública, se han emprendido diversas iniciativas para impulsar y reforzar el trabajo de los maestros. En primera instancia sobresale el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica creado en 1995. Este programa esta dirigido a casi un millón de docentes de los niveles preescolar, primaria y secundaria, y su propósito central es mejorar el dominio de los contenidos de las asignaturas matemáticas, español, biología, geografía, química, física, lenguas

¹⁰² *Ibid.*, p. 14-17.

¹⁰³ Juan Prawda y Gustavo Flores. *México Educativo Revisitado*. Ed. Océano, México, 2001, p. 111.

extranjeras, entre otras) según los nuevos planes y programas de estudio en vigor. Los cursos, básicamente autodidactas, se basan en un paquete de materiales que recibe en forma gratuita cada profesor inscrito en el programa. Al concluir sus estudios, los maestros presentan un examen estandarizado de carácter nacional; al acreditarlo tiene la posibilidad de avanzar en su carrera magisterial (promoción horizontal). Cabe destacar que 60 mil profesores ya han acreditado un curso en el 2000.

Los acuerdos firmados por la SEP con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), órgano cúpula que representa a la mayoría de los maestros del sistema, establecen que en cada ciclo escolar se permiten alrededor de 20 horas pagadas para que los docentes participen en los Talleres Generales de Actualización en los que pueden intercambiar experiencias con sus colegas sobre el manejo de materiales y procesos didácticos. Para facilitar la participación de los maestros en estos talleres se les dota de guías. Estos talleres se desarrollan por nivel en el caso de preescolar y telesecundaria; por grado en el caso de primaria, y por asignatura, en el caso de secundaria.

Uno de los componentes centrales del Programa de Actualización lo constituyen alrededor de 500 Centros de Maestros. Estos son espacios destinados a la actualización del magisterio y constan de una biblioteca, una videoteca, una audioteca, equipo de cómputo y están enlazados a la Red Edusat (que se describe párrafos más abajo).

Como programa para el mejoramiento del magisterio es el denominado Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, que se inició en 1996. Con éste se busca incidir en cuatro componentes fundamentales que determinan el funcionamiento de las instituciones educativas formadoras de docentes: a) los planes y programas de estudio, b) la preparación de los maestros formadores de docentes que imparten cursos en estas instituciones, c) la organización escolar, y d) la infraestructura y el equipamiento físico de estos establecimientos.

Un tercer programa para el mejoramiento del personal docente es el de Materiales de Apoyo a la Función Educativa. Dentro de éste se destaca la elaboración y producción del libro para el maestro correspondiente a cada grado y asignatura de la educación básica, complemento de los libros de texto con que se dota a los alumnos.

Otra línea de este programa es la elaboración y dotación de los ficheros de actividades didácticas para español y matemáticas para los seis grado de la educación primaria. Finalmente, una tercera línea del programa es la Biblioteca para la Actualización del Magisterio, la dotación gratuita de acervos bibliográficos a solicitud expresa de los docentes.

El cuarto programa para el mejoramiento del personal docente es la Carrera Magisterial, acuerdo de política educativa de gran impacto para la promoción horizontal del magisterio en sus vertientes docente, de directivos de planteles y supervisores, y de personal técnico-pedagógico. Sólo puede participar personal con alta definitiva (o sea, que tiene una base laboral consignada en el presupuesto) o con un interinato ilimitado. La promoción horizontal en cada vertiente constan de cinco niveles (A, B, C, D y E) a lo que se puede ir accediendo de acuerdo con una serie de criterios que se administran periódicamente. Todos los aspirantes en cada vertiente se inician en el nivel A. los criterios de ponderación para cada vertiente acordados con el SNTE se muestran en la siguiente tabla.

Criterios de ponderación para cada vertiente del programa de Carrera Magisterial en el nivel de educación básica en términos porcentuales.

FACTOR	PERSONAL DOCENTE FRENTE A GRUPO	PERSONAL DOCENTE EN FUNCIONES DIRECTIVAS O DE SUPERVISION	PERSONAL DOCENTE EN FUNCIONES TECNICO-PEDAGÓGICAS
1. Antigüedad	10	10	10
2. Grado académico	15	15	15
3. Preparación profesional	28	28	28

4. Cursos de actualización	17	17	17
5. Desempeño profesional	10	10	10
6. Aprovechamiento escolar	20	-	-
7. Desempeño escolar	-	20	-
8. Apoyo educativo	-	-	20
Total	100	100	100

1. Son los años dedicados al servicio docente
2. Se refiere al máximo grado de estudios que acredita el docente.
3. Corresponde a los conocimientos que requiere el docente para desarrollar su función. Se valora por medio de un instrumento diseñado y aplicado por la autoridad educativa.
4. Consiste en la acreditación de cursos de carácter nacional y estatal.
5. Se refiere al conjunto de acciones que realiza el docente en su labor cotidiana.
6. Evalúa el aprendizaje que los alumnos han adquirido en su grado o asignatura.
7. Son todas las acciones que inciden en el aprovechamiento de los alumnos y en la preparación profesional de los docentes.
8. Es todo lo relacionado con investigación, actualización y elaboración de materiales que contribuyen al mejoramiento de los procesos y procedimientos de enseñanza aprendizaje.

En la siguiente tabla se muestran los años de permanencia que deben cumplir los docentes antes de solicitar una evaluación para su posible promoción.

ZONA	NIVEL					TOTAL DE AÑOS
	A	B	C	D	E	
Urbana y rural	3	3	4	4	-	14
Bajo desarrollo*	2	2	2	2	-	8

*"Localidades de bajo desarrollo", se definen como aquellas que: a) no tienen acceso a agua entubada, b) carecen de servicio de energía eléctrica, c) son de difícil acceso, con tiempo de transporte mayor a treinta minutos de la localidad más próxima que cuente con servicios urbanos cuando el medio de transporte es público y diario, o se realicen recorridos a pie.

La última estrategia para el mejoramiento docente consiste en una política de remuneración salarial que reconozca el carácter profesional de la labor docente y le dé valor al salario, mismo que se ha venido perdiendo con los años, a causa de los embates inflacionarios que ha sufrido el país en sus diferentes épocas. El salario docente esta compuesto por dos tipos de percepciones: a) genérica, y b) integrada. La percepción genérica mensual está formada por un sueldo tabular, una despesa, material didáctico, previsión social múltiple, asignación docente, servicios curriculares, compensación provisional compactable (pagadera sólo en ciertas zonas económicas del país) y ayuda por servicios (pagadera sólo en el Distrito Federal). La percepción genérica anual comprende un aguinaldo de 40 días de sueldo, una prima vacacional de 10 días, un bono de 20 días, una compensación docente de 25 días, un pago de organización del ciclo escolar equivalente a 5 días y una compensación provisional compactable equivalente a 150 pesos mensuales anualizados.

6. Equidad. Una prioridad de la Reforma Educativa fue la expansión del sistema hacia zonas marginadas a partir de las modalidades de educación indígena, cursos comunitarios y telesecundaria, así como la ampliación del apoyo compensatorio a las regiones y escuelas que enfrentan mayores rezagos educativos y a los alumnos con mas riesgo de abandono escolar. En los principales documentos de la reforma se reconoce la necesidad de fortalecer la política de calidad y equidad, toda vez que la cobertura no representa un problema, aunque no deja de ser un desaffo.

Como producto de estos cambios sustantivos en la política educativa, las condiciones de cada escuela se transformaron, junto con ellas los documentos que las norman, es por eso que como último apartado de este capítulo, de forma general se describen los contenidos de los principales documentos normativos que rigen el profesor y padre de familia de educación primaria -quienes forman nuestro objeto de estudio- producto de esta reforma, para entender mejor el contexto socio-historico de la escuela en estudio.

DOCUMENTOS NORMATIVOS PARA EL PROFESOR Y PADRE DE FAMILIA DE EDUCACION BÁSICA (PRIMARIA)

El proceso de modernización educativa que desde 1990 se viene desarrollando en nuestro país, plantea una serie de condiciones nuevas a partir de la generación de lineamientos filosóficos que en diversos momentos han sido dados a conocer al magisterio nacional y que determinan de manera legal la práctica de los maestros, y que incluye la relación entre maestro y padre de familia, con base en los aspectos que estructuran la política nacional. En este apartado se exponen de forma breve los documentos normativos que definen los elementos filosóficos, normativos, técnicos, de planeación y organización escolar de las escuelas primarias, no sin olvidar que desde la vida cotidiana la forma en que se operan depende de las condiciones socio-históricas del medio en que se ejecutan.

ACUERDO NACIONAL PARA LA MODERNIZACION DE LA EDUCACIÓN BÁSICA.

Este documento fue dado a conocer el 18 de marzo de 1992; aquí se resume la política educativa actual y cuenta con seis apartados. En la introducción (apartado I) maneja una serie de consideraciones para fortalecer y consolidar el Sistema Educativo Nacional en donde destaca la nueva relación entre el Estado y la sociedad, ya que ésta tendrá una mayor participación; al marcar a la educación como pilar en el desarrollo del país, hace toda una serie de compromisos con los ciudadanos, los gobiernos locales, la escuela, la comunidad, con el maestro, con la organización sindical y con los padres de familia al situarla como elemento necesario para la promoción de la movilidad social.

En un segundo momento establece una serie de antecedentes, apartado II) donde plantea una serie de referencias de carácter histórico sobre la educación y su importancia en el desarrollo del país; manifiesta que los grupos sociales reconocen la necesidad de atender a la educación como parte de la vida nacional y recuperar ideas sobre el crecimiento de la oferta en los niveles educativos, resaltando la cobertura

nacional sobre los grados educativos de la educación primaria. En seguida, da tratamiento a la condición que guarda la problemática educativa actual y manifiesta que la oferta educativa ha tenido un desarrollo desigual conforme a regiones y que por ende la calidad de la educación no se encuentra en un buen nivel. Este es el apartado III que señalado como "Los retos actuales de la educación" considera de manera importante atender eficazmente las exigencias del desarrollo nacional. El Estado debe orientarse más a la gestoría que a la administración. Se asienta que hay necesidad de mejores ingresos y mejor distribución del ingreso nacional, acceder a diversos servicios y establecer el Acuerdo Nacional para lo cual es imperativo aumentar de manera gradual el presupuesto destinado a la educación. En esta sección se manifiesta como una prioridad motivar y preparar al magisterio mexicano.

En búsqueda de la calidad de la enseñanza se establece erradicar el ausentismo. Entre las estrategias que deberán considerarse se colocan de manera inicial al ofrecer más recursos y aumentar el número de días efectivos en el trabajo áulico; asimismo programas que respondan a las exigencias actuales, mejorar los materiales de los alumnos y estímulos de los docentes.

En el apartado IV se señala la reorganización del sistema educativo, donde se plantea la idea del nuevo federalismo en educación que establece la actual participación de la Federación, Estados y Municipios en la actividad educativa. Los Estados se encargaran de los bienes muebles e inmuebles y los recursos financieros para su operación. Corresponderá al Ejecutivo Federal establecer los elementos que normen las acciones técnicas dentro del Sistema Educativo Nacional. Aspectos importantes, son los que reconoce al SNTE como titular en la defensa de las relaciones laborales. Otro aspecto es el que marca el derecho de los estados a adecuar los planes de estudio respecto de contenidos regionales.

Al apartado V se refiere a aspectos que tienen relación con la reformulación de los Contenidos y Materiales Educativos. Se reconoce que los actuales programas no están adecuados a las condiciones presentes, por lo que se plantea una nueva

propuesta a desarrollar que permita establecer un mínimo de contenidos básicos que servirán de plataforma para adquirir nuevos conocimientos, en el plan de estudios quedará marcada la necesidad de acabar con la disyuntiva entre la formación y la información, se trata de hacer un recorrido desde las habilidades, pasando por las destrezas, actitudes, hábitos, valores y conocimientos. La lectura y la escritura constituyen a partir de este documento la piedra sostén en la acción grupal. A partir del Acuerdo, se reformulan enfoques, propósitos y contenidos de las asignaturas, abandonando la enseñanza a partir de las áreas.

La revalorización de la función magisterial esta señalada en el propio acuerdo a partir de una serie de conceptualizaciones sobre la actualización, capacitación, superación e investigación, para ello es necesario dotar a los actores educativos de diversos recursos que permitan efectuar la acción educativa. En el mismo tenor se hace una reflexión sobre las condiciones en que deberá abordarse la formación del maestro de educación básica. El gobierno federal será quien se encargue de señalar los lineamientos para la actualización, capacitación y superación del magisterio en ejercicio, para ello, de manera inicial se promueve el Programa Emergente de Actualización, bajo diversas modalidades. El salario profesional, la vivienda y la Carrera Magisterial serán de observancia necesaria, este último aspecto, se establece como un mecanismo de promoción, cual si fuera un escalafón horizontal, con base en el desempeño profesional del maestro y su preparación profesional; asimismo se considera la antigüedad en el servicio y en niveles del propio acceso de Carrera Magisterial.

ACUERDO NÚMERO 96
(RELATIVO A LA ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LAS ESCUELAS
PRIMARIAS)

Este documento fue dado a conocer en el año de 1982 y contiene 13 capítulos y dos artículos transitorios. El capítulo I establece las disposiciones generales a las que se debe ajustar las escuelas primarias oficiales y particulares como instituciones que

proporcionan educación básica. Aquí señalan los objetivos que se deben cumplir y los aspectos jurídicos y pedagógicos a los que deberán ajustarse, como el uso de los libros de texto. Corresponde a la SEP hacer la interpretación de este acuerdo y vigilar su correcta observancia. Este capítulo cuenta con 7 artículos.

El capítulo II hace una explicación del cómo se clasifican las escuelas, sea ésta por su ubicación, organización, permanencia de los alumnos en el plantel o por el alumnado al que prestan sus servicios; asimismo por el sexo de los alumnos, por su dependencia económica y por su turno de trabajo. Este capítulo abarca los artículos 8 y 9. El capítulo III se refiere a la educación indígena y a la primaria bilingüe cultural; así como a las escuelas particulares. Su estructura abarca de los artículos 10 a 13. Lo relativo a los directores de escuela se trata en el capítulo IV y aquí se define al director como "aquella persona designada o autorizada, en su caso, por la Secretaría de Educación Pública, como la primera autoridad responsable del correcto funcionamiento, organización, operación y administración de la escuela y sus anexos"¹⁰⁴. Todas las funciones y tareas del director están registradas en los artículos 14, 15 y 16. Las tareas del personal docente están registradas en el capítulo V. De los artículos 17 al 20. Inclusive, se abordan la gama de acciones que deben realizar en el desempeño de sus funciones pedagógicas en el plantel.

El capítulo VI está destinado a tratar lo referente al Consejo Técnico Consultivo de la escuela y se desarrolla entre los artículos 21 al 28. Se debe recordar que el consejo técnico consultivo analiza y recomienda sobre aspectos que están relacionados con los planes y programas de estudio; métodos de enseñanza; evaluación; capacitación del personal docente; adquisición y elaboración de auxiliares didácticos y demás cuestiones del carácter educativo. En el capítulo VII se trata lo relacionado con el personal administrativo que estará integrado por los empleados que atiendan los servicios ordinarios de oficina y por los que desempeñen las actividades de mantenimiento, aseo y vigilancia. Las tareas de este personal están registradas en los

¹⁰⁴ Acuerdo número 96 (relativo a la organización y funcionamiento de las escuelas primarias), SEP, México, 1982.

artículo 29 a 32. Lo señalado con el alumnado se encuentra registrado en los artículos 33, 34 y 35 y los conceptualiza como los solicitantes que habiendo cumplido con todos los requisitos para ingresar al plantel hayan quedado en alguno de los grupos de éste. En este sentido cuando refiere a los alumnos atípicos, lo registrado en este acuerdo, ha quedado rebasado por la ley general de educación. El carácter disciplinario de las instituciones se aborda en el capítulo IX de los artículos 36 a 41. Incluye tanto a los alumnos como al personal que labora en el centro educativo. La evaluación esta señalada en dos artículos que son el 42 y el 43 que dan forma al capítulo X. La evaluación se desarrollará de acuerdo a las disposiciones emitidas por la Secretaria de Educación Pública. El aspecto de recursos materiales conforma el capítulo XI y abarca de los artículos 44 a 49. El capítulo XII es el que trata lo relacionado con la asociación de Padres de familia y que será tratado de forma particular en un apartado posterior.

ACUERDO NÚMERO 200.

NORMAS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN PRIMARIA, SECUNDARIA Y NORMAL.

El acuerdo número 200 establece las normas de Evaluación del aprendizaje en Educación Primaria, Secundaria y Normal, fue publicado el 19 de septiembre de 1994. La evaluación en el sistema educativo mexicano han representado un punto neuronal en el proceso enseñanza-aprendizaje, ha sido una constante en el proceso educativo ya que es la que finalmente determina la promoción o no del educando a un diferente nivel educativo. Su función no se limita a la medición de conocimientos, habilidades y destrezas en los educandos, también valora el logro de los propósitos del programa, aporta elementos objetivos y subjetivos para decidir la promoción de los educandos, conduce a una mejor planeación y permite al maestro orientar el proceso de aprendizaje para que se más significativo. Los criterios de evaluación han variado en el sistema educativo mexicano, desde los que se basaban en un modelo ideal hasta los mecánicos y rigoristas de la tecnología educativa. El nuevo enfoque de los programas

ve a la evaluación como un proceso permanente y dinámico que toma en cuenta las capacidades y limitaciones de los alumnos. Los cambios sustanciales de este acuerdo son:

- a) El cambio de la escala de calificaciones del 5 al 10.
- b) La periodicidad de las calificaciones parciales.
- c) El impulso de las actividades de desarrollo: educación física y educación artística.

NORMAS DE INSCRIPCIÓN, REINSCRIPCIÓN, ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN PARA LAS ESCUELA PRIMARIAS OFICIALES Y PARTICULARES INCORPORADAS AL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL.

En este material se encontrarán la base legal, objetivos, y normas de control escolar de la educación primaria. En un primer apartado se encuentran todas las referencias de carácter legal en que se fundamenta la expedición de estas normas y el objetivo único es establecer las normas que deberán aplicar los planteles de educación primaria para las etapas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación de los alumnos. Su contenido es de observancia obligatoria para todos aquellos trabajadores de la educación que están directamente relacionados con los procesos de control escolar. Con base al concepto de federalización, en los Estados de la República, serán las autoridades educativas locales quienes apliquen y operen bajo su responsabilidad el contenido de este documento. Las normas generales establecen la condición en que de manera nacional deberán cumplirse los aspectos a practicar.

El documento cuenta con los diversos formatos de certificación y los correspondientes formatos de apoyo. En el caso de los primeros, su expedición es absoluta responsabilidad del director de la escuela tanto oficial como particular. Asimismo, un acercamiento al documento en cuestión, permitirá conceptualizar que es la inscripción, cuyo objetivo es regular el ingreso y registro de los alumnos de primer

grado de educación primaria con el propósito de llevar el control administrativo y facilitar el acceso del menor al sistema educativo nacional. Además contienen conceptualizaciones sobre reinscripción, tránsito y traslado; es un documento obligado para dar respuestas correctas a diversos problemas del control escolar como la acreditación cuyo objetivo es dar cumplimiento a los requisitos establecidos en las disposiciones correspondientes para el reconocimiento oficial de la aprobación de una asignatura, grado o nivel escolar.

Todos los aspectos relacionados con la boleta de evaluación son tratados a partir de las normas que contiene este documento, asimismo los criterios que se establecen en relación a la promoción. En relación a la certificación entendida como otorgar el reconocimiento oficial a los estudios realizados por los educandos conforme al plan y programas de estudio de educación primaria, establece el proceso que se debe seguir.

REGLAMENTO DE ASOCIACIONES DE PADRES DE FAMILIA.

Para un buen ejercicio de la actividad educativa es indispensable establecer verdaderos enlaces de participación y colaboración entre los actores de la vida educativa. Son los padres de familia elemento necesario, importante y determinantes para lograr una nueva percepción de las actividades educativas que se realizan en los centros escolares, lugar donde diariamente los maestros y autoridades educativas desarrollan los aspectos que enriquecen su práctica docente.

Siendo presidente constitucional de los Estados Unidos Mexicanos José López Portillo y Pacheco, se publicó el 2 de abril de 1980, en el Diario Oficial de la Federación, el reglamento de Asociaciones de padres de Familia. El decreto de Adiciones al Reglamento de asociaciones de Padres de Familia se publicó en el Diario Oficial de la Federación el 16 de octubre de 1981. Con base en el reglamento, el objeto de las asociaciones de padres de familia será: representar ante las autoridades escolares los

intereses que en materia educativa sean comunes a los asociados y colaborar en el mejoramiento de la comunidad escolar y proponer a las autoridades las medidas que estimen conducentes.

El reglamento norma la organización y funcionamiento de las asociaciones de padres de familia que se constituyan en las escuelas de educación básica; en el se mencionan las atribuciones que tienen las mismas y los niveles de organización de las propias asociaciones incluidos el escolar, estatal y nacional, así como sus niveles de representatividad. El documento establece las formas en que deberán constituirse las asociaciones bajo diversas situaciones. Como toda asociación, los padres de familia tienen derechos y obligaciones de los asociados que van desde solicitar la intervención de la asociación para el planteamiento, ante las autoridades escolares competentes, de problemas relacionados con la educación de sus hijos, pupilos o representados y cumplir con las que en ejercicio de la patria potestad o tutela. Les señalen las disposiciones legales, hasta la condición de que se suspenderán sus derechos a los padres de familia cuando dejen de ejercer la patria potestad por resolución judicial.

Un capítulo especial está señalado para marcar las características de funcionamiento, a partir de los órganos de gobierno de las propias asociaciones. El quórum de la asamblea, consejo o mesa directiva es tratado en este apartado; el voto y el conocimiento de asuntos caracterizados también. La forma de trabajo de las asambleas y consejos, así como la integración de las mesas directivas, sus atribuciones y representación legal son manifestados en el reglamento. De este documento se desprende otros dos:

1. Instructivo para la instalación y registro de la Asociación de Padres de Familia. Este documento establece las actividades que para la instalación y registro se deben cumplir de este proceso. En un primer momento señala las actividades que debe desarrollar el director de la escuela o servicio educativo para la renovación de los miembros de la mesa directiva de la asociación de padres de familia; una vez cumplida la serie de actividades se marcan las cuatro que corresponden al registro

de las actas de asamblea de las asociaciones de padre de familia y las cinco actividades que corresponden al registro de los estatutos. En relación a la información que se proporcionará a la asociación de padres de familia saliente para la renovación de miembros de su mesa directiva, el director establece el acercamiento con el presidente y el tesorero para emitir la convocatoria para la asamblea de renovación. Las responsabilidades del presidente, secretario y estructuradores de la mesa de debates provisional son marcadas en quince actividades; la mesa entrante recibe del presidente de la mesa de debates provisional, los ejemplares de actas correspondientes para que el director proceda a tramitar su registro y una vez obtenido, recibir del propio director el acta registrada. El documento cierra con ocho actividades que refieren a la preparación, aprobación o actualización y registro de los estatutos de la Asociación de Padres de Familia.

2. Lineamientos para la preparación de los estatutos de las Asociaciones de Padres de Familia. El propósito de este documento es apoyar a las asociaciones de padres de familia de los servicios educativos para que elaboren sus estatutos, conforme a los lineamientos que en la materia señala el reglamento de asociaciones de padres de familia, para así sustentar y precisar sus objetivos, atribuciones, derechos, obligaciones y funciones. Los estatutos son las normas que rigen la organización y vida de la asociación de padres de familia en cada escuela, este documento son solo sugerencias para los estatutos internos de cada asociación, las cuales se recomiendan sean consideradas como tales (sugerencias) y no como un modelo el cual hay que transcribir, ya que cada asociación tienen la obligación, libertad y responsabilidad de elaborar sus estatutos de acuerdo a la realidad y necesidades de su propia comunidad escolar. (Para la escuela en estudio, este documento se tomo tal cual, para la redacción de los estatutos de la asociación de padres de familia).

REGLAMENTO INTERNO DE ALUMNOS Y PADRES DE FAMILIA (DE LA ESCUELA EN ESTUDIO)

El presente reglamento surge como una forma de mejorar la atención a la comunidad escolar por parte de quienes laboramos en la institución (personal manual, administrativos, docente y directivo).

Se reconoce que para el buen funcionamiento de la institución es necesario que cada uno de los elementos que en ella intervenimos procure su mejor esfuerzo y dedicación en el área que le corresponde desarrollarse.

Por tal motivo el presente reglamento se dará a conocer al inicio de cada ciclo escolar para su conocimiento y aplicación a partir de la solicitud de inscripción, comprometiéndose con ello a respetar las reglas que en este se mencionan:

DE PADRES DE FAMILIA:

1. Les corresponde orientar a sus hijos a fin de que muestren interés por sus trabajos escolares, así mismo fomentar el respeto hacia sus compañeros y personal que labora en la institución.
2. Concurrir oportunamente a los llamados que los profesores o la dirección les haga y participar en las reuniones de grupo o asambleas generales.
3. Proporcionar a sus hijos los útiles y materiales necesarios para su buen desempeño en sus labores académicas.
4. Colaborar oportunamente en las actividades académicas y requerimientos que la institución le solicite en beneficio de la educación de su hijo.

5. Ayudar a las actividades y jornadas de trabajo que el personal docente y directivo convoquen a fin de dar mantenimiento al mobiliario y edificio escolar (jornadas de limpieza, áreas verdes, pintura, etc.).

6. Apoyar en los proyectos de mejoramiento que se den al interior de la institución a través de la organización de la mesa directiva y dirección escolar.

7. Establecer tiempos y espacios de apoyo a sus hijos en casa para sus tareas escolares, a fin de procurar el mejoramiento de su rendimiento académico.

8. Vigilar las condiciones de alimentación, descanso, higiene y entretenimiento adecuados para el óptimo desarrollo de sus hijos.

9. Promover hábitos de puntualidad y responsabilidad en sus hijos.

10. Comunicar al maestro a cargo de su hijo de sus inasistencias para un mejor control de las mismas.

11. Prevenir la entrega de materiales, tareas y alimentos para evitar retrasos y molestias en las puertas de acceso al plantel escolar.

12. Dirigirse con propiedad, empleando un lenguaje adecuado hacia el personal que labora dentro de la institución.

DE LOS ALUMNOS:

Se consideran alumnos de la institución los niños y niñas que hallan cumplido con el trámite de inscripción y son obligaciones de los mismos:

1. Acudir puntualmente a la escuela durante los días laborales como lo establece el calendario escolar vigente. No se aceptaran niños que se retrasen en el horario de entrada.

2. Cumplir oportunamente con los trabajos y tareas que los maestros les encomienden en beneficio de su superación.

3. Mostrar respeto hacia los elementos de la comunidad escolar.

4. Dar uso adecuado al mobiliario escolar e instalaciones del plantel (aulas, baños, canchas, áreas verdes, etc.) a fin de preservarlas en buen estado.

5. Cuando por algún motivo accidental o de manera premeditada el alumno cause algún desperfecto, quedara obligado a reparar el daño ocasionado.

6. Cuando el alumno incurra en una falta de respeto hacia algún elemento de la comunidad escolar o en una conducta inadecuada, se hará acreedor a un reporte del maestro hacia el padre de familia.

7. Evitar introducir al plantel objetos ajenos a las actividades escolares.

8. Evitar tomar objetos que no sean de su propiedad para evitar discordias entre los alumnos.

En este apartado nos faltaría por mencionar los siguientes documentos, que por cuestiones de espacio solo enumeraremos:

1. Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública.
2. Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la SEP.
3. Ley sobre el Escudo, la Bandera y el Himno Nacional.
4. Programa de Desarrollo Educativo 2000-2005. (Este documento se toco de forma muy especifica en la relación maestro-padre de familia y la rendición de cuentas en el Capítulo I)

CAPÍTULO IV

LAS PRÁCTICAS DE RENDICIÓN DE CUENTAS DE LOS MAESTROS A LOS PADRES DE FAMILIA

En todas las escuelas existe explícita o implícitamente una negociación entre los profesores y los padres de familia, que dirige hasta cierto punto la organización cotidiana del trabajo en el aula, esta relación puede estar construida por diversos factores, que tienen que ver con el contexto donde se encuentra la escuela. En el presente capítulo -producto de esta negociación-, se documentan aquellas prácticas de rendición de cuentas de los maestros a los padres de familia, que se convierten como un referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula de una escuela primaria. En cada una de ellas se pretende establecer la forma en como dirigen el trabajo de los profesores, a sabiendas de lo que esperan los padres, justificando su labor ante ellos, con cada una. En la investigación cada una de ellas es recurrente en todos los grupos observados, y son prácticas que los maestros privilegian bajo un significado, rendir cuentas al padre de familia, para evitar una sanción de tipo moral, son actividades que durante la jornada escolar se han vuelto rutinarias, y que dependen de la negociación de los maestros con los padres, tanto que están por encima de las actividades que proponen los planes y programas de estudio y demás documentos normativos que determinan la educación en este nivel y que fueron mencionados en el capítulo tres.

El maestro en su jornada escolar se enfrenta a diversas situaciones que debe librar, en su cotidianidad debe aprender a vencer los obstáculos que se le presentan, a convivir con los demás, a aprender a negociar y tratar de mejorar su trabajo, para ello según el contexto de la institución, implementa una serie de prácticas que le sirven para mantener un orden, cada práctica está cargada de un significado y sirve para un fin; ningún maestro puede estar ajeno a esto.

Los maestros de la escuela investigada, en el ejercicio de su labor profesional diaria, hacen uso de distintas prácticas para rendir cuentas a los padres de familia de su labor con sus alumnos, que son indispensables para poder trabajar en la escuela y realizar su labor, algunas de ellas son tan rutinarias que aunque consumen la mayoría del tiempo de trabajo, los maestros ocultan o desconocen sus verdaderos significados.

Habiendo distinguido en el capítulo anterior como categoría de análisis la rendición de cuentas de los profesores a los padres de familia, entendida como la forma en que los profesores tratan de justificar su trabajo en el aula ante los padres de sus alumnos, para evitar sanciones y recibir premios, se tienen, distintos indicadores a través de prácticas, que documentan esta actividad. Para ello en las siguientes líneas, se explicará cada uno de estos indicadores, y la forma en que los maestros hacen uso de ellos para rendir cuentas a los padres de familia.

LA FECHA

Es común, que en la parte superior del pintarrón o pizarrón del salón y las libretas de los alumnos, y en algunos casos en los libros de texto gratuito de las escuelas primarias, se tenga por hábito colocar la fecha del día en que se resolvió y se hizo tal actividad. Los maestros al entrar al salón de su grupo, por regla general lo que primeramente hacen es colocar la fecha, algunos acompañados con el lugar y otros solo con valores numéricos, en fin de distintas formas pero con un significado. Día con día la mayoría de los alumnos sin esperar la indicación del maestro, se anticipan a colocar la fecha en sus trabajos, y resulta esta una actividad cotidiana en los salones de clases de las escuelas primarias.

En la escuela investigada, en todos los grupos, fue una prioridad para los maestros el colocar la fecha, aun para los grupos de primer grado, alumnos que desconocían lo que escribían, tal es el caso del grupo de la maestra Verónica, que

siempre al entrar al grupo anotaba la fecha en el pintarrón y después de indicarles a los alumnos que material sacar, daba tiempo para que los alumnos la anotaran:

La maestra se para frente al pintarrón y anota la fecha con letras grandes:

Ma. Verónica: "Te falta la fecha (dirigiéndose a un alumno)

Le ponen la fecha hasta arriba (dirigiéndose a todo el grupo)

Ya, esta... ya esta, ya (supervisando).... con fecha y todo Valeria... la fecha...

Pasen a calificar los que ya terminaron" (algunos alumnos se forman frente al escritorio de la maestra) (E1-1-OCL-OSA-OAE p. 2).

Muchas de las veces, eran los mismos alumnos los que le recordaban a los maestros que faltaba que anotara o actualizara la fecha en el pintarrón:

8:30 hrs. La maestra organiza al grupo en equipos y le entrega a cada equipo una hoja con preguntas.

Ma. Marti: "Van a formar equipos, nada de que yo no quiero trabajar con él, van a leer las preguntas y después en equipos las contestan y las pasan a su cuaderno de Español"

A.: "En equipos"

Ma. Marti: "Lo van a pasar a su cuaderno"

A.: "Maestra a que estamos"

Ma. Marti: "¡Ah!, ponemos la fecha del día de hoy" (la maestra anota la fecha en el pintarrón) (E1-3-OCL-OSA-OAE p. 8).

El no colocar la fecha en el trabajo realizado era motivo para que el maestro les tachara el trabajo, o los regresara a su lugar para colocársela, algunas veces acompañado de un regaño o un reclamo

Ma. Verónica: "¡Ah! Te quieres quedar, falta la fecha...la fecha Karla. Ya están saliendo los niños".(Molesta le regresa su cuaderno a la niña) (E1-5-OCL-OSA-OAE p. 16).

Ma. Erika: "Jorge te falta la fecha... ahora si guarden sus soldaditos (se sienta en la silla del escritorio y continua calificando)... ni te la revisaron, ni te la firmaron, saquen su libro de matemáticas contesten la página 80" (E1-36-OCL-OSA-OAE p. 89).

Para algunos de los maestros como la profesora Blanca, la fecha se colocaba hasta en los libros de texto gratuito:

Ma. Blanca: "Ahorita vamos a realizar la actividad de la página 26 de su libro de actividades (matemáticas). Lee las instrucciones Gabi".

Gabi lee las instrucciones y después la maestra las explica. A una niña que no trajo su libro, la maestra le presta el suyo, indicándole

Ma. Blanca: "Ponle arriba tu nombre y la fecha" (E1-8-OCL-OSA-OAE p. 22).

Cuando los maestros pasaban a revisar los trabajos de sus alumnos, o desde sus escritorios en diversas ocasiones decían en voz alta:

Ma. Verónica: "Que les falta poner en el libro".

A: "La fecha" (algunos alumnos en coro)

Ma. Verónica: "La fecha arriba, Odeth tu fila, Liliana tu fila" (a quienes califica la maestra les entrega una fotocopia sobre el tema de los sentidos)

Ma. Verónica: "Recórtelo e ilumínelo. Te vas a quedar sin recreo Luis, la fecha, sino, no te califico...sino trajeron el libro tienen que hacerlo en su casa,...No tiene fecha el libro" (lo repite a varios alumnos cuando pasan a calificar) (E1-6-OCL-OSA-OAE p. 17).

Muchas de las veces los maestros se preocupaban más porque el trabajo tuviera la fecha que por el contenido del mismo. Para calificar los trabajos este era un requisito indispensable, los profesores ponían mucha atención a que los trabajos que le llevaban

tuvieran fecha, aunque el contenido no fuera el adecuado. Algunos profesores en su primera junta con padres acordaron, que todo los trabajos deberían tener fecha:

11:45 La maestra anota la tarea en el pintarrón. Contestar la copia y pegarla en el pintarrón

Ma. Verónica: "Parece que tu mamá no vino a la junta, acuérdense de anotar la fecha" (E1-1-OCL-OSA-OAE p. 2).

La práctica de anotar la fecha en el cuaderno, libros y pintarrón o pizarrón de todos los grupos se convertía en una actividad diaria privilegiada, de tal importancia que los maestros utilizaban mucho de su tiempo laboral para revisarla o recordarla, por encima, de los contenidos o ejercicios que los alumnos entregaban, pues estos podían estar mal, y no ser motivo de un regaño o un tache, pero si el no colocar la fecha. Así en los salones teníamos cuadernos y libros, todos marcados con la fecha del día en que se resolvieron. Viendo que los maestros muchas de las veces le daban mayor importancia a que los trabajos tuvieran la fecha, sin considera tanto la forma y los ejercicios que resolvían sus alumnos en la entrevista les pregunté: ¿Por qué anotar la fecha en los libros y cuadernos de los alumnos? A lo que contestaron algunos de ellos:

Ma. Verónica: "Como una costumbre, para saber que se hizo en tal día o por ejemplo, si me dice alguien porque no tiene trabajo o por que dice aquí que no trabajo, dígame que día es, pues tal, mire aqui esta la fecha, esto hicimos, esto tenía que haber hecho, ósea lo ocupo para demostrar mi trabajo" (E1-45-EM-p. 10) Grabación.

Ma. Ana: "Pues para que los padres se den cuenta de lo que estamos avanzando y lleven un orden" (E1-47-EM-p. 16) Grabación.

Ma. Marti: "Más que nada pues para que lleven un orden en sus apuntes, yo les califico el cuaderno por bimestre, entonces les digo: el examen viene del primer bimestre y así se ubican, mas que nada pues para ver el día, así también los

padres saben donde van para que los pongan a estudiar" (E1-48-EM-p. 19)Grabación.

La práctica de anotar la fecha en los cuadernos y libros de los alumnos, es utilizada por los maestros como una forma de justificar su trabajo diario -rendir cuentas- ante los padres de familia, ya sea para poder defenderse en caso de ser acusados de no trabajar o para demostrar el trabajo que se hace día con día y evitar ser sancionados por ellos. Es una práctica común en los maestros, que se realiza en la cotidianidad de su trabajo, a pesar de no encontrarse normada, y que al privilegiarse pone en peligro el logro de los propósitos de los planes y programas de estudio, pues los maestros se preocupan mas por revisar que los alumnos anoten la fecha, que en revisar los contenidos de los ejercicios que resuelven sus alumnos, práctica que es ampliamente validada y aceptada por los padres de familia. Convirtiéndose así en un referente que organiza el trabajo cotidiano en el aula, pues se convierte en una regla establecida, hay que colocar la fecha. "Otro uso permanente del pizarrón es la escritura de la fecha... su alcance trasciende el salón de clases; puede representar un modo indirecto de comunicar a los padres lo que se ha trabado en el día de la jornada escolar"¹⁰⁵

Poca importancia didáctica encuentro en colocar la fecha, aun haciendo caso al comentario de una maestra:

Ma. Erika: "Para ir viendo como avanzamos, además de que es un hábito que se deben formar, pues muchos niños no se saben la fecha" (E1-46-EM-p. 13) Grabación.

Me queda duda de que anotando diario la fecha, los alumnos se la vayan a aprender, pues esta actividad no la hacen reflexiva sino de forma mecánica, quedando como único motivo de la práctica de anotar la fecha: una forma de rendir cuentas a los padres de familia de lo que hace diariamente el maestro.

¹⁰⁵ Luna Elizarrarás María Eugenia. *Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula*. Tesis de maestría, México; 1997, DIE/CINVESTAV/IPN, p. 106.

Evidenciando de esta forma tal práctica, podemos notar que aunque es una actividad cotidiana dentro de las aulas, muy poca importancia se le ha dado, y poco se le ha considerado como una actividad que organiza el trabajo cotidiano en el aula, y peor aún, que está por encima de otras actividades que favorecerían el logro de los propósitos de planes y programas de estudio. Con todo esto nos queda preguntarnos a los que trabajamos en el nivel de educación primaria y hacemos uso de esta práctica, ¿es indispensable anotar la fecha y darle tanta atención?, como el lector puede darse cuenta por los comentarios vertidos en este estudio la respuesta es: no; cuando este esfuerzo no esta dirigido de forma directa al logro de los propósitos de los planes y programas de estudio. Abra personas que piensen lo contrario y que digan que el anotar la fecha nos puede servir para tener un orden, con lo que estoy de acuerdo, lo que queda fuera de lugar es que los maestros privilegien esta actividad por encima de otras que mejorarían los niveles de aprendizaje de los alumnos.

La práctica de anotar la fecha se relaciona directamente con otros indicadores, que en conjunto demuestra la forma en que el maestro rinde cuentas a los padres de familia, por lo que en lo siguiente de forma implícita ser abordada en cada uno de lo siguientes apartados.

EL CUADERNO

En distintas ocasiones cuando charlaba informalmente con amigos, colegas, padres de familia de las escuelas donde trabajo y familiares, -antes de iniciar esta investigación-, me daba cuenta que los padres de familia ocupaban al cuaderno como un elemento importante para evaluar el trabajo del maestro de educación primaria (desconozco si en los demás niveles sucede). Veía como ellos revisaban los cuadernos de los alumnos hoja por hoja, esperando siempre que tuviera muchos ejercicios, porque si no era así, empezaban a decir malos comentarios del maestro, de que no trabajó, de que seguro solo se la pasaron jugando, pues que hicieron en la escuela, en fin descalificándolo, sin preguntarle al alumno que hicieron, peores eran los comentarios

cuando esto ocurría muy seguido, estas experiencias se repetían seguido con diversos sujetos. Es así, que al ver una incongruencia grande entre lo que los planes y programas de estudio de educación primaria marcan con lo que los padres esperan, me surgió la inquietud de documentar las prácticas a las que el maestro recurre para justificar su trabajo, rendir cuentas a los padres para evitar malos comentarios hacia ellos y/o sanciones, y como éstas se convierten en un referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula, pues resulta contradictorio por poner un ejemplo de muchos, que los planes y programas señalen como actividad principal para algunos grados en español la realización de textos libres, que de acuerdo a la técnica, es escribir un texto por semana que ocupa todo el tiempo dedicado a la asignatura según el proceso, y los padres siempre estén esperando hojas llenas en las libretas de sus hijos, pues los maestros deben enfrentarse a ellos -como me ocurrió a mi-, haciendo lo que los planes proponen y teniendo roces y problemas con los padres, o complacer a los padres de familia dejando a un lado las propuestas de los planes y programas de estudio y por consecuencia un fracaso en el logro de sus propósitos, o siendo más benévolo combinar ambos.

La práctica del uso del cuaderno, es una actividad muy arraigada en las escuelas primarias, debido a la importancia que le dan algunos padres y alguno que otro maestro, es difícil no hacer uso de él, es tan natural su uso que día con día los alumnos los cargan en sus mochilas, convirtiéndose en una gran problema si lo olvidan o lo pierden. Para muchos padres el cuaderno es usado como el espejo de lo que el maestro es en el aula, pues basta con ver un cuaderno para opinar sobre el trabajo del mismo. Si un padre quiere saber como va su hijo basta con revisarlo. No hay material didáctico más útil en el aula(según piensan los padres) que el cuaderno aún por encima de los libros de texto. Un cuaderno para el padre es el producto del aprendizaje de su hijo, y el maestro diariamente se enfrenta a esto.

Al realizar la investigación, una de las preocupaciones grandes de los maestros en su jornada diaria -al igual que la fecha- era que los cuadernos estuvieran

presentables, para ello revisan constantemente que los alumnos tuvieran cuidado en la presentación de sus ejercicios:

Ma. Verónica: "Ésta esta doblada. Tu lo hiciste" (la maestra le baja de calificación a Luis), "parece chicharrón que hiciste"....

A.: "Con colores" (preguntando)

Ma. Verónica: "Si, con colores, iluminado y todo" (contestando). Ese no eres tú" (dirigiéndose al trabajo de un alumno) (E1-1-OCL-OSA-OAE-p. 1).

Todos los maestros al inicio del ciclo escolar establecieron acuerdos tanto con sus alumnos como con los padres de familia de cómo debían ser presentados los cuadernos de cada asignatura:

Todas las libretas tienen un margen de color rojo y están impecables, forradas con papel lustre azul cielo, plástico, con una etiqueta pegada en la carátula. Estas fueron las características que se establecieron al inicio del ciclo escolar, desde que se elaboró la lista de útiles, según me comenta un alumno del grupo. Las mayúsculas debe ir escritas con rojo.

A.: "El tema lo ponemos con rojo".

Ma. Marti: "Ya saben que si. Jóvenes voy a revisarles el trabajo, voy a revisarles la letra (dirigiéndose a un alumno cuando supervisaba su trabajo por las filas). Jóvenes terminando el primer equipo cuento del 1 al 20 para calificar a los demás" (E1-3-OCL-OSA-OAE-p. 8).

Todos deben de tener un margen, del color que la maestra les indico, si no es así la maestra les regresa el ejercicio "Para los maestros es muy importante el aspecto formal y de uniformidad en la presentación de los cuadernos"¹⁰⁶

A: "Maestra, va revisar los márgenes".

¹⁰⁶ García Herrera Adriana Piedad. *Los usos del libro de texto en la práctica docente cotidiana de tercero y cuarto de primaria: un estudio cualitativo*, Tesis de maestría. México D.F.; 2001, DIE/CINVESTAV/IPN. p. 97.

Ma. Marti: "Si, paso a revisar el trabajo, el título lo quiero con rojo, subrayado o coloreado pero que se vea bien el trabajo, hagan bien su letra. Voy a revisar su tarea y también voy a revisar su hoja de conducta" (E1-3-OCL-OSA-OAE- p. 9).

Algunos de ellos exigen que los cuadernos estén firmados por el padre de familia o tutor. En muchas ocasiones los maestros preocupados por que lleven ejercicios en su cuaderno, hacen uso de fotocopias y monografías, sin ningún fin didáctico.

Ma. Verónica: "Saquen su cuaderno de paisaje. Peguen la rosa (del material fotocopiado), van a pegar la rosa así en la esquinita (y muestra el cuaderno de una niña). Dejen dos cuadritos y pegan el pajarito abajo" (y así continúan hasta pegar los 5 recortes) (E1-6-OCL-OSA-OAE-p. 18).

Ma. Marti: "Saquen su cuaderno de civismo".

A.: "Sacamos la monografía".

Ma. Marti: "Si, a ver empezamos. Se acuerdan que hicimos un resumen del 13 de septiembre, con la ayuda de la monografía, ¿en qué año fue y quiénes fueron los niños héroes? (le pregunta a todo el grupo algunos niños contestan)... Vamos a hacer un apunte (la maestra toma la monografía de un niño de enfrente, y escribe en el pintarrón la semblanza de algunos puntos que viene en la monografía. Los alumnos la copian en su cuaderno de civismo. Después los alumnos pegan en partes las ilustraciones de su monografía. Tocan el timbre, guardan sus cosas y salen de la escuela, me despido de la maestra quien guarda sus cosas y doy por terminada la observación" (E1-7-OCL-OSA-OAE- p. 21).

Muchas veces el ocupar fotocopias y monografías son para mejorar la presentación de los cuadernos. Cuando no es así, abusan de hacer copias y resúmenes mal hechos, que los maestros les dejan a sus alumnos, con la finalidad de mostrar trabajos en el cuaderno.

A.: "Hicimos una copia del libro de Ciencias naturales, lo que usted nos dijo que copiáramos".

La maestra da indicaciones

Ma. Blanca: "Lean la lección 4 de su libro y después les digo que van hacer... Bueno miren, van a leer estas tres páginas y después van hacer un texto" (a un niño le pregunto que es un texto y el me dice)

A.: "Es una copia, le copias un cacho aquí, otro acá, y así hasta llenar tu hoja" (E1-8-OCL-OSA-OAE-p. 23).

Si el maestro considera que es muy poco lo que escribió el alumno, sin importar el contenido del texto, se lo regresa para que escriba más:

Ma. Blanca: "Van a escribir en su cuaderno un texto sobre ¿cuál es la importancia del aire? o ¿por qué es importante el aire? Pero antes de escribir deben de hacer la lección".

La maestra califica el trabajo, revisa que este presentable y el texto sea largo.

Ma. Banca: "Escribele más y mejora tu letra" (E1-10-OCL-OSA-OAE-p. 29).

En algunas ocasiones para mayor presentación del cuaderno y a falta de material se improvisa, poniéndoles un dibujo al ejercicio o con un recorte que no tiene nada que ver con el tema:

Ma. Marti: "Van a poner como título rotación de cultivos".

A.: "Estamos a 1° de octubre".

Ma. Marti: "No se les olvide la fecha".

La maestra anota en el pintarrón 3 conceptos que se vieron en la lectura: Rotación de cultivos, monocultivo y policultivo. Después la maestra dicta las definiciones.

A: "Maestra ¿no vamos a dejar espacio para el dibujo?"

Ma. Marti: "Si pero en general para las 3" (E1-13-OCL-OSA-OAE-p. 35).

Ma. Blanca: "Además le ponen un dibujo" (E1-22-OCL-OSA-OAE-p. 56).

Como se dan cuenta, en ninguna de estas actividades colocó el nombre del maestro que la realizó, pues todas ellas son actividades que se mostraban en algún momento en todos los grupos observados. Los maestros al igual, en la práctica del uso del cuaderno, en diversas ocasiones ponían a los niños a hacer planas de distintos ejercicios, sin ningún sentido didáctico, solo para mostrar trabajo en los cuadernos.

Ma. Verónica: "Ya saben, dibujen el ratón en su cuaderno y escriban dos renglones de la palabra".

Así lo hacen con las otras 5 ilustraciones, haciendo dos renglones de la palabra de cada dibujo: ratón, perro, gato, león, elefante y rey".

Ma. Verónica: "Deben tener su margen y bien hecho, con fecha" (E1-16-OCL-OSA-OAE-p. 42).

Repetidamente las actividades que los maestros colocan a los alumnos, son modificadas de tal forma para que los alumnos lleven algo escrito en su cuaderno:

Ma. Marti: "Vamos a sacar el cuaderno de español, a como estamos hoy (anota la fecha en el pintarrón cuando unos niños dicen 24) ponen como título textos informativos. Copien la información que viene en este libro, sobre lo que es un texto informativo".

Saca del estante hojas de colores y reparte una hoja por banca.

Ma. Marti: "La mitad para cada quien, jóvenes voy a contar del 1 al 10, 1, 2, 3, 10. Ahora debajo de su texto van a anotar 3 preguntas" (la maestra dicta tres preguntas).

1. "¿Qué es la idea principal?"
2. ¿Qué es la idea secundaria?

Ma. Marti: "Les di una hoja de color, la dividen a la mitad con un lápiz y en un lado escriben el tema principal y en el otro los temas secundarios, bueno mejor lo

van hacer uno en cada hoja (pone un ejemplo en el pintarrón)...lo pegan en su cuaderno doblada".

Idea principal	Idea principal
Ideas secundarias	Ideas secundarias

Ma. Marti: "Empezamos a contar del 1 al 10 (para formar equipos) ¿qué van hacer?, por equipos, no repito, cada equipo va a pensar en un tema y en los secundarios para que lo exponga".

A.: "Hay maestra" (en coro algunos alumnos)

Ma. Marti: "Hoy no lo van exponer, júntense por equipos".

Todos los alumnos se reúnen con su equipo de acuerdo al número que le dijo la maestra, escogen el tema principal y las ideas secundarias, que anotan en una hoja para después entregársela a la maestra, a petición de ella. Donde también tienen que responder algunas preguntas que la maestra anota en el pintarrón y saca del libro de actividades.

1. ¿Qué saben sobre el tema?
2. ¿A quien piensan entrevistar?
3. ¿En qué lugar puedes conseguir información?

Ma. Marti: "Saben que, para que no haya problemas anoten todos las preguntas en su cuaderno" (E1-25-OCL-OSA-OAE-p. 63).

Esta actividad sacada de un fichero de actividades didácticas de español, fue modificada, pues los alumnos no debían escribir nada en su cuaderno, las preguntas se respondían en equipo y de forma verbal, pero el maestro la modifíco para que todos los

alumnos anotaran el texto en su libreta. Lo que llevó más tiempo a los alumnos, y lo que impidió que todos pudieran expresar al grupo lo que habían organizado, porque la maestra al ver que la actividad se alargaba, la interrumpió. Exigiendo solo el texto en su libreta, que ni revisó. Solo calificó.

En otras ocasiones los maestros ocupan el cuaderno para mostrar a los padres lo avanzados que van en el uso de algunos conocimientos, que no deberían ser manejados en ese grado y ni de esa forma, pero es rentable para que los padres estén a gusto.

La maestra de primero anota la fecha en el pintarrón y el título series numéricas. Pone tres ejemplos en el pintarrón de series numéricas, para que los alumnos lo entiendan.

$$__ + 2 + 3 + 4 __ + 5 __ + 6 + 7 + 8 __ + __ + 10$$

$$1 __ - 3 - 6 - __ - 10 - __ - 15 - __ - __ - __$$

Antes de poner ejercicios, les pregunta a sus alumnos si entendieron, solo un alumno no entendió la maestra pone otros 2 ejemplos para explicarle al alumno.

Ma. Marti.: "Los van a copiar con pluma y la contestan con lápiz, lo terminan hasta la orilla de su cuaderno". (anota 11 ejercicios) (E1-26-OCL-OSA-OAE-p. 67).

Otras veces, sabiendo la importancia que para los padres tiene el dominio de las operaciones básicas de matemáticas, les dejan muchas de estas y planas de números, sin respetar los procesos que se establecen para la enseñanza de cada uno en los grados, lo importante para ellos es que los padres vean que sus hijos trabajan con ellas y las resuelven mecanizadamente, sin hacer uso de su pensamiento lógico matemático, pues de acuerdo a los planes y programas de estudio los alumnos deberían hacer uso de estas operaciones en situaciones de su vida diaria, y no a través de la repetición. "... la mecanización entonces tendrá que ver con la constancia de la práctica y en está

el cuaderno y el pizarrón están siempre presentes. Entonces el uso exclusivo del pizarrón y cuaderno es útil para la aplicación y la ejercitación"¹⁰⁷

Ma. Alelí: "Saquen su libreta de matemáticas, póngale la fecha".

La maestra anota en el pintarrón 5 sumas, listos, ya.

Ma. Alelí: "Hagan estas sumas, las quiero bien presentables, abajo le ponemos numeración y hacen del 1 al 15".

A.: "¿Cuántas planas?"

Ma. Alelí: "Lo que sobra de la hoja".

Anota la numeración en el pintarrón (E1-37-OCL-OSA-OAE-p. 92).

Algunas otras veces los maestros dictan a los alumnos, textos sacados de los libros de texto comerciales, monografías y libros de textos gratuito, para que los alumnos se lleven algo escrito en el cuaderno. Sin importarles que ésta sea solo una actividad de simulación, donde con dichas actividades pretenden mostrar un trabajo al padre de familia, que al alumno muy poco le sirve en su formación.

Ma. Ana: "Cuaderno de Ciencias Naturales y ponemos ¿que hacen las células?".

La maestra dicta a los alumnos un resumen que ella elaboro cuando se hacia la lectura, mientras dicta ella se peina, algunos alumnos preguntan insistentemente.

A.: "¿Ya acabó? ¿cuánto falta?" (E1-40-OCL-OSA-OAE-p. 98).

Algunos maestros como el caso de la maestra Marti, con la intención de mostrar a los padres su gran eficiencia numeran las páginas del cuaderno para que los alumnos no arranquen las hojas y tengan cuidado en el uso que hacen de él. Todos los maestros, dedican gran parte de su tiempo a actividades en el cuaderno, que en periodos cortos, y por su gran uso, los alumnos llenan rápidamente como un orgullo de que ellos si trabajan, que es compartido por sus alumnos y padres de familia.

Una niña se voltea a donde yo estoy para decirme muy orgullosa.

¹⁰⁷*Ibid.*, p. 102.

A: "Mire maestro ya me quedan poquitas hojas" (enseñándome su cuaderno orgullosamente) (E1-19-OCL-OSA-OAE-p. 49).

La importancia que tienen para los maestros la práctica del uso del cuaderno para justificar su trabajo, rendir cuentas a los padres de familia de su labor en la jornada escolar es tal, que ellos mismo lo reconocen, a sabiendas que muchas de las actividades en las que lo ocupan es innecesario, pero indispensable para mostrar un trabajo:

Ma. Blanca: "Es cuando yo te digo que en el cuaderno, que lleven algo escrito porque, los niños que no trabajan lo llevan incompleto, nada mas un renglón y las mamás piensan que no trabajan y esos son los niños que no trabajan, con los niños que trabajan no hay ningún problema, porque si la mamá ve que hay dos renglones hoy, y esta palomeado, ven lo que hacen y esta correcto y completo, y hay veces que ellos ven que aunque no han hecho nada, ha pero mi hija si trabajo, ya no es el problema con la que trabaja, con lo que no trabajan quieren que les llenen el cuaderno de planas y cosas así, y me ha pasado, ya vistes en la junta que las mamás que mas se acercan, es maestra, y yo les digo con la que quiero hablar es con usted, son las que mas me presionan, son las que estan jode y jode, que hace todo el día si no mas viene esto, entonces es cuando yo cambio y que algo escrito lleven...." (E1-44-EM-p. 1) Grabación.

Ma. Blanca: "Fijate que comparando con años anteriores, heee (se queda pensando), igual yo me acuerdo que llenaba el cuaderno de copias, también hacia esto les ponía el concepto, ejemplo y hagan ustedes esto, entonces no hubo ningún problema ahí, ningún papá se quejaba de que lo estuviera haciendo mal y ahora todavía van en 6º y 5º y me agradecen mucho, y los papás de ahorita, no me habían pues dicen que no trabajo" (E1-44-EM-p. 4) Grabación.

Ma. Blanca: "En este año, procuro darle importancia a los libros, pero hablando de experiencias atrás, era a la libreta porque yo recuerdo que era como se llama,

yo creo que acababa muchas libretas en el año, y para mi eso era lo mejor, en el cuaderno era que hicieran muchos trabajos, ahora ya no ocurre tanto así... prácticamente no lo he cambiado 100% por los padres" (E1-44-EM-p.4) Grabación.

Ellos de antemano saben que para tener buen prestigio con los padres y que estén a gusto con ellos, es indispensable el uso del cuaderno, aunque reconozcan que no sea lo correcto para alcanzar los propósitos de los planes y programas de estudio:

Investigador: "¿Cuál es el tipo ideal de un profesor según los padres de familia?".

Ma. Ana: "Que llene los cuadernos" (E1-47-EM-p. 16) Grabación.

Ma. Verónica: "A veces digo me vale lo que diga la gente, ahora vamos a jugar, vamos a leer, pero luego digo ya llevamos varios días sin trabajar, bueno trabajar en el cuaderno, porque siempre estamos trabajando, pero a ponerles en el cuaderno a hacer copias, hojas, a veces si. Pues es que hay veces si te sirve que el niño utilice el cuaderno, para repasar pero hay días en que no anotan nada en varios días y aprenden, pero para los papás es indispensable el cuaderno"(E1-45-EM-p.10)Grabación.

Los maestros se enteran de la importancia de la práctica del uso del cuaderno que tienen para los padres a través de diversos medios:

Investigador: "¿Como se dan cuenta de su trabajo?".

Ma. Erika: "Pues con comentarios de los niños, por lo que dijo la señora, pues ellos dicen que nos la pasamos platicando afuera y que también tardamos al entrar a la hora del recreo, porque hasta me mencionaba la bronca que tuvo con Blanca, y ya después siguió mencionando que ha pasado y se ha asomado que los maestros estan afuera platicando y están afuera en la calle, y están en el teléfono, esto que le estamos diciendo es para que usted como director se ponga mas las pilas y platique con los maestros. El maestro se quedaba callado y le

daba vueltas al asunto, que los maestros no hacemos nada que no trabajamos que los cuadernos no van llenos de apuntes y sobre todo eso, que nos las pasamos afuera. Finalmente le di la razón a los señores porque no quiero tener broncas, pero me doy cuenta que con todo lo que dijo la señora, definitivamente ella quiere el cuaderno lleno de apuntes" (E1-46-EM-p. 14) Grabación.

Investigador: "¿Por qué los padres se quedan de 10 a 30 minutos a la hora de la entrada y salida de los alumnos?"

Ma. Marti: "Mira yo he visto, es que se quedan afuera y se ponen a revisar cuadernos a ver que hizo el tuyo y que hizo el mío, está o no está calificado, hasta comentarios de que maestro trabajo y quien no, a veces si me dicen de que estan en desagrado con uno u otra maestra, y yo trato de evitar la platica, pero si muchas veces veo que están revisando cuadernos" (E1-48-EM-p. 22)Grabación.

Los maestros para evitarse problemas con los padres de familia privilegian su uso, sin importarles, no utilizar en muchos momentos el uso de los materiales de apoyo -ficheros, libros para el maestro, entre otros- que como propuesta en todas las asignaturas, recomiendan que el alumno escriba textos de su ingenio, y que sea capaz de revisarlo y mejorarlo. En matemáticas, la mayoría de las fichas proponen juegos en los que los alumnos no deberían escribir nada, o muy poco, pues es suficiente que el alumno lo ejercite en actividades lúdicas, pero los maestros al saber que el no usar el cuaderno los puede meter en problemas, modifican las actividades en el mejor de los casos o peor aun dejan de aplicarlas (este punto será explicado a mayor detalle en otros ejemplos de los siguientes indicadores), dedicando la mayor parte de su tiempo al uso del cuaderno en actividades que dejan muy poco en la formación del alumno, pero que es muy redituable para mostrar un trabajo -rendir cuentas a los padres sobre el trabajo del maestro.

Antes de salir la maestra califica de forma rápida los trabajos de la libreta que le fueron dejados en su escritorio. Cuando bajaba de la escalera acompañado de la

maestra para retirarnos de la escuela, me comenta que la señora que vino a verla, vino a reclamarle que su hija llevaba pocos trabajos en sus libretas (E1-4-OCL-OSA-OAE-p. 15).

El uso del cuaderno resulta ser una de las prácticas mas importantes de los maestros para rendir cuentas a los padres de familia, aquel que no lo hace, corre el riesgo de ser sancionado de manera moral, o en los casos extremos legalmente. "La meta es hacer del cuaderno un producto terminado"¹⁰⁸. El siguiente diálogo de un maestro, es el ejemplo claro de cuan importante es para ellos el uso del cuaderno:

Investigador: "¿Cómo los padres se dan cuenta de su trabajo diario?"

Ma. Marti: "Mira, tu por ejemplo tienes dos hijos y revisas la libreta de uno esta calificada, cuando uno ve trabajos sin revisar sin calificar, entonces tu te das cuenta de cómo lo hizo, yo tambien tomo muy en cuenta los aspectos de presentación, para mi son importantes para mostrar una forma de trabajo, no es lo mismo para mi un cuaderno que venga sin margen, sin pastas, sin fecha, sin titulo, sin forrar, para mi esto es presentación, ves dos cuadernos uno calificado, con márgenes, con fecha, con titulo y ves otro sin nada de esto, entonces tu dices bueno que hicistes, no pues jugamos a esto y esto, a bueno esta bien, pero diario, entonces tu dices este maestro no trabaja, entonces como mamá, dices quien trabaja, quien esta revisando esto y quien esto, a la mejor un ejercicio se te pasa o dos, pero ya muy seguido no, a través del cuaderno te das cuenta si trabajas o no" (E1-48-EM-p. 20)Grabación.

Después de esta explicación, no queda duda alguna, de que el uso del cuaderno mas allá de su uso didáctico, funciona para el maestro como la herramienta básica para justificar, rendir cuentas a los padres de familia sobre su trabajo diario en la jornada escolar. Desde esta óptica, evidenciamos que el significado que le da al maestro al cuaderno esta en relación, a la negociación con los padres.

¹⁰⁸ Paradise Loring Ruth. *Socialización para el trabajo: la interacción maestro-alumnos en la escuela primaria*. Tesis de maestría. México D.F.; 1997, DIE/CINVESTAV/IPN, p. 63.

Son distintas las investigaciones que de forma indirecta han dado razón de cómo es usado el cuaderno por los maestros en las escuelas de educación primaria¹⁰⁹, algunas coinciden en decir que "... las clases observadas con cuaderno y pizarrón fueron las más frecuentes"¹¹⁰.

Normativamente por medio de la lista de útiles oficiales se exige la adquisición de cuadernos por los alumnos, lo que legaliza el uso de ellos, pero en la vida cotidiana de los centros escolares el uso que se hace de ellos, dependerá de las condiciones que se presenten en el contexto, para esta investigación desde las condiciones específicas del centro educativo elegido, la negociación entre padres de familia y maestro fue quien determino su uso, mucho en relación para que el maestro rinda cuentas de su trabajo.

EL RECADO

Una de las cosas que en el proceso de la investigación me llamo la atención, fue que el maestro cuando se sentía incapaz de hacer que uno de sus alumnos hiciera los ejercicios que dejaba, inmediatamente pedía su cuaderno y anotaba en él un recado donde informaba al padre o tutor que el niño no había trabajado, anotando por lo regular la fecha y el asunto y su nombre y firma. Al igual que las otras dos (prácticas de rendición de cuentas) esto sucedía en todos los grupos observados. Conforme avanzaba en la investigación, comencé a encontrar los motivos por los que los maestros recurrentemente hacían uso de ellos. Pero los recados también venían de los padres a los maestros, con toda una intención. Al profundizar en el análisis de la información, el recado se convirtió en otro indicador que utiliza el maestro para justificar su trabajo, rendir cuentas a los padres de familia, en lo siguiente documentare el porque.

En la cotidianidad del aula, el maestro debe hacer uso de distintas prácticas, con la intención de evitar ser sancionados por los padres, autoridades educativas,

¹⁰⁹ García Herrera (2001), Ruth Paradise Loring (1997), Luna, Ezpeleta y Weiss (1994).

¹¹⁰ García Herrera Adriana Piedad. *Los usos del libro de texto en la práctica docente cotidiana de tercero y cuarto de primaria: un estudio cualitativo*. Tesis de maestría, México; 2001, DIE/CINVESTAV/IPN, p. 94

compañeros y sus alumnos. Para con los padres -que es la parte que nos interesa-, cuando el maestro se siente incapaz de que un alumno trabaje al mismo nivel que la mayoría de sus compañeros, el maestro coloca recados en los cuadernos de los niños, con la intención de informar al padre de que su hijo no terminó los trabajos del día, para que ellos en su casa los pongan hacerlos:

Un niño no terminó su trabajo y la maestra le puso un recado en su libreta Su hija no termino favor de hacerlo en su casa (E1-1-OCL-OSA-OAE-p. 3).

Los alumnos, por experiencia en su vida académica, tratan de entregar los ejercicios que los maestros les dejan, pues el que les pongan un recado, por lo regular es para denunciarlos de algo que no hicieron o hicieron mal, que tratan de evitar a todas formas una sanción. Los maestros sabedores de esto, pues de forma implícita o explícita fueron quienes crearon esta regla, hacen uso de esto para presionar a sus alumnos para que entreguen los trabajos con las características que solicitan, y en el tiempo que lo requisitan, pues los padres esperan que sus hijos lleven los ejercicios bien hecho y completos.

Ma. Verónica: "Voy por filas, apúrate Usiel ¿Por qué no la pegaron en el cuaderno blanco?... ya copiaron las palabras".

A.: "Así maestra"

Ma. Verónica: "Tu tarea (cuando termina de calificar, se acerca a su escritorio y abre otra guía de apoyo que saco de su archivero, era un avance programático) ... Eduardo ya terminastes, les falta el margen.

A.: "¿Qué hacemos?".

Ma. Verónica: "Luego estás llorando, porque te pongo recado. Les dije que copiaran las palabras...escribelas aquí (señalando una parte del cuaderno de un alumno que fue a su escritorio a preguntarle que hacían)... no tienes ni margen" (E1-2-OCL-OSA-OAE-p. 5).

Ma. Blanca: "Los niños que no terminaron se van a llevar recado. Recuerden que cuando regresen tienen 15 minutos para hacerlo...Te falta el ejercicio cuatro, cuando regreses lo haces" (E1-4-OCL-OSA-OAE-p. 14).

Ma. Blanca: "Faltan 10 minutos, así que apúrense porque los voy a poner recado de que no trabajaste, los que no han acabado les voy a poner recado" (E1-4-OCL-OSA-OAE-p. 15).

Los alumnos saben que por regla general el que el maestro les coloque un recado en su libreta o libro será motivo de un regaño de sus padres, por eso tratan de evitarlos, cumpliendo las exigencias del maestro:

Un alumno diciendo a otro, cuando ve su cuaderno:

A1.: "Apúrate porque te van a poner recado".

A2.: "Es que ya se me perdió un cachito".

A1.: "Pues búscalo porque sino te va a regañar tu mamá" (E1-6-OCL. OSA-OAE-p. 18).

Es tal la imagen negativa a que se forman de los recados los alumnos, que algunos de ellos tienen problemas emocionales al ver muchos en su cuaderno:

...la maestra Yanet esta narrando una experiencia con una alumna donde a falta de atención por parte suya, fue necesario denunciarla ante el director, a quien le exigieron mayor atención por parte suya. Después de la entrevista el cambio de actitud de la maestra fue tal que la niña se sintió aceptada.

Ma. Yanet: "Por eso ahora le decimos, tu eres buena aunque traigas muchos recados, por que la niña ya sabía que traer un recado, es porque ella no estaba haciendo las cosas bien" (E1-15-OCM-p. 39).

Aun sabiendo los maestros que mucha de las veces los efectos de los recados en sus alumnos son negativos y agresivos para la percepción de sus alumnos, siguen colocándolos:

Ma. Verónica: "... una señora que su hija no trabajaba, y entregaba las cosas a medias, entonces yo le empecé a poner recados con letras grandotas y rojas, y la señora vino hablar conmigo porque me dijo, que la niña ya no quería venir porque con esos recados la niña se sentía agredida, y decía, no es que la maestra siempre me pone recados, entonces para que voy si no termino las cosas y me dijo la señora que ella había tenido ese problema con su hijo con otra maestra, no recuerdo que maestra, hizo lo mismo el niño ya no quería venir a trabajar por esos recados entonces yo hable con la maestra, yo lo hacía porque yo decía esa señora va estar inconforme de que no trabajo, de que no lo hizo, de que lo haga en su casa, yo le comenté, que si le molesta yo no le pongo recados, no le voy a decir nada, nada mas usted cheque su cuaderno y lo que le falta que lo haga en su casa, no pues que sí, eso me ayudo a cambiar con todos, de no poner los recados (en grande), sino de ponerlos con pluma y chiquito"(E1-45-EM-p. 7) Grabación.

Los maestros con conocimiento de que la mayoría de los padres revisan los cuadernos y libros de los niños en el hogar, anotan recados para que el padre este enterado de lo que su hijo no hizo, deslindando su responsabilidad a ellos, y protegiéndose a futuras reclamaciones de que sus hijos y el maestro no hacen nada en la escuela:

A: "Maestra yo no lo tengo".

Ma. Blanca: "Por que no lo tienes, si te anote un recado para que lo terminaras, pues apúrate, no te revisaron tus cuadernos" (hojeando la maestra el cuaderno del niño)(E1-4-OCL-OSA-OAE-p. 12).

Para el maestro el amenazar con colocar recados a los alumnos les funciona para que estos trabajen como él lo espera, y que muchas veces esta en relación a lo que los padres quieren:

Ma. Blanca: "Los senté juntos para que trabajen, ahora que están en parejas van a trabajar con una sola hoja. Hagan de cuenta que la hoja es un pastel, pártanla a la mitad. Cada quien debe tener su parte... Aldo estabas trabajando bien quieres recado"(E1-8-OCL-OSA-OAE-p. 23).

El recado se ha convertido en una forma en el que el maestro muestra su trabajo, rinde cuentas a los padres de familia en la jornada diaria de su labor escolar, es un medio por el que se informa al padre de que el maestro esta atento a lo que su hijo hace o no hace:

Los alumnos que no hicieron la tarea, la maestra les coloco un recado:

No trajo la tarea del dictado diario (E1-9-OCL-OSA-OAE-p. 26).

La utilización del recado por parte del maestro muchas de las veces se hace a través de negociaciones explícitas en las asambleas de padres de familia:

SRA1: "Cuando los alumnos llegan con una nota de usted de no trabajo que podemos hacer".

Ma. Marti.: "Pues hacer que lo hagan" (E1-11-OJP-p. 30).

Cuando el maestro no ve respuesta a los recados que anota al niño, con un temor a futuras confrontaciones con los padres, exigen la presencia de ellos, para explicarles de manera personal las dificultades que existen con su hijo:

Ma. Blanca: "Para el lunes quiero a su mamá y con esas son 3 veces y no han venido" (E1-22-OCL-OSA-OAE-p. 56).

Para eso el maestro está atento a que el padre lo haya revisado, pues muchas veces los alumnos por temor no los enseñan o los arrancan, temiendo a un castigo de sus padres.

Ma: "Brian, enséñame el recado que le mande a tu papá (el niño se para con un cuaderno y se lo da a la maestra)... ya le dije que tiene que trabajar bien...saquen su libro de español, en la lección 8".

Mucho de lo ya explicado en el uso de los recados para rendir cuentas a los padres de familia de su trabajo diario en la jornada escolar, quedaría muy bien explicado en las palabras de algunos maestros, cuando se les pregunto sobre la función de los mismos:

Investigador: "¿Para que los recados en el cuaderno del niño?"

Ma. Verónica: "Yo lo hago para que el papá este enterado de que no termino, no trabajo y aveces siento que los papás se molestan por poner tantos, pero digo si no les pongo, cuando vengan las evaluaciones van a decir que nunca me dijo que no trabajaba, que no traía la tarea" (E1-45-EM-p. 9) Grabación.

Investigador: "¿Cuál es la función de los recados en los cuadernos y libros?"

Ma. Marti: "Que el papá se de cuenta de que algo no lo hizo, que ha su hijo le falta algo y que lo pongan a estudiar, por ejemplo tablas de multiplicar, no se para a calificar. Los papas firman los recados y los cuadernos diario, cuando pongo un recado ellos se dan cuenta de cómo van, hasta en los exámenes pongo recados"(E1-48-EM-p. 19) Grabación.

Investigador: "¿Por qué los recados en los libros y libretas?"

Ma. Erika: "Para que los padres estén al pendiente de lo que su hijo hizo o no en el salón, y lo pongan a trabajar en su casa, así ellos estan al pendiente" (E1-46-EM-p. 13) Grabación.

El recado como práctica cotidiana del maestro para rendir cuentas de su trabajo a los padres de familia en la jornada se ha convertido en otro referente que organiza el trabajo cotidiano en el aula. Es una práctica habitual que se observa constantemente en los grupos, en donde maestros, alumnos y padres de familia la aceptan como una medida para que los alumnos realicen los ejercicios como los espera el maestro y el padre de familia, y una forma de justificarse a la resistencia de los alumnos por hacer las cosas como son ordenadas. Lo que hay que analizar en futuros estudios, es la función negativa de estos recados, y como éstos en lugar de favorecer ambientes de aprendizaje, los limita, pues con lo documentado podemos vislumbrar que la percepción que sostienen de ellos es más de sanción que de apoyo.

LA JUNTA DE GRUPO

La junta de grupo que reúne con regularidad a los padres y los maestros de grupo, demanda a éstos tiempo y actividades encaminadas a la organización. Me refiero a la organización como un proceso cotidiano que los maestros construyen teniendo como referente las exigencias y necesidades del grupo de alumnos, las condiciones de trabajo de la escuela y las demandas e intereses de los padres; no se trata de una planeación burocrática. Ciertamente, una junta escolar formal no puede ser improvisada, aunque en ella ocurran asuntos imprevistos. Este indicador de la rendición de cuentas de los maestros a los padres de familia parece reunir todos los demás, y resulta uno de los pocos espacios donde de forma directa los padres hacen del conocimiento del maestro lo que ellos esperan de él, pero de igual manera, el maestro ocupa este espacio para amalgamar todas las actividades que realiza para justificar su trabajo. Es un indicador clave para que negocie con los padres, lo que se realizará en el aula, exponiéndose abiertamente a las sanciones o premios según su desempeño, en relación a lo que los padres esperan.

En la literatura al respecto, es escasa la información acerca de lo que ocurre en las juntas de grupo. Algunos autores que se han ocupado de las relaciones de padres y

maestros no han llegado a abordarlas¹¹¹. Otros las han detectado pero no descrito; se refieren a ellas como reuniones donde los maestros se relacionan principal y exclusivamente con los padres de su grupo¹¹² o bien las definen como eventos rutinarios a los que asisten los padres de los alumnos cuando son citados por los maestros¹¹³. Aún sin ser considerados como objetos de estudio, la presencia de encuentros sistemáticos entre padres y maestros de grupo no ha dejado de percibirse en la vida escolar.

Algunos autores, además de señalar la sistemacidad de los encuentros de maestros y padres en la junta de grupo, han incursionado en sus contenidos y vislumbrado la importancia que tienen para que ambos traten asuntos concernientes a los procesos educativos de los niños; inclusive, han notado las actividades que los profesores realizan antes de la reunión. De esta forma, Warren señala que en los encuentros que él llamó conferencias de grado, maestros y padres se conocen y comparten opiniones sobre los intereses y capacidades de los estudiantes. También advierte que son intercambios altamente estructurados, justamente por la formalidad y la cuidadosa planeación que implica para los maestros. Según el autor, estas reuniones son espacios prescritos: el lugar, el propósito y los procedimientos de la junta son conocidos y aceptados de antemano por maestros y padres; la concertación previa, el tiempo e interés que ambos dedican a la junta, otorgan formalidad al evento.

Por su parte Carvajal, define a la junta de grupo como momento de apertura dolorosa de la escuela que tiende a cerrarse rápidamente, donde los maestros afirman y conservan el control de su discurso y marginan a los padres de la labor docente. La autora apunta que, para los padres, la reunión incluye firmar boletas, enterarse de las calificaciones de los niños y escuchar las palabras del maestro; son sesiones donde los padres de familia sólo escuchan, fortaleciendo un juego de poder que los coloca en posición desigual frente al maestro (contrario a lo que documenta este estudio). En su

¹¹¹ Bertely (1992), Fernández Enguita (1992), Montenegro y Valdés (1994).

¹¹² Aguilar Citlali. *El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana*. Tesis de maestría, México, 1991, DIE/CINVESTAV/IPN, p. 39

¹¹³ Assaell J., V. Edwards, G. López y A. Adduard (1989), *op. cit.*

estudio, Carvajal, encontró indicios de las actividades previas de los maestros para hacer una junta con padres, como ponerse de acuerdo con el director y con otros maestros de la escuela sobre el día, la hora y el lugar de la reunión, así como tener listas las boletas de calificaciones que mostrarían a los padres.

En la escuela de este estudio, como en otras escuelas (en la del estudio de Carvajal) padres y maestros suelen referirse a estas reuniones como la junta para firmar boletas. En efecto, los padres firmaban las boletas de calificaciones de los niños cada vez que los maestros las entregaban; sin embargo, éste no era el asunto central en la junta, incluso no siempre se firmaban tales documentos. Al margen de este hecho, la diversidad y complejidad de los asuntos que emergían durante la junta exigían la previsión de los maestros para realizarla.

Realizar una junta de grupo tenía consecuencias prácticas para los maestros y los padres de la escuela del estudio. Una vez que los maestros decidían efectuar una junta de grupo tenían que ocuparse de preparar y poner en punto la reunión, en tanto, los padres tenían que organizarse para dejar por un momento compromisos y actividades diarias y asistir a junta. Una primera tarea -ciertamente compleja- que los maestros de estudio llevaban a cabo para efectuar una junta, era convocar a los padres. Los maestros se esmeraban en avisar con oportunidad la fecha de la junta, citarlos en día y horario compatible con sus ocupaciones, tomando en cuenta el tiempo de que disponían. Hacerlo para que el padre estuviera enterado del trabajo del maestro demandaba tales cuidados. Las diversas convocatorias emprendidas por los maestros se basaban en el conocimiento, aún parcial, que tienen sobre las condiciones de vida de los padres. Gracias a la cautela de incluirlas, los maestros se anticipaban a posibles o reales impedimentos que podían obstaculizar la asistencia, permanencia y participación de los padres en la junta.

Convocar a una asamblea significaba, por otra parte, preparar los materiales escolares que serían presentados al grupo de padres. En el seno de la junta, los maestros solían mostrar el trabajo que habían realizado con los niños durante un

determinado tiempo. Los exámenes que los niños habían resuelto y los cuadernos o los ejercicios realizados en hojas sueltas eran recursos privilegiados a los que acudían los maestros para mostrar ese trabajo. La sistematicidad e importancia que este aspecto adquiere para maestros y padres en el ámbito de la junta, han sido documentadas en estudios realizados en otras escuelas primarias mexicanas¹¹⁴.

Con la ayuda de 2 personas entregan a los padres presentes los exámenes, junto con algunos trabajos realizados en el mes a evaluar, los padres hojean interesados. Después la maestra explica el contenido del examen.

Ma. Marti: "En el examen de español hay una hoja que dice escritura y tiene una letras que significan Li (limpieza), Le (Legibilidad), F (Forma), T (Tamaño)".

Después explica con detalle que significa, según ella cada una. También tienen un examen de ortografía y otro de un texto libre, se revisa al igual la presentación. Se promedian los trabajos, dan 60 reactivos de Español. En el de matemáticas toma en cuenta las tablas de multiplicar que deben mecanizar los niños. La calificación de septiembre se promedia con la de octubre para sacar la calificación del bimestre.

Ma. Marti: "Si yo les hago un examen por bimestre salgan como salgan lo pasaré a la boleta... el examen de matemáticas tiene 60 reactivos, yo hago un cuadro de honor, donde solo aparecen los de 9 y 10, los voy a nombrar y quiero que me traigan una foto" (lee una lista de 8 alumnos, cuando termina pide un aplauso para estos niños)(E1-18-0JP-OSA-p. 47).

Para llevar acabo una junta de grupo, los maestros del estudio solían anticipar una agenda de trabajo en la cual definían los asuntos prioritarios, importantes o indispensables que tenían que tratar con los padres. Esta agenda se escribía, se le llamaba orden del día. La previsión de los maestros se manifestaba en el orden en que se presentaban los asuntos en la reunión, en la prioridad que otorgaban a ciertas cuestiones, en los argumentos a veces largas explicaciones que dedicaban a otras y en la preocupación que mostraban por conseguir acuerdos en relación a asuntos que consideraba relevantes o delicados. Prever la agenda para la reunión implica un

¹¹⁴ Luna (1993), Talavera (1991).

esfuerzo de los maestros para tener clara las necesidades para trabajar con los niños en el salón; no podrían establecer prioridades, definir asuntos, puntualizar los apoyos que solicitan a los padres sin este esfuerzo previo. El análisis muestra que la agenda anticipada es una herramienta que construyen los maestros con base en necesidades de su trabajo en el aula, y de lo que esperan los padres de su trabajo, y que, en el ámbito de la junta, los ayuda a orientar el trabajo individual y colectivo con los padres.

La maestra pasa lista, 4 padres llegan tarde, cuando la maestra los ve les pide de favor que al último pasen lista. Cuando termina lee la orden del día, con 4 actividades a tratar en la junta:

1. Pase de lista.
2. Acuerdos del dinero juntado en la kermesse gracias a su apoyo, para comprar cosas y designar comisiones.
3. Calificaciones.
4. Asuntos generales (E1-42-OJP-OCL-p. 102).

En el contexto de las reuniones observadas, podían distinguirse un momento dedicado a tratar asuntos de interés colectivo; y otro destinado a la atención de asuntos individuales con cada padre en lo particular. Cada uno de esos momentos expresaban climas de trabajo diferentes entre los maestros de grupo y los padres, pero siempre el maestro mostraba disponibilidad hacia los padres, pues resultaba fundamental para el ocupar estos espacios para rendir cuentas a los padres de su trabajo y convencerlos de que existía dedicación por parte suya.

Ma. Blanca: "Para cualquier aclaración los espero a la hora del recreo, de lunes a viernes".

La maestra cita algunos padres para la siguiente semana.

Ma. Blanca: "Lo espero el lunes a la hora del recreo, quiero platicar con usted" (E1-43-OJP-OCL-p. 104).

Algunos padres solicitan un espacio para que puedan charlar personalmente con ella. La maestra Alelí amablemente les indica el día y la hora (E1-41-OJP-OCL-p. 101).

Las agendas que anticipaban los maestros estaban abiertas a las iniciativas, preocupaciones o intereses de los padres de familia. Como los maestros, también ellos llevaban a la junta cuestiones que consideraban importantes a tratar. Los asuntos que los padres ponían en la mesa, a veces imprevistos para los maestros, formaban parte de la agenda prevista. Justamente, un rasgo común de las juntas era el lugar que abrían los maestros para las intervenciones y propuestas de los padres, que en su orden del día llamas asuntos generales.

Ma Blanca: "Para terminar la junta, pasemos a los asunto generales" (E1-43-OJP-OCL-p. 104).

Ma. Blanca: "...una vez en una junta una mamá dijo si podían opinar, y yo les dije que claro que si, nada mas que con mucho respeto, y al final de la junta" (E1-44-EM-p. 4).

Durante la junta, los maestros parecen estar alertas para sortear posibles obstáculos en el tratamiento de cuestiones que previamente consideraron indispensables. Esta preocupación parece basarse en el recuento previo que hacen de sus necesidades para trabajar con el grupo de alumnos, en la revisión anticipada de problemáticas individuales de los niños y en la consideración, anterior a la junta, de requerimientos de ayuda paterna para el quehacer dentro del salón de clases.

Ma. Erika: "Estén al pendiente porque yo siempre reviso tarea... no se dejen engañar que no les dejen tarea, solo los viernes por que ya saben que esta prohibido, de ahí siempre dejen tarea, ya conocen mi forma de trabajo, la obligación de ustedes es revisar y firmar la tarea. Deben revisar constantemente su cuaderno (de su hijo) para que vean como van" (E1-42-OJP-OCL-p. 102).

En todas las reuniones, observe a los maestros ofrecer a cada padre de familia opiniones amplias y precisas sobre los niños, básicamente relacionadas con su trabajo y su comportamiento en la escuela y en el salón de clases. La información sobre la calidad de los trabajos escolares que realiza cada alumno, las dificultades o logros que cada uno puede tener en determinadas actividades, la manera en cada niño tiene de llevarse con sus compañeros, fluye en las juntas, especialmente en el momento de atención individual a cada uno de los padres.

El análisis de este momento de la reunión muestra no sólo la riqueza, sino la precisión de la información que los maestros vierten sobre sus alumnos, es una forma de rendir cuentas a los padres, para que ellos vean que hay una atención individualizada en cada alumno, teniendo conocimiento de su desempeño en la escuela y algunas veces hasta fuera de ella. Casi siempre ante la amplia pregunta de los padres: ¿y cómo va mi hijo maestro?, con la que suelen indagar, los maestros entregan a cada uno datos precisos sobre los niños: necesidades que perciben ellos para trabajar, dificultades, logros, habilidades, problemas de salud, conducta y rasgos de su carácter, entre otros. A veces, con sólo mirar al padre o madre de familia que tienen cerca, los maestros emiten comentarios sobre un niño particular.

Cuando entregan los documentos, los padres aprovechan para preguntar sobre el trabajo de sus hijos, la maestra responde a uno de ellos.

Ma. Alefí: "Le falta en su expresión oral, su conducta debe mejorarla y la presentación de sus trabajos" (E1-41-OJP-OCL-p. 101).

Algunos de los asuntos que se trataban con frecuencia en las juntas de grupo, se referían a las reglas de orden en el salón o las formas de calificar que usaban los maestros. Estos asuntos podían tornarse conflictivos si no se tomaban acuerdos al respecto; la junta de grupo ofrecía un momento propicio para la concertación. Muchos acuerdos solían ser implícitos, casi siempre se daban de manera tácita, llegaban como acuerdos silenciosos de los padres para dejar hacer a los maestros, hasta en ciertos

puntos, en los terrenos de la disciplina y la evaluación, cuando ellos consideraban aceptable tales acuerdos, que el maestro sabía con anticipación validarían.

Ma. Marti: "Si yo les hago un examen por bimestre salgan como salgan lo pasare a la boleta... el examen de matemáticas tiene 60 reactivos, yo hago un cuadro de honor, donde solo aparecen los de 9 y 10, los voy a nombrar y quiero que me traigan una foto" (lee una lista de 8 alumnos, cuando termina pide un aplauso para estos niños) (E1-18-OJP-OSA-p. 47).

En las juntas de grupo, además, siempre hubo lugar para la negociación de casos individuales de alumnos que resultaban problemáticos o preocupantes para los maestros. Aun tratados con cada padre en particular eran cuestiones de lo que todos podían enterarse. En ocasiones, cuando los padres solicitaban privacidad para ventilar los asuntos personales de sus hijos marcaban las fronteras del carácter público y privado de las negociaciones sobre casos espacialmente problemáticos.

Los acuerdos que establecían padres y maestros contenían intensidades diferentes de negociación. Había acuerdos claros y contundentes, difusos y velados, silenciosos o explícitos. La concertación podía ir desde una información minuciosa y oportuna a los padres hasta el debate abierto con ellos. En medio de estos extremos cavían complejas estrategias de convencimiento, solicitudes explícitas, apremiantes peticiones o amenazas veladas que los maestros ponían en curso básicamente en la junta de grupo, con una clara intención de justificarse, rendir cuentas a los padres de familia de su trabajo diario.

En el ámbito formal de la junta de grupo, la legitimación de los acuerdos dada por los compromisos que padres y maestros adquirían se da conjuntamente para apoyar el trabajo en el aula. Estos acuerdos no requerían registrarse en cada acta o documento alguno; su formalidad se expresaba en la vigilancia que padres y maestros ejercían para que se cumplieran, así como en las tareas que junto emprendían para soportar, a lo largo del año escolar, gran parte de las actividades en el salón de clases.

Ma. Erika: "... no se les olvide comprar su libro a los que faltan, recuerden que los vamos a ocupar todo el ciclo escolar para lo del programa de lecturas y cuenta en la calificación de su hijo" (E1-42-OJP-OCL-p. 102).

La junta de grupo también es el momento adecuado para que los padres de familia elogien el trabajo del maestro si es de su parecer , o en su caso contrario hagan comentarios en desacuerdo a lo que observan.

Sra.: "Maestra yo quiero agradecerle por que mi hijo si ha mejorado a como iba con la otra maestra" (E1-18-OJP-OSA-p. 47).

Algunas señoras murmuran entre ellas, que su duda es que es muy alta su calificación.

Sra. 1: creo tengo una niña muy superdotada por que no veo que aprenda mucho.

Sra. 2: "...es que yo no veo que aprendan mis hijos de otros años aprendieron mas rápido, la verdad es que yo no le entiendo" (un comentario abierto al grupo) (E1-30-OJP-OCL-OSA-OAE-p. 76).

"Concebir la junta de grupo como un lugar de negociación entre padres y maestros ha implicado reconocer que ambos tienen poder, fuerza relativa para promover sus intereses, hacer valer sus criterios o defenderse"¹¹⁵. Los consensos logrados en la junta no están dados de antemano, son resultado del reconocimiento de los límites y posibilidades que cada cual tienen en el curso de las negociaciones. Las juntas de grupo son una práctica de rendición de cuentas que en la cotidianidad del maestro esta presente en las actividades que realiza, y que es un espacio para mostrar su trabajo ante ellos. Por lo tanto se sostiene que en los acuerdos de padres y maestros para apoyar o no el que hacer en el aula, se expresan una diversidad de expectativas, perspectivas y valoraciones respecto a las maneras de hacer las cosas en el salón de

¹¹⁵ Mercado Maldonado Ruth. *La educación primaria gratuita, una lucha popular cotidiana*. Tesis de maestría. México; 1997, DIE/CINVESTAV/IPN, p. 100.

clases. El consenso posible se construye, no esta dado de antemano. Al tratar de establecer acuerdos entre ellos, la rendición de cuentas de los maestros a los padres de familia se convierte en un referente básico que organiza el trabajo cotidiano en el aula. Podríamos resumir muchos de los puntos expresados sobre el indicador junta de grupo, en la opinión de algunos de los maestros elegidos para el estudio, que categóricamente señalan:

Investigador: "¿Cuál es la intención de tus juntas de grupo?"

Ma. Blanca: "Yo las hago, por que punto número uno que me firmen las boletas, por que si no le hago así no vienen todos o la mayoría, otra en la primera junta que yo realizo fue para explicarles un poco de lo que yo pretendía con español, para decirles a que padres de familia quiero hablar con ellos individualmente, porque realmente es imposible decirles a todos en lo que han avanzado los niños, tambien para decirles a la sociedad de padres de familia hizo esto, organizo la kermesse va haber convivio, este, tengo pensado esto, les explico ahí como van sus niños" (E1-44-EM-p. 3).

Investigador: "¿Para que hacer las juntas de grupo?"

Ma. Verónica: "Para ver si están los papas de acuerdo, si tienen algo, alguna duda que digan yo no entendí esto, o como esta dando esto, para resolver algunas dudas de los papás y mamás, porque no puedo hacer lo individual, por ejemplo en una junta, junto a todos y digo se va hacer esto y no puedo hacerlo uno por uno, y para resolver dudas sobre el trabajo diario y sobre su hijo, no hace esto, anda mal en esto, a bueno" (E1-45-EM-p. 10).

Investigador: "¿Para que realizan las asambleas de padres de familia?"

Ma. Marti: "Mas que nada, a mi me gusta trabajar con los papas, que vengan, a mi me gusta tener relación con los padres, les entrego el examen lo revisan, hacen comentarios, se dan indicaciones de las actividades ha realizar, a mi me gusta trabajar con los papás, aclaramos si hay algo malo o bueno, si sigue un

problema lo solucionamos, como vamos, si estoy mal lo corrijo, aclaramos dudas, hacemos comentarios" (E1-48-EM-p. 20).

Por último recordar que la junta de grupo, como un indicador para rendir cuentas de los maestros a los padres de familia, es una actividad formal normada en distintos documentos que determinan el actuar de las escuelas primarias.

"Artículo 7°. Las calificaciones parciales se asignarán en cinco momentos del año lectivo: al final de los meses de octubre, diciembre, febrero, abril y en la última quincena del año escolar. El conocimiento de las calificaciones parciales por parte de los padres de familia no limita el derecho de éstos a informarse sobre el aprovechamiento escolar de sus hijos en el momento que lo deseen.

Artículo 10°. Los directivos de las instituciones educativas comunicarán las calificaciones parciales a los educandos y a los padres de familia o tutores y promoverán la comunicación permanente entre éstos y los docentes, para atender las necesidades que la evaluación del proceso educativo determine"¹¹⁶

"Artículo 75. Son infracciones de quienes prestan servicios educativos:

.... X. Ocultar a los padres o tutores las conductas de los alumnos que notoriamente debe ser de su conocimiento"¹¹⁷

A la interpretación de éstas normas en la cotidianidad de las escuelas, los maestros ven como obligatorio mínimamente hacer una junta por bimestre, para hacer del conocimiento del padre de familia las calificaciones parciales, aprovechando el espacio para realizar las demás actividades de rendición de cuentas.

¹¹⁶ Acuerdo Numero 200 sobre evaluación de aprendizaje. México, SEP, 1994, p. 5

¹¹⁷ Ley General de Educación. op. cit., p. 35.

LOS LIBROS DE TEXTO COMERCIALES

El libro de texto es un recurso de lo más viejo y de lo más utilizado en las aulas. Su presencia hace que las clases se desarrollen de una forma particular, ya que implica crear un espacio para su utilización. En la escuela en estudio pudimos observar que en ella se hace uso de dos tipos de texto: los gratuitos y los comerciales.

"En México hay libros de texto gratuitos desde 1959, en la actualidad éstos llegan a todos los rincones del país y posiblemente sean los únicos libros con los que cuenten muchas familias mexicanas"¹¹⁸. Los libros de texto gratuitos, con los que trabajan los niños y los maestros, se han concebido y presentado de maneras distintas desde su primera edición. Los primeros fueron introducidos durante el periodo presidencial de Adolfo López Mateos. Constaban de un texto informativo y un cuaderno de trabajo en las asignaturas de lengua nacional, aritmética y geometría, geografía, estudio de la naturaleza, historia y civismo. A la par se elaboraron instructivos para el maestro, que contenían información sobre cada una de las asignaturas por grado.

Los libros de texto gratuitos "representan un bien colectivo, destinado al servicio del pueblo y de la patria"¹¹⁹. Con ello se pretendía hacer de los niños los agentes de su propia educación, así como los elementos de enlace entre la escuela y los hogares, mientras se ofrecía la más completa igualdad de oportunidades educativas para los niños de todo el país.

"La primera reforma a los libros de texto gratuito la promueve el presidente Luis Echeverría en 1972. Se pone el acento en la actividad del niño para el aprendizaje, se cambian las asignaturas por áreas y desaparecen los cuadernos de trabajo. En la reforma de 1972 aparece el texto Plan de estudios y programas de educación primaria"¹²⁰ que contienen los fundamentos de la reforma, los programas desarrollados

¹¹⁸ García Herrera Adriana Piedad, *op. cit.*, p. 11

¹¹⁹ García Ruiz Ramón. "El programa escolar y los libros de texto". *Cuaderno de información tecnicopedagógicas para los maestros de educación primaria*. Vol. 1, núm. 3, SEP, México, 1962, p. 11

¹²⁰ *Plan de estudios y programas de educación primaria 1972.*, SEP, México, 1972.

para primero y segundo grados y los programas sintéticos de tercero a sexto. También aparecen los libros para el maestro, que corresponden a cada una de las siguientes áreas: español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales, para cada uno de los seis grados de la escuela primaria. En dichos textos se mencionan los objetivos y fundamentos de cada área y sobre todo la orientación metodológica para las lecciones.

En 1992 el presidente Carlos Salinas de Gortari inicia una nueva reforma educativa. Se elaboran nuevos programas y nuevos materiales para la educación primaria, conservando su carácter gratuito, aparece el libro Plan y programas de estudio que incluye ya ocho asignaturas: español, matemáticas, ciencias naturales, historia, geografía, educación cívica, educación artística y educación física¹²¹.

Con la renovación de libros de texto y materiales didácticos para las escuelas primarias, México se convirtió en uno de los pocos países del mundo que distribuía libros de texto gratuitamente (y que aún sigue distribuyendo) y que además cubre la totalidad de la demanda¹²². Sin embargo, en el mercado editorial del país se han ido introduciendo libros de texto comerciales (libros que se ocupan en algunas escuelas que no son gratuitos, ni oficiales) que vienen a "apoyar, a "completar" o a "organizar" el trabajo cotidiano en el aula. Siendo parte del objeto de estudio de esta investigación documentar la forma en que los libros comerciales son utilizados como otro indicador más de la rendición de cuentas de los profesores a los padres de familia en la jornada escolar y como éstos se convierten en otro referente que organiza el trabajo cotidiano en el aula.

Es innegable el aumento en la presencia de estos libros para todas las asignaturas y todos los grados en la escuela primaria, no sólo en las escuelas particulares, sino también en las oficiales. No hace muchos años para enseñar a leer se

¹²¹ El enfoque, los nuevos libros y la forma en que se fueron introduciendo al sistema educativo, se explicó en detalle en el capítulo III, en la parte del contexto.

¹²² Según la encuesta especial sobre la enseñanza primaria, *Comisión Nacional de los Libros de texto gratuito. 35 años de historia*. SEP, México, 1994.

utilizaba como complemento sólo el Libro Mágico en muchas escuelas, ahora hay una gran variedad de textos para la enseñanza de la lectura y las demás asignaturas, lo que nos habla de una presencia constante y un uso al que pocas veces se hace referencia.

Podríamos distinguir siguiendo la clasificación de Adriana Piedad García Herrera que hace en su estudio sobre los usos de los libros de texto comerciales¹²³, que en el salón existen dos tipos: los libros de texto comerciales individuales y los libros de texto comerciales que los maestros utilizan como apoyo. Los primeros, todos los alumnos los tienen, en fotocopias o los adquirieron en una librería, los segundos solo los maestros los tienen, y son un apoyo para dirigir las clases.

En los grupos de la escuela en estudio pudimos observar el uso de los siguientes libros de texto comerciales:

LIBROS DE TEXTO COMERCIALES INDIVIDUALES		
MAESTRO	GRADO	DATOS DE LOS LIBROS
VERONICA Y ALELI	1°	1. <i>Engargolado de Español</i> (solo eran fotocopias, no tenía datos bibliográficos) 2. <i>Mi cuaderno de tareas 1er. grado</i> . Felipe Hernández Cruz y Alfonso Torres Hernández, Ed. Auroch, 2004.
BLANCA	3°	1. <i>Guía complementaria de estudio 3°</i> . Daniel García y otros. Ed. Auroch, México, 2004. 2. <i>Engargolado de ejercicios de caligrafía</i> (solo eran fotocopias no tenía datos bibliográficos)
ERIKA	3°	1. <i>Engargolado de ejercicios de caligrafía</i> (solo eran fotocopias no tenían datos bibliográficos)
MARTI	5°	1. <i>Guía complementaria de estudio 5°</i> . Miguel Torres y otros. Ed. Auroch, México, 2004
ANA	5°	1. <i>Guía complementaria de estudio 5°</i> . Miguel Torres y otros. Ed. Auroch, México, 2004

¹²³ Adriana Piedad García Herrera, *op. cit.*, p. 90-94.

LIBROS DE TEXTO COMERCIALES QUE LOS MAESTROS UTILIZAN COMO APOYO		
MAESTRO	GRADO	DATOS DE LOS LIBROS
VERONICA Y ALELI	1°	1. <i>Guía complementaria de estudio 1°</i> . Claudia López y otros Ed. Auroch, México, 2004
BLANCA	3°	1. <i>Guía Maestra 3°</i> . Francisco Méndez y otros. Ed. Fernández Editores, 2001. 2. <i>Mis valores</i> . Adriana Rodríguez Ayala, Ed. Panorama, 2003.
ERIKA	3°	1. <i>Guía Maestra 3°</i> . Francisco Méndez y otros. Ed. Fernández Editores, 2001. 2. <i>Cuaderno de trabajo de matemáticas</i> . Sofía Yañez de la Torre, Ed. Panorama, 2002.
MARTI	5°	1. <i>Auxiliar de matemáticas 5°</i> Texto interactivo. Ricardo Moreno Aguilar. Ed. Santillana, 2002. 2. <i>Matemáticas 5</i> . Santiago Valente, Ed. Castillo, 2003. 3. <i>40 Lecciones de educación cívica</i> . Aprendiendo a convivir en la sociedad. Claudia Rodríguez Ortales y otros. Ed. TME, 2003.
ANA	5°	1. <i>El matemático de primaria 6°</i> . Daniel Robles Robles y Ma. De Lourdes Minquini Castañeda. Ed. Fernández Editores, Tercera Edición, 1998. 2. <i>Guía escolar 5°</i> . Juan Chavez y otros. Ed. Santillana, 1998. 3. <i>Cuaderno de trabajo 5°</i> . Sofía Yañez de la Torre, Marcelo Yañez de la Torre y otros. Ed. TME S. A. de C. V., 2003.

Como puede observarse, son diversos los libros con lo que cuentan los grupo, llamando la atención que en primer grado los libros de texto comerciales individuales son bastantes y que tienen que ver con la necesidad de los maestros para enseñar a leer y escribir.

Por parte de los maestros son diversos los usos que le dan a los textos comerciales, uno de los principales es la de ejercitar los conocimientos previamente vistos, a través de la mecanización y el ejercicio de repetición, que los libros de texto gratuito no les brinda:

Ma. Verónica: "Saquen su engargolado, donde dice el piojo y la pulga, ¿qué tenemos que hacer en la rayita"?

A.: "Escribir 2 veces el nombre" (contestan varios alumnos)(E1-14-OCL-OSA-OAE-p.37).

Con esta actividad la maestra pretendió ejercitar el aprendizaje de las palabras a trabajar en la semana, donde los alumnos tenían que hacer varios renglones de cada palabra, estas actividades para los maestros son mas fáciles de coordinar en el grupo y de contestar por los alumnos, que las señaladas por los libros de texto gratuitos, ofreciéndoles un medio por el cual pueden mostrar grandes cantidades de trabajo a los padres, quienes esperan eso de ellos, minimizando el uso de los libros de texto gratuito. La estructura de los libros de texto comerciales es similar entre ellos, tienen muchos ejercicios que se pueden realizar de manera individual, y pocas actividades a trabajar en equipo. Al respecto Restrepo¹²⁴ señala que hay tres estructuras en libros de texto "el texto tradicional, transmisionista de contenidos analíticos; el texto sistémico, basado en el diseño instruccional o tecnología educativa; y el texto problemático basado en la pregunta y el descubrimiento".

Los libros que tienen una estructura transmisionista, a decir Restrepo¹²⁵ son textos expositivos, transmisores de contenidos y ejercitadores de la memoria. En los libros de texto comerciales que utilizaban en la escuela en estudio se puede observar una estructura tradicional, si atendemos la clasificación de Restrepo, por lo general en todas sus lecciones. Se inicia con una explicación y después se presentan los ejercicios a resolver, éstos precedidos por un ejemplo que sirve como modelo. Una forma de esquematizar esta estructura es la siguiente (ver ejemplo real en el ANEXO 2):

¹²⁴ Restrepo Gómez Bernardo. *La investigación sobre el uso del texto escolar: estado del arte y perspectiva*. Secretaria Ejecutiva del Convenio Andrés Bello/ Programa de Materiales Educativos, Colombia, 1993, p. 83

¹²⁵ *Ibid.*, p. 84

Explicación (conocimiento)

Ejemplo:

Ejercicio

En los libros de texto gratuitos se presenta otra estructura. En español, matemáticas y ciencias naturales, de cualquiera de las dos reformas, pretenden ser libros de textos problemáticos con estructura cognoscitiva, si se toma como base la clasificación de Restrepo¹²⁶ ya que "parten de lo que saben los estudiantes para ponerles retos, preguntas, problemas y llevarlos a descubrir respuestas y construir conceptos y teorías".

Por la facilidad, para que los alumnos contesten los ejercicios de los libros de textos comerciales en muchas ocasiones cuando el maestro es interrumpido por una circunstancia imprevista que le llevara tiempo atenderla, ocupa a los libros comerciales para que los alumnos en su ausencia hagan algunos ejercicios, para mantenerlos ocupados y poder contar con ejercicios o trabajos que mostrar a los padres, rendir cuentas del trabajo realizado en la jornada escolar.

Ma. Marti: "Ay me hablan en la dirección" (molesta)

La maestra dicta la tarea, 4 actividades.

A.: "Maestra déjenos trabajo de escritura".

Ma. Marti: "Me van a sacar su cuaderno de escritura y me van hacer la mitad y mitad de hoja".

Pone 2 ejercicios de caligrafía que copia de una guía comercial.

Ma. Marti: "No me tardo" (E1-17-OCL-OSA-OAE-p. 45).

¹²⁶ *Ibid.*, p. 103

Ocurre lo mismo cuando el maestro se tienen que retirar de la escuela - muchas de las veces sabiéndolo con anticipación-, en su ausencia deja trabajo en los libros textos comerciales por ser fáciles de contestar sin necesitar su presencia, mantener largo tiempo al alumno ocupado y por supuesto mostrar un trabajo.

Después 5 minutos la maestra sale apresurada con una hoja para entregarla a dirección, es su permiso para salir a las 11:00. Para tratar asuntos de índole personal, según menciona en el escrito que entrega a la dirección y que me permite leer, tarda 15 minutos en regresar.

Ma. Verónica: "Cuando regresen del recreo hacen lo del engargolado".

La maestra guarda sus cosas, cierra su estante.

Ma. Verónica: "Siéntense para explicarles que van a ser después de su recreo. Van a trabajar con su engargolado las 2 primeras hojas, salgan al recreo".

La maestra se retira. Tocan el timbre para entrar al recreo y el subdirector entra al grupo. Solo se dedica a mantenerlos en orden, sin calificar el trabajo y sin ponerles mas. Espera que de la hora de salida y los entrega en la puerta de la escuela. (E1-27-OCL-OSA-OAE-p. 70).

En otras ocasiones cuando los maestros consideran insuficiente las actividades que plantean los libros de texto gratuito, y creen necesario mostrar un producto en el cuaderno a los padres de familia, recurren a los libros de texto comerciales para colocar actividades a sus alumnos, siempre con la intención de mostrar trabajos.

La maestra comienza a leer la lección de geografía "El planeta de la vida" del libro de texto gratuito, hace espacios para comentarla.

Ma. Marti: "Saquen su libreta y pongan cuestionario".

La maestra les pide que copien y contesten las preguntas del libro de texto gratuito, que tiene que ver con la lección leída. Mientras los alumnos contestan la maestra pasa lista. Después la maestra anota 3 preguntas en el pintarrón sacadas de un libro de texto comercial para que los alumnos lo copien y contesten en su cuaderno.

Ma. Marti: "Jóvenes no sale nadie que no termine" (E1-21-OCL-OSA-OAE-p. 55).

Los maestros al disponer de diversos libros de texto comercial, que han ido acumulando con los años de servicios, y darse cuenta de la imposibilidad de pedirle a los alumnos que adquieran varios de ellos, porque son caros, porque no le daría tiempo ocuparlos todos, porque solo le parecen adecuados algunas lecciones o porque ya no los editan, con ayuda de sus alumnos fotocopia algunas lecciones o ejercicios para que los alumnos las trabajen en clase, pegando la mayoría de las veces la fotocopia en el cuaderno.

Ma. Verónica: "Tienen 5 minutos... (transcurren) sacan su cuaderno de números" (dirigiéndose a sus alumnos y anota en el pintarrón el título, lee un ejemplo del ejercicio que copia de un libro de texto comercial)

Número antecesor.

___ 8

El ___ es el número antecesor del 8.

Después saca de su mochila un papel, llama a un niño y se va a la dirección, regresa inmediatamente sin el niño.

Ma. Verónica: "Anoten esto en el cuaderno (lo que había escrito unos minutos antes en el pintarrón y saca del estante unas fotocopias y las corta a la mitad), ya esta, pone la fecha, y el título".

A.: "No".

Ma: "Blen les explico, díganme que número es este (el que anotó en el pintarrón)

A. : "8" (dicen algunos alumnos)

Ma. Verónica: "Que número va antes (algunos alumnos contestan 9 otros siete, la maestra señala a uno de lo que contesto 7 y anota el 7 en la línea del pintarrón),... si le entendieron".

A.: "Si" (contestan la mayoría de los alumnos).

Entrega a los alumnos una fotocopia con 9 ejercicios.

Escribe el número antecesor

___ 5 ___ 3 ___ 1

___10 ___12 ___13
___6 ___15 ___4

Ma. Verónica: "Hagan esto: escriban en el línea el número que va antes (resuelve la primera en el pintarrón), no los escriban todos encimados, ni tan grandes, ni chiquitos" (pasa a revisar a las filas que lo anoten correctamente)(E1-29-OCL-OSA-OAE-p. 74).

El costo de las fotocopias corre por cuenta de los alumnos, el maestro siempre trata de anticiparse al uso de ellas, pero para cualquier eventualidad el maestro dispone de fotocopias extras en su estante, que le sirven para mantener ocupados a sus alumnos y mostrar un trabajo, en caso de ser requerido en algo imprevisto, algo que ocurre muy constantemente (visita imprevista de un padre, junta improvisada de maestros, accidente de un alumno, llamada por teléfono, entregar urgentemente un documento, entre otras).

Mientras los alumnos copian la tarea, la maestra checa su lista de los materiales fotocopiados que les toca reproducir a los alumnos, uno para cada compañero.

Ma. Verónica: "Vanessa préstame tu cuaderno para anotarte un recado para tu mamá".

El recado es la indicación de que le toca reproducir un material fotocopiado que lleva su hija para todo el grupo(E1-20-OCL-OSA-OAE-p.51).

Los alumnos están tan acostumbrados al uso de los libros de texto comercial, que como en el caso del grupo de la maestra Aleli, sus alumnos ya no esperan que la maestra le explique lo que van hacer, basta con que les diga las páginas a contestar:

Ma. Aleli: "Les voy a entregar su material (saca de su estante un engargolado y diciendo el nombre de los alumnos los entrega, es interrumpida por una señora, quien le entrega dinero y una lista de las personas que han pagado las fotocopias, cuando termina)... cada quien lo suyo trabaja".

Los niños sin esperar las instrucciones abren su libro y comienzan a colorear y escribir 2 veces el nombre del dibujo.

Ma. Alelí: "Quiero bien iluminado, no quiero rayones (sale del salón y regresa 10 minutos después con una grabadora, la conecta y pone una melodía que tiene que ver con la lectura de las palabras que trabajan el día de hoy los niños), ya saben lo que tienen que hacer, todos los días lo hacemos".

Algunos alumnos cambian de página en total contestan 3, la segunda consiste en repetir la palabra y colorear y la tercera en unir el dibujo con la palabra y colorear.

Ma. Alelí: "Quiero la letra bonita no patas de araña, me dibujan bonito... guarden silencio, mientras trabajan escuchan las melodías" (E1-31-OCL-OSA-OAE-p. 79).

Algunas veces los maestros ocupan los libros de texto comerciales, cuando los alumnos terminan rápidamente su trabajo para mantenerlos ocupados, mientras los demás acaban para pasar a la siguiente actividad.

A las 8:40 la maestra pasa lista a los alumnos, diciendo solo el nombre de pila, los alumnos que asistieron contestan presente cuando escuchan su nombre y pasan al escritorio a recoger su examen. Que empiezan a contestar, 10 minutos después 3 alumnos entregan su examen.

Ma. Erika: "Los que acaben sacan su libro de la letra cursiva y hacen los tres ejercicios que siguen (es un material fotocopiado de una guía de apoyo de ejercicios de caligrafía con letra cursiva),... paso por su cuaderno de tareas" (recoge fila por fila los cuadernos de los niños y después los apila en su escritorio) (E1-36-OCL-OSA-OAE-p. 88).

El uso de los libros de texto comerciales que los maestros utilizan como apoyo según la clasificación de Adriana Piedad García Herrera, está muy relacionado con el uso excesivo del cuaderno, pues los maestros recurren a ellos para mostrar trabajos en el cuaderno ya sea a través de fotocopias o de ejercicios sacados de estos, que para el padre son los medios indicados para que sus hijos se formen. Convirtiéndose en un

indicador mas que los maestros utilizan para rendir cuentas a los padres de familia de su trabajo en la jornada escolar, que por su constante uso son un referente básico en la organización cotidiana en el aula, pues los maestros siempre los tienen presentes en lo que hacen.

..... el maestro abre un libro de texto comercial en una página y dicta las instrucciones que viene en ella.

Ma. Ana: "Dejen un espacio y adelante anotan" (dicta las instrucciones de otro ejercicio sacado del mismo libro de texto comercial).

Cuando termina de dictar.

Ma. Ana: "Tienen 15 minutos para resolverlos" (E1-33-OCL-OSA-OAE-p. 82).

En la escuela los libros de texto comerciales eran un instrumento tan común en todos los grupos, que una librería enviaba con regularidad a una persona para venderlos, entregarlos o mostrarlos, ya sea pasando con autorización del director a los grupos y enseñárselos a los maestros, o exhibiéndolos en la puerta de la escuela, para que los padres, alumnos y maestros pudieran revisarlos o comprarlos.

Entra una señora a entregarle a la maestra algunos libros de texto comerciales, para los alumnos (uno para cada quien, la maestra le paga una parte, y forma una montaña de libros en el escritorio)

Ma. Verónica. "Le voy a apagar 11. Le pido los demás a las madres de familia a la hora de la salida... se acuerda de los exámenes"(E1-1-OCL-OSA-OAE-p. 2).

Eran tan frecuentes las visitas de la señora que enviaba la librería, que muchas veces la veía salir y entrar a los distintos grupos de la escuela, cargando libros y exámenes.

Cuando permanecemos en el patio de la escuela, me pude percatar de distintas actividades que llamaron mi atención, una de ellas fue que volví a ver a la señora que vende los libros de texto comercial quien paso a diferentes grupos, con cajas

llenas de libros y exámenes, uno de ellos fue al grupo de la maestra Marti(E1-1-OCL-OSA-OAE-p. 3).

Para los padres de familia el que su hijo o hijos no tuvieran los libros de texto comerciales, resultaba preocupante, a sabiendas que los maestros recurrían mucho al uso de ellos en las actividades del salón de clases, y porque consideraban mas eficiente los libros comerciales que los libros de texto gratuito, a razón de que con ellos creían o creen que sus hijos aprenden mas rápido y enseñan mas.

Cuando los alumnos trabajaban, mientras la maestra los observaba desde su lugar en el escritorio, llega una madre de familia de una alumna para llevársela. Al ver la pila de guías en el escritorio comenta:

Sra: "Se la pago de una vez, para que me la de, no quiero que mi hija se atrase...¿cuando comenzará a usarla?"

Ma. Verónica: "A partir del lunes" (E1-1-OCL-OSA-OAE-p. 2).

La variedad de los libros de textos presentes en las aulas es relativa, ya que al ser similares entre sí los libros de texto comerciales, no presentan una gama real de posibilidades para abordar la materia de estudio. La presencia de más libros significa más actividades encaminadas a contestar las páginas, ya que hay que recordar que el libro contestado y calificado es una evidencia palpable del trabajo realizado en las aulas, tanto de los niños como de la maestra, para rendir cuentas a los padres de familia. Significa al mismo tiempo, más trabajo de revisión de los ejercicios realizados. Sin embargo, tener más libros también facilita el trabajo al presentar ejercicios listos para su uso, razón que al parecer tienen igual peso que las anteriores para su utilización constante.

En términos generales los libros de texto comerciales se usan con mayor frecuencia que los gratuitos. Los criterios en la selección que hacen los maestros para su utilización fueron difíciles de explorar, se puede resumir que tienen que ver con la organización de la enseñanza y de las concepciones que tienen maestros, alumnos y

padres de familia, acerca del contenido con el que van a trabajar y de las formas en como ellos consideran que se enseñan y se aprenden estos contenidos. En estas concepciones prevalece, en la práctica docente de los maestros observados, una estructura en donde se maneja el contenido y se ejercita de inmediato en series a contestar o resolver, esta forma de trabajo se ve facilitada por la estructura de los libros de texto comerciales que se utilizan, y que se eligen por la necesidad de los maestros de rendir cuentas a los padres de familia de su labor docente, convirtiéndose así, los libros de texto comercial en otro referente básico que organiza el trabajo cotidiano en el aula.

Los textos comerciales, en general, toman en cuenta los contenidos de los libros de texto gratuitos, pero al presentarlos con otra estructura dan, por lo tanto, más importancia a ciertos contenidos y entonces difieren de los gratuitos. Por ejemplo, en español es más frecuente ver contenidos gramaticales en los libros de texto comerciales, que lecciones encaminadas al desarrollo de habilidades de expresión oral y escrita que aparecen con mayor frecuencia en los libros de texto gratuito. De tal manera la presencia de varios libros de texto no significa más riqueza en el contenido, ya que al ser los libros de texto comerciales muy similares entre sí, lo que facilita es la selección de ejercicios para que el maestro rinda cuentas de su trabajo a los padres de familia, simulando procesos de aprendizajes.

Resulta preocupante, que en la dinámica de trabajo de las aulas los libros de textos comerciales sean privilegiados en su uso por encima de los libros de texto gratuitos, y más cuando se reconoce que los primeros solo sirven para mecanizar a los niños, con una estructura transmisionista, imposibilitando que a través de los materiales que el gobierno reparte gratuitamente sea posible alcanzar los propósitos que se pretenden en los planes y programas de estudio. Además de que las publicaciones de los libros de texto gratuitos podrían representar un gasto infructuoso, al evidenciarse el poco y mal uso que se hace de ellos, pues se observó muchas veces que los maestros no los utilizaban porque los consideraban muy difíciles o porque su uso representaba un mayor esfuerzo por parte de ellos, y mayor tiempo en su utilización, con poco producto

que pudiera mostrarse al padre de familia. Los libros de texto comercial son un mal, que le hacen daño a la educación.

Los libros de texto gratuitos también sirven como un indicador para rendir cuentas de los maestros a los padres de familia, en este estudio no se abordan, porque su uso sería un determinante que mejoraría los niveles de educación, la preocupación de este estudio, es evidenciar aquellas prácticas que los maestros utilizan para rendir cuentas a los padres de familia y que obstaculizan en una medida, el logro de los propósitos de los planes y programas de estudio.

CALIFICAR LOS TRABAJOS DIARIO

En algo, en que muy pocos maestros de educación primaria han puesto atención es en el tiempo y el esfuerzo que representa calificar los trabajos de los alumnos que a diario hacen o se les deja de tarea, pues resulta ser una tarea titánica. En México en las escuelas primarias públicas el promedio de alumnos por grupo es de 38, en la escuela en estudio es de 40 alumnos por grupo, calificar un ejercicio a 40 alumno consume tiempo y bastantes energías del maestro, imagínese calificar, 2, 3 o más diarios. Si vemos que en el uso del cuaderno, la tarea y los libros de texto comerciales, el maestro pretende llenar de ejercicios y actividades al alumno, ¿cómo hace para calificarlos?, ¿cuánto tiempo ocupa?, ¿revisa todos los ejercicios o trabajos? y ¿para qué los califica?

En la escuela en estudio, una de las prácticas comunes que los maestros realizan a diario en la jornada escolar, es calificar los ejercicios que deja en clase o pide de tarea, en muchas ocasiones a falta de tiempo no los revisa, solo los califica colocándoles un gráfico de revisado o una paloma:

Ma. Marti: "Ahorita les explico" (reparte una hoja a cada alumno calificando el trabajo de Ciencias Naturales, el cual califica sin revisar, poniéndoles una paloma en el cuaderno) (E1-13-OCL-OSA-OAE-p. 35).

La mayor parte de su tiempo los maestros se la pasan en el escritorio calificando los ejercicios o pasan a los lugares de los alumnos a hacerlo, utilizan aquellos momentos en que los alumnos están ocupados.

Ma. Ana: "Saquen su cuaderno, pongan como título: análisis de las tendencias y tablas de frecuencia y promedios, copian el segundo punto verde de su libro y hacen lo que dice, copiar las estaturas de mayor a menor".

Mientras lo hacen la maestra se sienta en su silla a calificar una pila de libretas que tienen en el escritorio (E1-34-OCL-OSA-OAE-p. 84).

A falta de tiempo para calificar los ejercicios que los alumnos hacen en el aula, los maestros se quedan en la hora del recreo a calificarlos.

Ma. Blanca: "Los que ya terminaron, pongan su libreta encima de su banca, en el recreo se las califico.... Guarda tus cosas y espera que toquen el timbre (a un niño que calificó sus trabajos) Reina ya acabastes... los que ya acabaron pueden salir a su recreo" (E1-4-OCL-OSA-OAE-p. 14).

Para calificar con mayor rapidez los trabajos de sus alumnos, los maestros muchas veces les piden cuando terminen se formen frente a su escritorio, para que se los califiquen.

Los alumnos tardan 30 minutos para acabar, tiempo que ocupa la maestra para calificar y corregir el trabajo de los niños.

Ma. Verónica: "Pasamos a la siguiente hoja del libro, pongan abajo su cuaderno (en la utilera), traigan su cuaderno para que les califique los que faltan".

La maestra explica las instrucciones de la siguiente página del libro y conjuntamente con los alumnos realizan la actividad, que consiste en ver si sobran o faltan objetos al comparar dos dibujos.

Ma. Verónica: "Se traen a calificar su libro y su cuaderno por favor".

Los alumnos forman una fila frente al escritorio de la maestra para calificar su trabajo (E1-16-OCL-OSA-OAE-p. 41).

Por regularidad la tarea que deja el maestro a sus alumnos debe ser calificada al siguiente día hábil laborable, en la escuela, pues el no hacerlo puede significar críticas y comentarios adversos al trabajo del maestro (sanciones).

Ma. Blanca: "Ahora vamos a realizar la actividad de la página 30 de actividades. Ya, ya, lean el texto, las instrucciones y realizan la actividad. Va a pasar Imelda a recoger el cuaderno de Español donde anotaron la tarea".

Mientras los alumnos hacen el ejercicio, la maestra califica la tarea. Los alumnos que terminan van a la mesa de la maestra para que califique, tarda 20 minutos (E1-10-OCL-OSA-OAE-p. 28).

Los maestros hacen todo lo posible por que el alumno antes de irse a su casa lleve calificado los ejercicios trabajados en el aula y la tarea, pues sabe que el padre del niño revisara que los cuadernos y libros estén calificados.

Antes de salir la maestra califica de forma rápida los trabajos de la libreta que le fueron dejados en su escritorio, no los revisa solo les coloca una R de revisado (E1-4-OCL-OSA-OAE-p. 15)

Algunas maestras como el caso de las maestras Erika y Ana, utilizaban unos sellos para calificar los trabajos de sus alumnos, estos eran adquiridos con recursos suyos y a comentarios de ellas, se los compraron a un señor que paso a vendérselos a la escuela, los sellos decían bien, regular, excelente, mal, limpio, sucio, revisado, si cumplió. (Ver ANEXO 3)

Ma. Erika: "¿Quién me quiere contar que leyó? (unos cuantos alumnos levantan la mano, la maestra dice el nombre de alguno de ellos, quien pasa al frente del salón a

platicar que leyó)... guarden su libro, saquen su tarea y voy a pasar a calificarla" (les coloca un sello, anota en su lista...) (E1-39-OCL-OSA-OAE-p. 96).

Las maestras Erika y Marti, al calificar la tarea o algunos ejercicios que consideraban importantes, después de hacerlo registraban en una lista a los alumnos que los entregaban, pues la entrega puntual representaba parte de la escala estimativa con la que evaluaban a sus alumnos. Casi siempre era la tarea y trabajos muy especiales, pues de tantos ejercicios era muy difícil registrarlos todos, además de no poderlos revisarlos con detenimiento.

La maestra es interrumpida por una niña que lleva varias hojas que la maestra lee y firma de enterada (tarda 10 minutos en hacerlo). Después se sienta en su escritorio y utilizando un sello califica la tarea, registrando en una lista a los alumnos que entregaron su tarea (E1-36-OCL-OSA-OAE-p. 88).

Es tal la importancia que tienen para los maestros que los alumnos califiquen sus trabajos, que los alumnos saben que el no hacerlo, significaba correr el riesgo de ser castigados.

Ma. Blanca: "Los que ya terminaron, pongan su libreta encima de su banca, en el recreo se las califico.... Guarda tus cosas y espera que toquen el timbre (a un niño que califico sus trabajos) Reina ya acabastes... los que ya acabaron pueden salir a su recreo".

A las 11:00 hrs. Tocan el timbre. Salen los niños que ya acabaron con las actividades del día. Los que no se quedan haciéndolo en el salón, salen hasta que se los califica el maestro, algunos alumnos se quedan todo el tiempo del recreo en el salón, por no acabar (E1-4-OCL-OSA-OAE-p. 14).

Como una motivación extra para que los alumnos llevaran a calificar rápidamente su trabajo, cumpliendo con las características que les exigía el maestro, la maestra Marti les colocaba felicidades con letras rojas y en grande, en los ejercicios solo a los 10

primeros alumnos que lo entregaban bien (en el indicador cuaderno, se explicitó lo que se consideraba un buen trabajo para maestros, alumnos y padres de familia).

Todos los maestros muchas veces tenían que recurrir a la ayuda de sus alumnos para calificar los ejercicios, la técnica común que empleaban era que los alumnos intercambiaban sus ejercicios y después el dando las respuestas correctas los alumnos calificaban el trabajo de su compañero. Lo que muchas veces provoca diferencias entre los alumnos, ya que algunos compañeros, cuando tenían que calificar trabajos de apreciación les colocaban calificaciones bajas, por tener diferencias entre ellos, otras veces cuando las respuestas eran abiertas, significaba el tener que escuchar muchas respuestas, pues la pregunta se respondía con varias de ellas, otras, el trazo de los gráficos provocaba confusión, en fin, era una técnica que a veces en lugar de facilitarle el trabajo al maestro para calificar, le complicaba las cosas.

A.: "Maestra va a poner felicidades".

Ma. Marti: "Si a quien saque 10, para hacerlo más fácil (para calificar) porque tengo trabajo aquí en la mesa, le van a dar sus cuadernos a su compañero de banca, y todos vamos dar la respuesta para que califiquen".

Entre todos ayudados por la maestra dan los resultados y califican el ejercicio de su compañero (E1-7-OCL-OSA-OAE-p. 20).

Otras veces para calificar rápido los trabajos de sus alumnos, como el caso de operaciones o aquellos ejercicios donde el resultado es exacto, el maestro revisa detalladamente el ejercicio de un alumno que le sirve de guía para calificar los demás o los resuelve en su cuaderno o libro, corriendo muchas veces el riesgo de que los alumnos que hayan copiado o anotado mal el ejercicio sea tachado, al no coincidir con los resultados del cuaderno guía aunque este bien resuelto el ejercicio.

La maestra también los resuelve en su libreta, después califica, formándose los alumnos en el escritorio, tomando como guía su cuaderno para calificar.

A los alumnos que sacan todas buenas les anota en su cuaderno felicidades y ellos lo festejan (E1-26-OCL-OSA-OAE-p. 67).

Ma. Verónica: "... lo que hago a veces es por ejemplo hoy que deje áreas de trapecios los anoto en el pintarrón porque luego cambian el número y es mas problema, los primeros los checo, y con un cuaderno de un niño que tenga todas bien checo las demás" (E1-6-OCL-OSA-OAE-p. 17).

Al calificar los maestros, como se explicaba en el uso de los cuadernos, revisaban principalmente la presentación de los trabajos, siendo motivo para regresarles el trabajo a los alumnos el que no cumpliera con las características que especificaba, algunas veces se los tachaban, otras les colocaban una baja calificación y rara vez se los arrancaban, para que lo volvieran a hacer. Los alumnos cuando llevaban a calificar sus ejercicios sabían que corrían estos riesgos, si no entendían bien las instrucciones o por descuido lo hacían mal. Se preocupaban mas por la presentación que por el contenido "...generalmente, la atención docente (y la de los padres y alumnos, -el comentario en paréntesis es mío) sigue centrada en la forma más que en el contenido"¹²⁷. "Gran parte del tiempo disponible se invierte en la corrección de la escritura, se aprecia el trabajo bonito, limpio, en desmedro a una atención al significado. En esas prácticas se despliegan saberes colectivamente contruidos, arraigados entre los maestros (alumnos y padres de familia- el comentario en paréntesis es mío) desde épocas pasadas"¹²⁸.

Ma. Verónica: "Ya terminaron".

A.: "Ya, no" (en coro)

Ma. Verónica: "Los que ya terminaron me traen su trabajo par que sé los califique... hagan bien la letra porque esta muy fea (le regresa el trabajo a una niña, cuando termina de calificar a la mayoría)... saquen su cuaderno de letras y póngale la fecha

¹²⁷ Rockwell E. "Los usos escolares de la lengua escrita", en *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lecto-escritura*. E. Ferreiro y M. Gomez Palacio, comps., Ed. siglo XXI, México, 1988, p. 34

¹²⁸ Talavera Simoni María Luisa. *Construcción y circulación social de recursos docentes en primer grado. Estudio etnográfico*. Tesis de maestría. México D.F.; 1992, DIE/CINVESTAV/IPN, p. 34

y dictado... los que tengan dictado que calificar vengan por favor" (los alumnos se forman para calificar) (E1-20-OCL-OSA-OAE-p. 51).

La maestra Verónica y Blanca, días antes de celebrar las juntas de grupo, revisan los cuadernos y libros de cada alumno, para calificar aquellos ejercicios que la maestra no pudo calificar o el alumno no los entrego en su momento. Para ello solo coloca una R de revisado, o una paloma, nunca los revisa detalladamente lo que importa es que estén calificados, pues como lo explicaba en el uso del cuaderno, para algunos son una variable que consideran los maestros para evaluar a sus alumnos.

Cuando los alumnos terminan pasan a la siguiente página donde tienen que unir con líneas el dibujo con la palabra que le corresponda. Cuando termina de revisar la carpeta, les pide el libro rojo (el de tareas), la maestra califica los ejercicios del libro que no ha revisado, son más de la mitad. Después anota otra calificación en el cuadro de evaluación (E1-23-OCL-OSA-OAE-p. 60).

A diario el maestro ocupa gran parte de su tiempo en calificar los trabajos que deja a sus alumnos, sabiendo que el dejar muchos ejercicios representara para él una mayor descarga de energía y tiempo, que también depende del tipo de ejercicio, lo que conlleva a que el maestro esté mas preocupado en calificar todos los ejercicios que en ocupar su tiempo en actividades que permitan el desarrollo de las habilidades y actitudes que requieren sus alumnos. Además por la excesiva carga de trabajo al calificar, la evaluación que hace de los ejercicios de sus alumnos, se limita la mayoría de las veces a calificar los trabajos de sus alumnos, sin revisarlos, dejando a la evaluación como aquella actividad que solo sirve para calificar, para rendir cuentas al padre de que los maestros revisan los trabajos de sus alumnos, porque están calificados. Perdiéndose en esta actividad para rendir cuentas a los padres de familia la esencia de evaluar los ejercicios de sus alumnos para ver sus logros, dificultades, avances y retrocesos, en fin para conocer el proceso del alumnos en formación, y contar con la información necesaria para que los maestros planeen las actividades

necesarias para ayudar a sus alumnos. Los maestros calificaban no evaluaban -la mayoría de las veces- los ejercicios o trabajos de sus alumnos.

Investigador: "¿Por qué se califican diario los trabajos?"

Ma. Verónica: "A veces ni te fijas, empiezas a calificar como loca por que tienen que anotar tarea que estar viéndolos a ellos, una vez me paso que unas cuentas las califique todas bien y al otro día me manada el recado el papá, que unas cuentas que estaban mal que estan mal el resultado y usted las califico bien, lo único que hice fue, pues sabe yo lo hice para ver si le revisaban la tarea a sus niños, si se las calificaban o no. Muy rara vez me pongo a leer lo que dice" (E1-45-EM-p. 10) Grabación.

Investigador: "¿Calificas a diario los trabajos de los niños?"

Ma. Erika: "Pues si porque es mi obligación, aunque luego no me da tiempo de revisarlos, pero es que los padres se fijan mucho en esto y además de que si uno les deja hacer algo es nuestra obligación calificarlo, aunque luego no nos de tiempo de revisarlo" (E1-46-EM-p. 12) Grabación.

Ma. Ana: "...a los maestros no creo que nos guste dejar tarea por que para calificarla cuesta mucho, por ejemplo dejo 10 problemas tengo 43 alumnos son 430 problemas, el trabajo de ir checando uno por uno, al maestro no le conviene, no te da tiempo..." (E1-47-EM-p. 17) Grabación.

Investigador: "¿Califica diario los trabajos?"

Ma. Marti: "Si les pongo por ejemplo un ejercicio yo se los reviso, es muy pesado, ayer vine enferma y se los revise pero hay que estar revisándoselos para saber si lo hicieron o no lo hicieron, y por que los padres se dan cuenta si les revisaste o no" (E1-48-EM-p. 18) Grabación.

La práctica de calificar los trabajos de los alumnos diariamente, después de este análisis cobra otro sentido, pues para los maestros es utilizado como otra forma de

rendir cuentas a los padres de familia sobre su trabajo en la jornada escolar, en demérito de los propósitos de los planes y programas de estudio, pues como lo explicaba se califica, mas no se evalúa. Una práctica que a diario se ve en la cotidianidad de las aulas ,y que se convierte en otro referente básico para organizar el trabajo cotidiano en el aula, el maestro dedica mucho tiempo a esta actividad, teniéndola siempre presente al desarrollar su trabajo. Todo lo explicado en este indicador, quedaría muy bien resumido, en las palabras de la maestra Marti:

Ma. Marti: "Algo he de hacer bien por que me siguen prefiriendo los padres de familia, nosotros servimos a los padres, no me la puedo pasar jugando, hay que hacer algo por eso siempre les califico, aunque no todo como debe ser" (E1-48-EM-p. 21) Grabación.

EL EXAMEN

Una de las prácticas educativas mas añejas y arraigada en la escuelas relacionada directamente con la evaluación son los exámenes. El interés atribuido a los exámenes por las autoridades y las familias hace que se juzguen a las escuelas según los resultados que obtengan en esas pruebas sus alumnos y hasta, lo cual es aún más parcial e injusto, según los éxitos de los alumnos mejor dotados, éxitos pregonados a menudo con mucho bombo por los padres.

Los objetivos de los exámenes dependerán de los usos que la persona quiera hacer y de las condiciones de cada actor o sujeto que participe en su utilización . De acuerdo a Fernand Hotyat¹²⁹ los exámenes tienen los siguientes objetivos funcionales:

Para los maestros:

¹²⁹ Hotyat Fernand (1965). *Los exámenes: los medios de evaluación en la enseñanza*. Ed. Kapelusz, Buenos Aires, p. 10-15.

1. Al comienzo del año escolar o de la enseñanza de una disciplina nueva, esos medios permiten controlar la adquisición de los conocimientos y técnicas que han de servir de base a las materias que se van abordar.
2. Al final de un capítulo o de un aprendizaje, dan indicaciones acerca del grado de dominio alcanzado por los alumnos.
3. En los sistemas escolares selectivos, los resultados de los exámenes permiten decidir en cuanto a las promociones de clase, conforme a los criterios definidos por los reglamentos escolares.
4. Las comparaciones de las notas, con intervalos de uno o varios años, constituyen para los profesores medios de autocontrol de la eficiencia de su acción.
5. En los sistemas escolares comprensivos, los exámenes están dirigidos sobre todo, a brindar a los educadores un conocimiento, tan completo como sea posible, de los niños, con miras a esclarecer la ayuda que se les puede brindar. En particular, el diagnóstico precoz de las discordancias entre las posibilidades intelectuales y el rendimiento pedagógico permite descubrir y tratar las debilidades y lagunas antes de que se hagan irremediables.

Para los alumnos:

La toma de conciencia de sus éxitos y la medición de sus procesos y su paulatina autonomía, pueden ser excelentes estímulos para el estudio, e indicaciones para la orientación progresiva hacia una forma de actividad social. A menudo se ha afirmado, además, que revelar a los alumnos sus propias deficiencias constituye un incentivo para el esfuerzo; este juicio es discutible: a menos que sean objeto de una delicada acción psicológica conducente a restablecer en ellos la confianza y el deseo de perfeccionarse, muchos escolares se descorazonan o caen en un negativo agresivo al comprobar su inferioridad, sobre todo si algunas calificaciones espectaculares los enfrenta con condiscípulos más felices.

Para los padres:

En ellos recae la responsabilidad de la educación de los hijos, aunque deleguen en las instituciones parte de esa carga. Es pues normal que los padres sean informados con regularidad acerca de los progresos de los alumnos. En la opinión de muchos maestros, los exámenes constituyen un medio de información preferible a las notas, que los familiares no creen exentas de la subjetividad del personal docente. Esta documentación es particularmente importante en los momentos críticos de la carrera escolar de los alumnos: los padres, bien informados de las líneas directrices del desarrollo de sus hijos, pueden tomar una decisión con pleno conocimiento de causa.

Para los directores del establecimiento:

Los exámenes constituyen el medio mas utilizado para admitir, clasificar, promover a los niños y dirigirlos hacia clases o grupos paralelos o a secciones adecuadas a sus aptitudes o ineptitudes particulares. La selección para el ingreso se justifica, a la medida que sea eficaz, para evitar a los alumnos las pérdidas de tiempo y los daños psicológicos debido a los fracasos. El análisis de los resultados permite a los directores formarse una opinión sobre el valor de su personal y aportarle así una ayuda efectiva con miras a elevar el rendimiento de la escuela. La comparación de las notas según métodos objetivos provee indicaciones sobre el ritmo de progreso de los distintos campos donde se ejerce la acción educativa y, eventualmente, sirve de base a la reforma de los programas y la renovación de los métodos. En fin, igual que a los maestros, la comparación periódica de los resultados permite a los directores de las instituciones controlar el desarrollo de su establecimiento y tomar con tiempo las medidas destinadas a corregir las deficiencias o acelerar los progresos.

Para la sociedad:

Los estados modernos consagran actualmente una parte considerable de su presupuesto a la instrucción y la educación, es normal, pues, que las autoridades y el

público sean informados acerca del empleo útil de esos fondos. Las autoridades, mandatarias de la nación, deben trazar los objetivos generales de la educación de la juventud. Para cumplir en la mejor forma posible con esta misión en el mudable mundo actual, deben prestar atención a los cambios, con el fin de preparar para ellos a las generaciones futuras. El control de los exámenes y concursos, la organización de grandes encuestas, permiten a los responsables de los servicios de educación informarse con tiempo de las modificaciones que se están produciendo y de las necesidades que van surgiendo, y tomar sus decisiones a sabiendas. También se utilizan los exámenes para elegir a los beneficiarios de becas de estudio y a los aspirantes a ingresar en escuelas especializadas. En este sentido, la selección por aptitud es una necesidad social; por falta de criterios objetivos, correrían el riesgo de deteriorarse la calidad de los cuerpos dirigentes y el nivel de los estudios, susceptibles de intervenciones partidarias. Finalmente, la preparación para ciertos tipos de profesiones numéricamente limitadas, ha de corresponder a la probable absorción por parte de la sociedad, para evitar a los no elegidos la pérdida inútil de energía y las consecuencias nefastas de la frustración.

Con estos objetivos en el uso de los exámenes, la opinión pública coloca a los maestros en una situación contradictoria: por una parte, todas las instrucciones oficiales recomiendan dedicar un máximo de atención a la misión educativa de la escuela, desarrollar en los niños el espíritu de iniciativa, de cooperación, de ayuda mutua; pero por la otra, se ejerce presión sobre la escuela para que consagre la mayor parte de su tiempo a la acumulación de saber y enfrente a los alumnos entre sí como competidores. No es de extrañar, entonces, que la escuela, doblegándose bajo las exigencias de los exámenes, relegue a segundo plano su misión formativa, dé conocimiento en lugar de preparar a descubrirlos, limite la curiosidad a las partes del programa que las pruebas exigen, y estimule el celo por el excitante artificial de la emulación más que por el recurso de las motivaciones. Por una especie de efecto retroactivo son los exámenes y no los programas los que regulan el contenido de la enseñanza. Pero como esas pruebas cubren tan sólo un aspecto parcial de los objetivos escolares, contribuyen a

empobrecer y y desequilibrar el contenido delineado por la nación para sus sistema pedagógico.

Sobre los objetivos que tienen los exámenes en los maestros (tema de interés en este estudio), los descritos arriba nos parecen insuficientes, pues como veremos adelante, los maestros también utilizan los exámenes para rendir cuentas a los padres de familia de su trabajo en la jornada escolar.

En la mayoría de las familias se trata de brindar a los niños las mejores condiciones para su éxito en los exámenes en todos los niveles. Los recursos empleados y su grado de eficiencia varían mucho, de un medio social al otro; algunos de esos recursos son: conservación de una zona de tranquilidad en derredor del estudiante, interés en su trabajo, alimentación especial, repaso a cargo de miembros de la familia o ayuda de profesores . Así, muchos padres se sienten participes del éxito de su hijos y esperan los resultados con impaciencia. La mayoría sin embargo, se hace un ideal ilusorio con respecto a dicho éxito: el afecto los hace vislumbrar para su hijo el destino más brillante antes que la carrera feliz que convenga a sus gustos y aptitudes. Así en las instituciones escolares donde los exámenes conducen a calificaciones o notas absolutas, la actitud paternal -pocas veces de estimulación completa-, es de aprobación total a los resultados de los mismos.

Ma. Marti: "Si yo les hago un examen por bimestre salgan como salgan lo pasare a la boleta... el examen de matemáticas tiene 60 reactivos, yo hago un cuadro de honor, donde solo aparecen los de 9 y 10, los voy a nombrar y quiero que me traigan una foto" (lee una lista de 8 alumnos, cuando termina pide un aplauso para estos niños).

Sra.: "Maestra yo quiero agradecerle por que mi hijo si ha mejorado a como iba con la otra maestra" (cuando la madre revisa el examen y ve buenas calificaciones para su hijo)(E1-18.OJP-OSA-p. 47).

Los maestros recurren al examen como un instrumento de evaluación, al tener conocimiento por su experiencia, de que los padres esperan que sus hijos sean evaluados de esa manera, aunque de antemano saben ellos que no es la única forma para evaluar a sus alumnos.

Investigador: "¿Por qué utilizan el examen como única forma de evaluación?"

Ma. Ana: "Para darte cuenta de que tanto aprenden, y que los papas lo vean, finalmente es una herramienta porque no es todo el examen, nada mas para medir posiblemente cual fue el conocimiento del niño, y los papás estan acostumbrados a que se les evalúe así". (E1-47-EM-p. 16) Grabación.

También los maestros reconocen que además de que los padres les exigen que sus hijos sean evaluados con exámenes (en este caso escritos), por experiencias saben que en la vida académica de sus alumnos, se enfrentaran continuamente a este tipo de instrumentos, por lo que su uso, también se refiere a que sus alumnos se acostumbren a ellos.

Ma. Erika: "Aunque se que en PRONALEES (Programa Nacional de Lecto-Escritura) no se aplican, lo sigo haciendo pues para poderles poner una calificación, porque es la única manera en que ellos quedan convencidos (los padres) de si aprenden o no, y además para ir acostumbrándolos, pues toda su vida se la van a tener que pasar contestando exámenes, entonces pues que vayan aprendiendo" (E1-46-EM-p. 13) Grabación.

Para los maestros los exámenes escritos, son una forma de rendir cuentas a los padres de familia de su labor diaria, con la cual pretenden evitarse problemas y dificultades. Más que un instrumento de evaluación, para el maestro los exámenes son una forma de justificarse ante los padres de que sus alumnos están aprendiendo.

Ma. Verónica: "Yo aplico exámenes bimestrales, con otros grados yo no aplicaba exámenes, con su trabajo diario, con sus tareas, pero casi siempre los papás,

bueno y qué no hubo examen, como puedo saber que mi hijo aprendió, ósea a ellos les interesa que en el examen aparezca la pregunta, a veces no se como que los papás hacen que hagas cosas que tu no quieres, para demostrarles que si trabajas, lo haces para que estén tranquilos" (E1-45-EM-p. 9) Grabación.

Al reportar los maestros las calificaciones parciales, sabe que los padres por lo general quedaran convencidos al ver un examen escrito, si no ocurriese así, serán cuestionados por las calificaciones que dan a sus alumnos, suscitando en muchas ocasiones diferencias y malos entendidos, que el maestro tratará de evitar aplicando exámenes escritos.

Ma. Blanca: "...en el primer bimestre yo los califique(los exámenes) se los di y se los entregue y nadie me cuestiono, porque mi niño saca esto, porque no había una calificación en el examen que diga matemáticas 8 y les di el examen, y le di boleta y nadie me cuestiono, en esta ocasión que no les di examen y solo les di boleta, me cuestionan, porque mi niño esto, y les explico, es que les dije que su niño escribía así, no sabe hacer esto, entonces me di cuenta que los padres quieren exámenes escritos" (E1-44-EM-p. 2) Grabación.

Para los maestros de la escuela en estudio, los exámenes escritos eran utilizados más como una práctica para rendir cuentas a los padres de familia de su labor diaria en la jornada escolar, que como un instrumento de evaluación que les sirviera para mejorar los procesos, pues al acercarse las fechas para evaluar a sus alumnos todos compraban los exámenes a una editorial (Ver ANEXO 4), que les llevaba la señora que enviaba ésta para vender los libros comerciales, sin importarle a los maestros que las preguntas de los exámenes abarcarán contenidos que en clase no habían trabajado o que la estructura de las preguntas no desarrollaran las capacidades de reflexión y análisis de sus alumnos y si los mecanizara a la retención de conocimientos. "De esta manera, la acción en el aula se convierte en una acción perversa en su conjunto: los maestros sólo preparan a los alumnos para resolver eficientemente los exámenes, y los alumnos sólo se interesan por aquello que le

Los maestros al saber que los padres revisten de mucha importancia a los exámenes escritos, y que son revisados por lo general detenidamente por ellos, hacen uso de distintas estrategias para que sus alumnos saquen buenas calificaciones al contestarlos. Algunos, como el caso de la maestra Marti y Erika, elaboran guía de estudio donde vienen las preguntas que vendrán en el examen, y las repasan en clase (ver ANEXO 5).

Ma. Marti: "Mañana tenemos examen de español, así es que vamos hacer un repaso".

Los alumnos sacan de su mochila unas hojas con las preguntas del examen, después hace preguntas a varios alumnos. Es la guía de estudio que la maestra entregó en clases anteriores a los alumnos, para que la estudiaran. Se hace una competencia por filas. Los alumnos para tener una buena deben contestar correctamente la pregunta que les corresponde, que son las de su guía. Se pregunta a cada alumno de la fila por turnos, primero la fila 1, después la 2, y así consecutivamente hasta que les toca contestar a todos los alumnos. Al último cuentan el número de aciertos que la maestra fue anotando en el pintarrón, ganando la fila 3 a quienes la maestra les da un dulce de premio. La actividad dura 40 minutos.

Ma. Marti: "Cuaderno de matemáticas, vamos hacer un repaso para el examen, así es que pongan de titulo series numéricas" (E1-26-OCL-OSA-OAE-p. 67)

Otras veces los maestros, en este caso sucedió en todos los grupos observados, al comprar los exámenes y no coincidir con lo visto en clase, o al mostrar una estructura distinta a lo que se trabajaba en los libros y cuadernos, cuando los alumnos contestaban sus exámenes los maestros pasaban a los lugares de los niños a revisar sus respuestas, ayudándolos muchas veces para que las corrigieran o contestaran adecuadamente. Había en ellos una preocupación por que los alumnos salieran bien en sus exámenes escritos. "Pero precisamente todas estas inversiones traicionan la función que se le pretende asignar a este instrumento. Estas traiciones gran desde los diversos fraudes que en relación al examen se efectúan: copiar al compañero, llevar

apuntes al examen, exigir cuotas para dar a conocer el examen, hasta formas mucho más sutiles pero no menos eficaces, tales como dictar la clase en función del examen preparado, elaborar cursillos para identificar las formas de resolver con acierto un examen objetivo, fotocopiar diversos exámenes de generaciones anteriores o reconstruir exámenes en función de lo que recuerdan quienes ya lo resolvieron"¹³¹

Ma. Erika: "Chavos, saquen sus lapiceras por favor, ya esta".

Saca de su estante un paquete de exámenes y los entrega, diciendo en voz alta el nombre del alumno para que pase a recogerlo.

Ma. Erika: "¿Cual vamos a hacer ahora?"

A.: "El de Ciencias Naturales e Historia" (en coro).

Ma. Erika: "Contesten lo que falta... nadie habla y si alguien copia le bajo de calificación".

Durante el examen la maestra constantemente pasa a los lugares de los alumnos a aclarar dudas y ayudarles a los alumnos para que corrijan las respuestas incorrectas. El examen es comprado a las editoriales MEROGUI y Trabajos Manuales Escolares, que vende la señora que constantemente pasa a todos los grupos observados (E1-36-OCL-OSA-OAE-p. 88).

Llego a las 9:00 al salón de la profesora Verónica quien tiene cerrada su puerta, toco me recibe y me invita a sentarme en el lugar de siempre. Ella continua diciendo las instrucciones para el examen del primer bimestre (el examen es comprado), solamente lo resuelve la mitad del grupo que asiste, ya que me comenta la maestra que el día de ayer lo resolvió la otra mitad.

Ma. Verónica: "Le damos vuelta a su hoja por favor, van donde empieza el número uno de matemáticas" (la maestra lee las instrucciones y les pide a los alumnos que resuelvan la actividad; y así lo hace con los demás ejercicios de la página)

Durante el examen la maestra pasa a los lugares de los alumnos a auxiliarlos para que contesten correctamente. Para contestar cada ejercicio se utilizan de

¹³¹ *Ibid.*, p. 26

3 a 5 minutos aproximadamente, todos siguen las instrucciones de la maestra. En varios momentos algunos alumnos se acercan a la maestra para preguntarle:
A.: "¿Así maestra, estoy bien?" (E1-20-OCL-OSA-OAE-p. 50).

Como lo explicaba en el indicador de junta de grupo, el maestro durante la junta con padres hace entrega de los exámenes para que los revisen y comparen las calificaciones, dando una explicación de su estructura y la forma en que se calificó, y como se promedia con las demás variables a considerar para evaluar a los alumnos. Por lo general en todos los grupos observados el examen valía 80 % y los trabajos en clase 20 %(tareas, libretas, participación, trabajos extra, asistencia, entre otros) .

La maestra inicia la sesión explicando la importancia del examen y la dinámica para adquirirlos (comprarlos o hacerlos)

Ma. Marti: "El examen cada vez será mas difícil, así es que no se confíen y pongan mucha atención".

Durante la sesión la maestra expuso una por una las actividades realizadas mas importantes hasta el momento.

1. Examen exploratorio.
2. Revisar libretas.
3. Revisión de la presentación de sus trabajos.
4. Firma de tareas.
5. Repetición de las tablas de multiplicar.
- 6: Puntualidad.

Después con la ayuda de 2 alumnos entregan a los padres los exámenes, junto con algunos trabajos realizados en el mes a evaluar, los padres hojean interesados. Después la maestra explica el contenido del examen.

Ma. Marti: "En el examen de español hay una hoja que dice escritura y tiene una letras que significan Li (limpieza), Le (Legibilidad), F (Forma), T (Tamaño)".

Después explica con detalle que significa, según ella cada una. También tienen un examen de ortografía y otro de un texto libre, se revisa al igual la presentación. Se promedian los trabajos, dan 60 reactivos de Español. En el de

matemáticas toma en cuenta las tablas de multiplicar que deben mecanizar los niños. La calificación de septiembre se promedia con la de octubre para sacar la calificación del bimestre.

Ma. Marti: "Si yo les hago un examen por bimestre salgan como salgan lo pasare a la boleta... el examen de matemáticas tiene 60 reactivos, yo hago un cuadro de honor, donde solo aparecen los de 9 y 10, los voy a nombrar y quiero que me traigan una foto" (lee una lista de 8 alumnos, cuando termina pide un aplauso para estos niños).

Sra.: "Maestra yo quiero agradecerle por que mi hijo si ha mejorado a como iba con la otra maestra".

Ma. Marti: "Si no hay otro comentario me firman el examen y me lo entregan" (E1-18-OJP-OSA-p. 47).

Los exámenes escritos en la cotidianidad del aula para los maestros, son ocupados para cumplir distintos objetivos en los salones de clases, que se mencionaron al principio, pero uno de ellos nunca abordado, -explicado a detalle en este apartado bastante significativo en la organización cotidiana del trabajo en el aula-, es su utilización para que los maestros rindan cuentas de su trabajo a los padres de familia, de lo que hacen en la jornada escolar. Los exámenes escritos muchas veces dejan de ser un instrumento de evaluación y convierten como una práctica su uso para que los maestros justifiquen el trabajo, y se eviten problemas (sanciones). Una práctica constante y que es tomada en consideración por los maestros, al organizar su trabajo diario. El examen escrito utilizado de esta manera ponen en duda las formas de evaluación ocupadas por los maestros. "Con el tiempo, y con ayuda de la competencia, comienzan a crearse tradiciones de severidad o de generosidad en los establecimientos. Marion Coulon observó, en fechas recientes, que cuando se crean sucesivamente escuelas de un mismo tipo en una misma región, la severidad de los exámenes se halla en proporción inversa a la antigüedad del establecimiento. No podemos generalizar, por cierto, pero ¿quién se atrevería a afirmar que tal proposición carece de todo fundamento? Así lo comprendieron muchos padres que ambicionan un determinado diploma para su hijo, sin preocuparse demasiado por el valor intrínseco de

los estudios: si fracasa, es más fácil cambiar de escuela que recurrir a un tratamiento o modificar la orientación"¹³².

LA TAREA

Aun recuerdo que cuando yo asistía a la escuela primaria, mi madre al verme llegar a la casa lo primero que me pedía que hiciera después de cambiarme el uniforme es ponerme a contestar la tarea que mi maestro me dejaba, las veces, muy raras que yo le decía que no tenía tarea, molesta me pedía que repasara lo que había visto en clase, pero ella quería que hiciera algo en mi cuaderno o me pusiera a leer, lo que yo de mala gana hacía, pasándomela 30 o 40 minutos o más tiempo, engañando a mi mamá de que hacía la tarea o de que repasaba lo que había visto en clases. Odiaba yo la tarea que dejaba mi maestro y más cuando me quitaba toda la tarde para poder jugar.

Hoy cuando realizaba mi estudio, vine entendiendo que muchas veces los maestros dejan tarea a sus alumnos, no para que repasemos en casa, sino en ocasiones lo hacen pues para rendir cuentas al padre de familia, -justificarse ante ellos de su trabajo en la jornada escolar-, para evitar sanciones y tener mayor aceptación entre ellos, pues los padres esperan que les dejen tarea, y del tipo que ellos esperan.

En mi experiencia personal como maestro de educación primaria, viví experiencias que me hicieron considerar todos aquellos aspectos que el maestro hace explícita o implícitamente para rendir cuentas al padre de familia y evitarse sanciones morales, una de ellas tenía que ver con la tarea. En una ocasión después de haber trabajado en distintas clases y realizado los ejercicios del libro y la actividad propuesta para ese tema "unidades de medidas arbitrarias" del fichero de actividades de matemáticas de segundo, donde los alumnos con distintos objetos median una misma superficie para que ellos fueran formándose el concepto de unidad y distinguieran su

¹³² De Landsheere Gilbert "Crítica de los exámenes", en *El examen. Textos para su historia y debate*. Angel Díaz Barriga. (Compilador), Ed. CESU, México, 2001, p. 274.

importancia, al comprobar que utilizando diversos objetos de distintos tamaños difícilmente podríamos conceder una medida, deje de tarea para que reforzaran este conocimiento, que en su casa midieran la longitud de tres objetos, utilizando tres distintos utensilios, al otro día un padre muy molesto se presenta a la dirección, para acusarme con el director de que tontería de tareas dejaba yo, que si pensaba que sus hijos no tenían regla o no sabía enseñar, o solo dejaba esa tarea pues no sabia que hacer. Al mandarme llamar el director para que le explicara al padre, a quien con ayuda de los ficheros y el libro para el maestro se le explico la utilidad de esa tarea, él señor no quedo conforme, diciendo en diversas ocasiones que el prefería que le dejara de tarea planas (copias de un texto), operaciones, leer, dictados, contestar una guía, etc. Esta experiencia se repitió con otros padres y otras tareas, perjudicando muchas veces mi imagen ante los padres que consideraban inútil las tareas que dejaba a sus hijos, junto con muchas actividades que realizaba y que no eran mas que lo que proponían los libros para el maestro, ficheros, libros de texto gratuitos y demás materiales que las SEP puso en mis manos para conducir mis clases. De ahí me surgió la necesidad de documentar los significados, significados que los maestros le dan a sus prácticas cotidianas en la jornada escolar, para rendir cuentas a los padres de su trabajo, y como estas se convierten en uno de los referente básicos en la organización cotidiana del trabajo en el aula.

En la escuela en estudio, para los maestros el dejar tarea era una práctica cotidiana y diaria, buscaban cualquier momento para poner tarea a sus alumnos, aunque esto representara muchas veces, dejar ejercicios que no repasaran o reforzaran los temas vistos en clase, y que el maestro buscara angustiadamente ejercicios o actividades para dejar la tarea del día aún los fines de semana, a pesar de que a todos los maestros estaban informados a través de un oficio enviado por sus autoridades (ver ANEXO 6) que quedaba prohibido dejar tarea los fines de semana, bajo las razones de que los niños tuvieran tiempo para convivir con sus familiares.

El dejar mas tarea significaba una amenaza a sus alumnos para que se comportaran y además era motivo para que se quedaran en el recreo o a la hora de salida a anotarla si no lo hacían rápido.

Ma. Marti: "Sacan su cuaderno para anotar la tarea. Acuérdense que ayer no salieron al recreo por no anotarla, síganle y les dejen mas tarea".

Tarea:

- Contestar la págs. 9 y 10 de libro de tareas.
- Hacer dictado diario.
- Traer recortes sin pegar de chico, mediano y grande.
- Leer las dos lecciones vistas con la ayuda de sus papás.

Ma. Marti: "Los que ya terminaron, guarden en su mochila sus cosas, les voy a dar un memorama para que jueguen. Los que ya terminaron vienen por su material. Se pueden salir a la orillita" (se refiere al frente del salón)

Los alumnos que ya terminaron se ponen a jugar y otros a copiar la tarea (durante 20 minutos) (E1-7-OCL-OSA-OAE-p. 19).

Las raras ocasiones que el maestro no dejaba tarea era motivo de festejo para sus alumnos, pues sabían que en la tarde o fin de semana podrían tener mas tiempo para jugar, o realizar otras actividades.

Ma. Erika: "Hoy no voy a dejar tarea, ya se salvaron".

As.: "E,e,e,e,eeeeee" (en coro) (E1-39-OCL-OSA-OAE-p. 97).

Algunos maestros como las maestras Marti y Blanca, para asegurarse que los alumnos anotaran la tarea, y rendir cuentas a los padres de familia de que estaban atentos a que sus hijos la llevaran, ocupaban un cuaderno especial para que los alumnos registraran sus tareas del día y al termino del día las maestras las firmaban, comprometiendo a los padres, previa negociación en la junta de grupo, a que la firmaran tambien en su casa, revisando que los alumnos la hicieran bien y completa. El

maestro con regularidad una vez por semana o quincena, revisaba que la libreta de tareas viniera firmada por los padres.

MARTI: "Es un repaso de lo que vimos (la tarea), yo trabajo un cuaderno chiquito que es para anotar tarea únicamente, ahí sus papas revisan la tarea y yo se las reviso porque, pues porque a veces no la anotan y los padres la firman, también tienen una ficha de conducta que se llena por semana, yo le anoto su conducta y ellos la firman y si ven que tienen mala al firmarla viene el papá y pregunta, y yo les explico" (E1-7-OCL-OSA-OAE-p.21)

En los grupos de primero, que se tardan mucho en anotarla, los maestros anotan la tarea en una hoja y la pegan en la pared que da a la entrada de la escuela, para que los padres la anoten

Ma. Verónica: "Bien, saquen su cuaderno de números y le ponen la fecha en lo que voy a pegar la tarea".

La maestra sale con una hoja llena de actividades, que pega en la reja por donde salen los niños para que los padres o tutores la copien (E1-9-OCL-OSA-OAE-p. 26).

La maestra Verónica, Aleli y Blanca, utilizan los libros comerciales para dejar tarea a sus alumnos, en el caso de la maestra Verónica y Aleli, el libro es especial para dejar tareas (Mi cuaderno de tareas 1er. grado. Felipe Hernández Cruz y Alfonso Torres Hernández, editorial Auroch, 2004), la maestra Blanca utiliza un libro comercial (Guía complementaria de estudio 3°. Editorial Auroch, México, 2004.), o en algunas ocasiones dejan fotocopias de un libro comercial a sus alumnos, lo importante es dejar tarea.

La maestra manda a una niña a preguntarle a la maestra del otro primero si van a ensayar, regresa y le dice que no, se para y anota en el pintarrón la tarea:

Tarea

- Hacer la semana 5 del libro rojo. (el libro comercial)
- Hacer dictado.
- El día lunes hay examen.
- Traer 5 pesos para su examen (E1-19-OCL-OSA-OAE-p. 49).

La maestra espera 10 minutos para que los alumnos que salieron al baño que fue casi la mitad de los asistentes regresen.

Ma. Verónica: "Saquen su cuaderno de letras, Lesly entrégale a cada uno, una hojita de estas (una fotocopia de una guía de apoyo), tu Armando igual y tu Natalia (en total le da a cada alumno 4 fotocopias). Deben tener cuatro hojitas, anoten su tarea".

La maestra escribe la tarea en el pintarrón y los alumnos la copian:

Tarea

- Contestar y pegar sus copias en la materia que corresponda.
- Hacer dictado.

Mientras los alumnos copian la tarea, la maestra checa su lista de los materiales fotocopiados que les toca reproducir a los alumnos, uno para cada compañero (E1-20-OCL-OSA-OAE-p.50).

Investigador: "¿Para que les pedistes una guía de apoyo?"

Ma. Blanca: "Por que los papás me dicen por que no dejo tarea, sino dejo tarea entonces les pedía a ellos que me ayudaran, porque supuestamente no es mi trabajo, les pedí la guía para que no me estuvieran diciendo que no les deje tarea, les dije que cuando yo no deje tarea, los niños tienen la obligación de en casa contestar la guía, ese fue el acuerdo cuando yo no deje tarea, deben buscar en que vamos y es la página que deben buscar en la guía, pero muchos querían que la califique, y les dije que no se las iba a calificar, entonces la guía la compro quien si, quien no pues no y por lo regular quienes la compraron son los niños que trabajan, los que no ahorita en este segundo bimestre la estan comprando para que yo vea que estan trabajando con ellos, otra tambien les mande un libro

de ejercicios de ortografía, porque me dijeron que había maestras de otros grados que lo ocupaban y por que yo no, entonces se los pedi" (E1-44-EM-p. 3) Grabación.

Todos los maestros, saben lo pesado que es calificar la tarea, -ya explicado en el indicador calificar a diario-, por eso muchas veces dejan actividades que para ellos son fáciles de calificar o muy pocas, pero lo que no pueden hacer, solo en raras ocasiones, es no dejarles tarea a sus alumnos, porque puede representar para ellos motivo de molestia para los padres y sanciones morales a su persona, no gustarles su forma de trabajo o demás que serán explicados en el apartado sanciones.

Investigador: "¿Es importante la tarea?"

Ma. Verónica: "Si, pero luego se te hace muy pesado calificar a tantos niños, o sea procuro no dejar mucha porque luego es muy pesado y no la reviso como debe ser" (E1-45-EM-p. 8) Grabación.

Investigador: "¿Por qué dejan tarea?"

Ma. Ana: "Yo el otro día lo pensé, porque platicando con un niño dijo que cuando el sea maestro no va a dejar tarea, pero la dejo para que se entretengan, para repasar un ejercicio de lo que viste, y a los maestros no creo que nos guste dejar tarea por que para calificarla cuesta mucho, por ejemplo dejo 10 problemas tengo 43 alumnos son 430 problemas, el trabajo de ir checando uno por uno, al maestro no le conviene, no te da tiempo, lo que hago a veces es por ejemplo hoy que deje áreas de trapecios los anoto en el pintarrón porque luego cambian el número y es mas problema, los primeros los checo, y con un cuaderno de un niño que tenga todas bien checo las demás, pero si estan mal lo hago individualmente por si copiaron mal el número" (E1-47-EM-p. 17) Grabación.

Tambien los maestros reconocen, como la maestra Verónica que la tarea que dejan a sus alumnos, poco les servirá en su proceso de formación, pero al improvisar y

rendir cuentas a los padres, se sienten obligados a dejar tarea a sus alumnos, aunque vayan en contra de los propósitos de los planes y programas de estudio.

Investigador: "¿Por qué se deja mucha tarea?"

Ma. Verónica: "Para que repasen los temas, de casi todas las materias, no se yo pienso que para repasar, pero a veces digo: yo se que a los niños no les debo dejar de tarea lo de antónimos o eso, si lo importante es que el niño aprenda a leer no, pero a veces los papás no lo ven así, la maestra no dejo tarea, entonces dejo para que se entretengan y digan que si trabajo" (E1-45-EM-p. 9) Grabación.

Algunas veces los maestros, como la maestra Blanca al estar saturada su jornada de trabajo con muchas actividades, varias de ellas con la intención de rendir cuentas y que se documentan en este estudio, al no concluir las en el salón de clases las dejan de tarea para que sus alumnos las hagan en sus casa, o porque son actividades que consumen mucho tiempo, y muy poco redituables para que los padres vean el trabajo que realizan a diario.

Ma. Blanca: "Si, pero les dejo todos los días, porque dejo una tarea por ejemplo para que en casa trabajen lo que estamos viendo por ejemplo, deje la tarea de que le preguntaran a sus papás como era antes su comunidad, como es ahora y que va a ser después, hay muchos niños que no lo cumplen, entonces, has de cuenta que los niños que no lo hacen, la mayoría de las tareas son para hacerlas aquí en la escuela, otras es porque no me da tiempo y ya va iniciar la próxima semana y no he acabado Ciencias Naturales y yo tenia el interés de que íbamos a acabar tal lección y si no la acabé un experimento o lo que sea se los dejo en casa para que lo hagan" (E1-44-EM-p. 2) Grabación.

La tarea, para la escuela en estudio, es otro indicador que sirve al maestro para rendir cuentas a los padres de familia que en la cotidianidad organiza el trabajo en el aula, y que mucho daña el logro de los propósitos de los planes y programas de estudio, debido a su mal uso, que depende de lo que esperan los padres.

Investigador: "¿El maestro que deja tarea es un buen maestro para los padres?"

Ma. Verónica: "Sí, así lo piensan" (11-44-EM-p. 9) Grabación.

PRIVILEGIAR LA ENSEÑANZA DE ALGUNAS ASIGNATURAS

Ya se describía en el capítulo III, que de acuerdo a la reforma educativa de los planes y programas de estudio de educación primaria de 1993, se regresaba en la organización curricular de áreas a asignaturas, estableciéndose normativamente tiempos que privilegiaban la enseñanza de español y matemáticas, lo sorprendente que se observó en la escuela en estudio, fue que era tanto el interés que le daban los maestros a la enseñanza de estas asignaturas que rara vez dedicaban tiempo a las otras, resultando las más afectadas Educación Física y Educación Artística, las razones eran, la poca importancia que tienen para los padres estas asignaturas, y que los maestros reproducen, al dedicarle el tiempo de sobra o de descanso a cada una.

Mo. Educación Física: "No, la educación física para los padres no es importante, la toman como un momento de recreación y castigo, que se puede quedar fuera en la jornada escolar. Pero no solo ocurre esto con los padres de familia sino, también con los maestros, pues hace poco me ocurrió algo muy chistoso en una de las escuelas donde doy clases. En una reunión de maestros la directora de la escuela, quien dirigía la reunión comentó que ahora sí entendía la importancia de la educación física, pues el sábado pasado había ido a una fiesta acompañada de sus hijas (que tienen de 20 a 25 años) y que cuando ellas bailan una música moderna se dio cuenta que ellas no sabían brincar, por que ella en las escuelas que había llevado a sus hijas nunca quiso que les dieran educación física, para que dedicaran ese tiempo en enseñarles mas cosas (conocimientos), ahora me arrepiento, espero que no sea muy tarde".

Una señora, que se paro a un costado de nosotros y que estaba esperando poder platicar con el promotor de educación física, al escuchar nuestra plática comentó:

SRA.: "Lo que pasa es que muchos de nosotros, no sabemos que es educación física y lo confundimos con deportes o salir a hacer ejercicio, por que es lo que se dice haya fuera, y no sabemos y no lo consideramos importante, preferimos que nuestros hijos aprendan cosas en el salón y no pierdan su tiempo afuera".

Mo. Educación Física: "Sabes que, yo creo que seria importante darles una clase de educación física a los padres y explicarles cuales son los beneficios que les traiga, así dejarían de poner pretextos para que los niños salgan a educación física, pues muchas veces se acercan a los maestros y les piden que no los saquen, pues pueden lastimarse o mejor que los ponga a leer o a contestar algo de su libro".

Me despido del promotor y de la señora y doy por concluida la observación del día de hoy (E1-2-OCL-OSA-OAE-p.6) .

La clase de Educación Física fue una asignatura que muy pocas veces vi que se diera en los grupos observados, solo una en cada uno y fue dirigida por el promotor -que renunció meses después quedándose la escuela sin promotor-, a pesar que de acuerdo a los planes y programas de estudio de educación primaria deben dedicarse 50 minutos a la semana. Los maestros decían salir a Educación Física cuando los sacaban al patio a jugar, -que también era muy raro-, y que dependía de si les salía un imprevisto, premiaban a los alumnos por hacer algo bien o simplemente el maestro se sentía cansado y quería salir al patio.

Ma. Blanca: "Lleva mi firma, así es que necesito que venga firmado por sus papás para mañana calificarles... guardan sus cosas y salen al patio a lo que resta de educación física... pero antes recojan su basura".

A: "¿Maestra nos va a dejar tarea?".

Ma. Blanca: No, bueno tienen que revisar el libro, y el diario personal y leer...escuchar lo que van hacer dejen sus cosas en el hasta bandera y ahí los alcanzo.

Al bajar la maestra, les indica que jueguen a lo que quieran y les da unas indicaciones.

Ma. Blanca: "Yo ya me voy, los papás que vengan por alguien de ustedes se retira, los demás se esperan hasta la 1 en el patio".

Entran varios padres de familia. Solo se retiran los hijos de los padres o tutores que vienen. Algunos padres aprovechan para preguntarle como van sus hijos. Se quedan once alumnos, y la maestra se retira de la escuela con el director (E1-24-OCL-OSA-OAE-p. 62).

Ma. Marti: "Este fue todo el ensayo, los alumnos de 5° A suban a su salón, los de 5°B salen a educación física".

Los alumnos contentos gritan, algunos se van a las canchas a jugar fútbol, otros agarran unas llantas para saltar y la mayoría se sienta en distintas partes para platicar o pasear por la escuela. La maestra se va a la junta de su hijo. A las 9:20 baja al patio y pide a 2 alumnos que les indique a sus compañeros que pasen al salón. Al entrar la maestra cobra un dinero a los alumnos para la compra de los abanicos a utilizarse en la tabla rítmica (E1-25-OCL-OSA-OAE-p. 63).

Los maestros en estudio reconocen la poca atención que le prestan a las asignaturas de Educación Física y Educación Artística, por la poca importancia que tienen para los padres de familia.

Investigador: "¿Cómo das y evalúas Educación Física y Educación Artística?"

Ma. Blanca: "No las doy".

Investigador: "¿Cómo evalúas?"

Ma. Blanca: "Cuando llega el promotor este, es cuando me llama y comentamos quien tiene las aptitudes y habilidades para educación física, entonces digo, bueno si este niño le pusiera 10 significa que esta perfecto, pero hablando con el

promotor el me comenta que considera la calificación, que no a todos le puede poner 10 y en artísticas de verdad que no la tomo en cuenta, las pocas de educación física las tomo en cuenta para educación artística, las relaciono y los padres no me exigen, no me dicen porque esto y porque lo otro" (E1-44-EM-p- 3) Grabación.

La clase de Educación Física se da cuando sobra tiempo, y se evalúa inventando calificaciones, que por lo regular son muy altas, pues casi todos los alumnos tienen 10. La clase de Educación Artística es de recreación y sirve para hacer el regalo o un presente para una festividad: día de las madres, día del maestro, adorno de primavera, o para poner el bailable, la poesía, la tabla rítmica o cualquier número artístico para las ceremonias donde los padres esperan ver a sus hijos participar. Las pocas clases de Educación Artística que se dan tienen que ver con demostrar, con justificar su trabajo -rendir cuentas- a los padres de familia, para que vean el trabajo que realiza el maestro, aunque estas actividades estén muy alejadas de lo que proponen los planes y programas de estudio y los libros para el maestro.

Investigador: "¿Cómo das clases de educación física y artística?"

Ma. Verónica: "Educación Física no doy clases, hay veces cuando tengo tiempo salgo a poner un ejercicio o a jugar de vez en cuando a veces se me olvida por estar en el salón trabajando".

Investigador: "¿Te han reclamado los padres por no darla?"

Ma. Verónica: "No, les digo que los evaluó el promotor, pero a ellos no les interesa".

Investigador: "¿Educación artística?"

Ma. Verónica: "Yo los evaluó con los trabajos, con un bailable o un trabajo manual...nunca he tenido problemas por poner calificaciones altas" (E1-45-EM-p. 10) Grabación.

Las clases de Educación Física y Educación Artística sólo se dan si les sobra tiempo a los maestros. Mucho de esto se debe a que el maestro sabe que para el padre no es importante, y al rendirle cuentas, justificarse ante él, privilegia la enseñanza de otras asignaturas. A pesar de saber las ventajas que deja el trabajarlas, para la formación de sus alumnos.

Investigador: "¿Cómo evalúas Educación Artística?"

Ma. Erika: "La verdad, no sigo el libro para el maestro, lo que hago es hacer trabajos manuales en las fechas especiales y con eso les califico, con el bailable o con algún trabajo que les deje".

Investigador: "¿Y educación física?"

Ma. Erika: "Pues con su asistencia, su disposición al trabajo, sus materiales, pero casi nunca salimos, pues no nos da tiempo" (E1-46-EM-p. 11) Grabación.

Investigador: "¿Cómo enseñas y evalúas Educación Física?"

Ma. Ana: "La verdad Educación Física no lo sé, me dijo algo el promotor, pero casi nunca la doy, solo cuando tengo tiempo, entonces las calificaciones las invento, pero nunca he tenido algún problema, con los padres ni con el director".

Investigador: "¿Y educación Artística?"

Ma. Ana: "Con los trabajos manuales que hacemos, para regalos de días festivos y los bailables" (E1-47-EM-p. 16) Grabación.

Investigador: "¿Cómo enseña y evalúa Educación Artística?"

Ma. Marti: "Ahí sí soy medio malona para evaluar, a veces hacemos trabajos manuales, a veces depende de cómo recortan como colorean o hacen sus cosas yo también las califico, eso les califico".

Investigador: "¿Y educación Física?"

Ma. Marti: "Salgo al patio a hacer ejercicios, solo cuando tengo tiempo, por que a veces se hace mucho tiempo afuera, depende de si no voy atrasada en las materias, y de cuanto tiempo tenga de cómo vamos de avanzados, por ejemplo si hay junta de papas, bailable, ensayo, dependiendo de cómo estemos de

tiempo, todos los días enseñó español y matemáticas y si se puede una mas"
(E1-48-EM-p. 20) Grabación.

Lo que ocurre con las asignaturas de Educación Física y Educación Artística igualmente pasa con otras asignaturas como civismo e historia, pero en este estudio solo se recuperó el caso de estas dos asignaturas por ser las mas notorias y representativos en la manera en que los maestros privilegian la enseñanza de algunas asignaturas en demérito de otras, para rendir cuentas al padre de familia según este exige y espera.

ENSEÑAR DE MAS O COMO QUIEREN LOS PADRES

En la vida cotidiana de los centros escolares los maestros aprenden a sobrevivir, haciendo frente a todas las dificultades que se le presentan, y adaptándose a las condiciones socio-historicas del contexto, para ellos es muy importante reconocer las necesidades de los distintos actores. Los padres les exigen ciertos aprendizajes que deberán enseñar a sus hijos, además de que presionan para que se hagan a su forma, partiendo de aquellos imaginarios que se crearon en su experiencia escolar y que consideran los mas adecuados. Para ello, enseñar de mas, significa para el maestro violentar los procesos que determinan los planes y programas de estudio, simulando la enseñanza de contenidos que deberán ser abordados en grados superiores.

En la escuela en estudio se pudo observar que los maestros, para ganarse la aceptación de los padres y evitar sanciones pretendían enseñar de más, a lo que correspondía al grado que daban, y que marcaban los planes y programas de estudio, pero que además estaba en relación a lo que los padres esperaban en las formas de dar los contenidos. La maestra Marti, al ver el tema de áreas de distintos polígonos, en quinto grado, después de trabajar los arreglos rectangulares y poner algunos ejemplos, de repente sin respetar los procesos y las recomendaciones de los distintos materiales de apoyo (libros para el maestro, planes y programas de estudio, ficheros, y demás),

pasa a una actividad donde los alumnos deben aprender a utilizar las fórmulas, dejando a un lado todo el proceso que se había seguido -por años- para que los alumnos descubrieran el origen de las fórmulas, y ejercitaran su razonamiento lógico matemático, en el calculo de áreas, mecanizándolos al uso de las formulas, que con el tiempo se les olvidarán, pero que en corto tiempo demostraran -rendirán cuentas- al padre de familia que su hijo ya sabe hacerlo, aunque solo sean momentos de simulación de aprendizajes, donde el padre por su ignorancia considerará lo mejor.

La maestra les indica a los alumnos que dibujen 5 rectángulos con las medidas que ella ordena, la maestra los dibuja en el pintarrón a escala. Después deberán recórtalos. Cuando transcurren 5 minutos:

Ma. Marti: "Cuanto del 1 al 10 quiero que ya hayan terminado".

La maestra es interrumpida por una señora para informarle que están esperando a sus alumnos en el programa de lecturas. La maestra no hace caso y no envía a nadie.

Ma. Marti: "Miren esta figura (un cuadrado) uno de sus lados mide 8 cm. cual es su area". Varios alumnos contestan, la maestra repite en voz alta la multiplicación que grita un alumno, después anota la fórmula en el pintarrón, olvidando que en la clase anterior vieron arreglos rectangulares.

Los alumnos pegan los cuadrados y localizan el área de cada uno.

Ma. Marti: "Tienen que multiplicar lado por lado. Van a hacer lo mismo con todos los que faltan primero la figura después la fórmula y por último el resultado".
(Anota un ejemplo en el pintarrón)

	Fórmula	Resultado
	1×1	25 cm ²
	5×5	

Los alumnos que no respetaban esta estructura se les regresaba el trabajo para que lo repitieran. La maestra califica, tocan el timbre y todos los alumnos salen, y me despidió de ella (E1-13-OCL-OSA-OAE-p. 35)

Los padres de familia hacen del conocimiento del maestro de diversas maneras sus exigencias de cómo quieren que sus hijos aprendan, provocan enfrentamientos entre maestros y padres de familia, que a la larga obligan al maestro a tomar en consideración sus comentarios, y muchas veces trabajar como los padres exigen, rindiendo cuentas de su trabajo.

Cuando salimos al patio, algo que me llamo la atención fue un grupo numeroso de madres de familia que estaban haciendo el aseo del salón de la maestra Marti. Al pasar frente al salón de la maestra Fabiola vi un grupo de madres de familia discutiendo con la maestra, al preguntar a la maestra Verónica el ¿por qué? me contesto:

Ma. Verónica: "Es que tiene problemas la profesora, con unas madres de familia, con una señora que no le gusta la forma de trabajo de la maestra, por que no le entiende y como son varias las que vienen del mismo preescolar éstas se unieron con ella, y vienen a preguntarle y a mostrar su inconformidad".

Investigador: "¿Y por qué no le entienden?"

Ma. Verónica: "Es que dicen, que como les explicó la maestra su forma de trabajo, los niños se van a atrasar".

Durante la clase de educación Física tuve tiempo para intercambiar unas palabras con la maestra Verónica, quien enfáticamente, me comentaba que a su parecer los problemas de la maestra Fabiola se debían a que en el preescolar donde los niños de las madres inconformes habían asistido, las maestras les habían supuestamente enseñado a leer y a escribir, y como la maestra pretende aplicar PRONALEES (Programa Nacional de Lecto-Escritura), a los padres les parece algo repetitivo, pues ellas creen que sus hijos ya saben leer y escribir, de igual forma me hizo un comentario que me llamo la atención:

Ma: "Para los papás la clase de educación física no importa"...

Por 5 minutos salimos del salón, pues la maestra me pidió que la acompañara al salón de la maestra Fabiola, para preguntarle ¿cómo le había ido con las madres problemáticas? La maestra se asomó al salón al no ver ningún padre nos metimos sin permiso:

Ma. Verónica: "¿Qué pasó?"

Ma. Fabiola: "Pues nada (molesta), ya me tienen harta, nuevamente les expliqué mi forma de trabajo".

Ma. Verónica: "¿Por qué tienes problemas?"

Ma. Fabiola: "Porque una mamá quiere que le enseñe a su hija con ma, me, mi, mo y mu, y convenció a otras mamás, y ahora todos quieren lo mismo. Y también otras me acusan de que me salgo mucho del salón, cosa que no es cierto, pues hay veces que ni al baño puedo ir, en lo que llevamos trabajando (40 días laborados) me he salido una sola vez y fue cuando tuvimos reunión en dirección. Pero además ya me fueron a acusar con el director, pues porque dicen que los de 1ºA (el grupo de la maestra Verónica Montenegro) ya van muy adelantados y en cambio mi grupo se está atrasando. Que el trabajo de los de 1ºA es mucho y el mío muy poco. Y les volví a recordar que habrá ocasiones en que sus hijos no van a llevar ningún trabajo por escrito en sus libretas. Que si quieren que se la pasen recortando y pegando copias, que me traigan una guía y así le hacemos. Ya vez con la actividad del alfabeto móvil el tiempo que te ocupas, y nada escriben los niños".

Ma. Verónica: "¿Fue todo lo que te dijeron?"

Ma. Fabiola: "No, también estaba la señora que ayer nos comentaba Blanca (profesora de la escuela) que le vino a reclamar porque trabajaba muy lento, e igualmente que a ella, me vino a decir que estaba muy preocupada con lo que explique en la junta, pues ella dice que gastó mucho dinero en llevar a su hijo en una escuela de paga y que de ahí su hijo ya salió leyendo y escribiendo, por lo que no sabe que voy a trabajar con él, si el ya sabe lo que voy a dar en mis clases, y yo le dije que le hiciera como quisiera, pues yo voy a trabajar conforme al programa (se refiere al plan y programa de estudios de educación básica), y si le sirve para reforzar pues adelante, y si no pues que le haga como ella quiera".

Ma. Verónica: "Es la señora con la que has tenido problemas desde el principio" (del ciclo escolar)

Ma. Fabiola: "Si, fue una de las que organizó al grupo de madres para irme a acusar con el director, la verdad es que ya estoy harta, vino Fernando (el promotor de educación Física) para que sacara mi grupo, pero yo le dije que no, pues estoy muy cansada de tener juntas con padres toda la semana y de estarlos atendiendo en la entrada y la salida. La señora ésta después cuando me vio molesta se hecho para atrás y empezó a decir que ella prefería venirme a decir las cosas, que a continuar con los chismes que se dicen afuera, y le dije que no había necesidad de que me los contara, pues de una u otra forma, ya lo sabemos".

Ma. Verónica: "Bueno, luego nos vemos"

Ma. Fabiola: "Ha, se me olvidaba decirte también, que se quejan por que yo les anoto la tarea como tu allá afuera" (pegar un cartel afuera con la tarea de los niños).

Ma. Verónica: "No es cierto, yo no le hago así, ¿verdad? (preguntándome a mi)

Investigador: "No..."

Termina mi observación en el grupo de la maestra Verónica. Cuando salgo por casualidad encuentro en el camino a la maestra Fabiola, a quien aprovechando el momento le pedí de favor me permitiera observar su grupo el día lunes, me pidió que la acompañara al salón, para platicar ahí, pues no le gusta dejar al grupo solo y había salido solamente al baño, al preguntarle porque tiene tantos problemas con los padres ella me comenta:

Ma. Fabiola: "Yo he tenido por años, muchas experiencias de este tipo"

Investigador: "¿Dónde?"

Ma. Fabiola: "En las otras escuelas donde trabajaba, tuve dos años primero, y como recientemente había salido la propuesta de PRONALEES, me puse a estudiarla y decidí aplicarla con mi grupo. Con el tiempo muchos padres se resistieron, con los problemas que me metí, tuve que cambiar mi forma de trabajo, no totalmente, pero si combiné actividades, que aunque no eran parte de la propuesta funcionaron, y ya no tuve problemas".

Investigador: "¿Y por qué cedió?"

Ma. Fabiola: "Porque no contaba con el apoyo de mi director, quien en lugar de apoyar mi forma de trabajo apoyaba a las señoras. Pero para este año pienso aplicar el método como tal. Para demostrarle a las maestras que siempre fueron alabadas por el director (se refiere a las maestras que están en la misma escuela, trabajando en este ciclo escolar en segundo) que su trabajo no es tan bueno como ellos lo creían"

Investigador: "¿Cómo lo sabe?"

Ma. Fabiola: "Mi hijo que va en esta escuela va con una de ellas, y cuando revisaba sus trabajos en la libreta y le preguntaba a mi hijo lo que hacían, me daba cuenta de que en realidad no hacían lo que platicaban en las reuniones. Además en algunas asambleas, me daba tiempo para observar su salón y confirmar que no hacían bien su trabajo, y no aplicaban bien el método PRONALEES, como ellas nos hacían creer. Pero nunca quise ponerlas en evidencia" (E1-2-OCL-OSA-OAE-pgs. 4-6)

Un ejemplo bastante representativo del indicador enseñar de más y como los padres quieren, y que se dio en todos los grupos observados, fue la mecanización de las tablas de multiplicar, pues para el maestro era una preocupación, que el niño las supiera, aunque eso no significara que las supiera usar, al igual con las demás operaciones básicas de matemáticas.

Ma. Martí: "El día de mañana antes de salir al recreo voy a preguntar las tablas. Tocan el timbre salen los niños, y me despido de la maestra" (E1-3-OCL-OSA-OAE-p. 11)

Ma. Alelí: "Saquen su libreta de matemáticas, pónganle la fecha.

La maestra anota en el pintarrón 5 sumas, listos, ya.

Ma. Alelí: "Hagan estas sumas, las quiero bien presentables, abajo le ponemos numeración y hacen del 1 al 15".

A: "¿Cuántas planas?"

Ma. Alelí: "Lo que sobra de la hoja" (E1-37-OCL-OSA-OAE-p. 92)

Los maestros constantemente se enfrentan en la disyuntiva de hacer su trabajo como lo marcan los planes y programas de estudio y demás materiales de apoyo, o enseñar de más y como los padres quieren.

Investigador: "¿Alguna vez has enseñado más de lo que debes, en el grado?"

Ma. Blanca: "En años anteriores, porque tenía contentos a los padres, a veces con la práctica observaba que de nada sirvió porque si no enseñaste lo que debías en el grado, si les adelantas algo, porque los papás creen que es mejor maestra el que enseña más, pero este año no, por eso les comente a los papás, yo les voy a decir hasta donde, porque lo demás no me compete porque hay que irlos preparando para el siguiente grado".

Investigador: "¿Cuánto tiempo piensas seguir trabajando así, con tu nueva forma de trabajo? ¿Crees que te de resultados?"

Ma. Blanca: "No lo sé, de los resultados desconozco los comentarios pero ya se dieron de baja siete".

Investigador: "¿Te preocupa?"

Ma. Blanca: "De verdad si, porque seis argumentaron que era cambio de domicilio, de los cuales nadie se cambio de domicilio, si no se cambiaron y están por la zona, me pregunto que hice mal para que se fueran".

Investigador: "¿Y lo consideras?"

Ma. Blanca: "Antes no, pero este año si, pues trato de ir cambiando mi actitud, yo cite a los papás y les dije si esto no funciona, yo regreso a trabajar como antes, titulo, concepto y ejercicios y me dijeron que esperarán".

Investigador: "¿Y como lo vas a saber?"

Ma. Blanca: "Porque los papás se acercan, y ellos te dicen que el aprendió esto y esto y póngales 10... vienen a que yo les explique porque esa calificación".

Investigador: "¿Quedan convencidos?"

Ma. Blanca: "Algunos no, la mayoría... conoceré los comentarios ya al final del año" (E1-44-EM-p. 5).

Dejé en penúltimo lugar este indicador, porque la rendición de cuentas de los profesores a los padres de familia gira en torno a lo que estos últimos esperan, engloba de forma general a todos los demás, y determina las formas en que los maestros rinden cuentas de su trabajo.

Enseñar como los padres quieren, es el indicador clave para reconocer aquellas prácticas a las que el maestro recurre para rendir cuentas, son las prácticas cotidianas del maestro para justificar su trabajo ante los padres de familia según lo que esperan, pues el no hacerlo representa el riesgo de ser sancionado de manera moral por ellos (tema del siguiente indicador).

Para este estudio solo se hace mención de aquellas prácticas de rendición de cuentas de los maestros a los padres de familia, que intervienen de manera negativa o dificultan el logro de los propósitos de los planes y programas de estudio, pues existen más aspectos que tienen que ver con la personalidad del maestro -puntualidad, empatía, educación, creatividad, presencia, colaboración, motivación, responsabilidad y paciencia- que también son prácticas para rendir cuentas, algunas ya documentadas¹³³, y que serían ideales para mejorar la calidad de la educación, objeto de estudio para otras investigaciones.

CASTIGOS Y/O SANCIONES

Dejo en último lugar el indicador castigo. Al referirme a la rendición de cuentas horizontal en su conceptualización, se enfatizaba que había sanciones de tipo moral

¹³³ Gilberto Villagrana Castañeda en su estudio "*Profesores de primaria que la comunidad escolar considera eficaces: ¿cuál es su perfil de desempeño?, ¿cuál ha sido su trayecto de formación? y ¿cómo se ha de formar?*". Tesis de maestría UPN, México, 2002, documenta como éstos aspectos son ocupados por los maestros para justificarse ante los padres de familia, y que grado de valor le dan ellos.

cuando los sujetos y/o actores no rendían cuentas de su trabajo, que en el estudio se fueron mencionando a razón de que eran el producto de cada uno de los indicadores que se documentaron, evitadas por los maestros y como forma de presión por parte de los padres.

En los procesos de negociación maestro-padre de familia los castigos o sanciones morales que los padres hacen al maestro al estar o no de acuerdo con lo que rinden cuentas - pues siempre lo hacen-, se convierten en un elemento central, que el maestro debe tomar en cuenta para organizar el trabajo cotidiano en el aula. Son diversos los castigos o sanciones morales a los que recurren los padres de familia y que inciden de manera explícita o implícita en las decisiones de los maestros. Pero por el lado contrario tenemos que los padres no solo sancionan moralmente sino también premian, que en el entramado de la vida de los centros escolares los premios para algunos maestros son la forma de sancionar a otros, de tal manera que ambos tienen un sentido que habrá de documentar en la rendición de cuentas, tarea a realizar en las siguientes líneas.

Cuando un padre no está de acuerdo con lo que rinden cuentas los maestros en relación a cada uno de los indicadores documentados en este estudio, recurre a distintas estrategias para sancionarlo moral, y muy rara vez legalmente. Una de las principales sanciones morales tienen que ver, cuando al inicio de cada ciclo escolar los maestros en el primer día laboral reparten a los alumnos y forman los grupos, pues de inmediato ese mismo día o días consecuentes, algunos padres van con el maestro que les toca a sus hijos o con el del otro grupo que es de su agrado según comentarios o experiencias que han vivido los padres, para pedirles que los cambien de salón argumentado muchas veces que el maestro que les toca a sus hijos no trabaja bien -como ellos quieren-, cuando no son escuchados algunos van a la dirección y supervisión para que les hagan caso. Algunos logran su cometido y otros recurren a distintas estrategias de sanción para que el maestro trabaje como ellos quieren. Los maestros por diversos medios se enteran de que algunos padres no quieren que sus hijos estén con ellos, y representa para ellos una sanción moral, que muchas veces los

afecta emocionalmente orillándolos a cambiar su forma de trabajo para rendir cuentas al padre de lo que quieren. Como le ocurrió a la maestra Blanca:

Investigador: "¿Consideras las opiniones de los padres de familia para seleccionar el grado y grupo?"

Ma. Blanca: "El grado no lo selecciono, desde que yo estoy aquí se me asigno el grupo si no me afecta lo acepto, pero si, lo cambio. Al inicio del ciclo escolar algunos padres no quieren conmigo, algunos de ellos dicen que porque no trabajo, según ellos, hace años atrás los papás me preferían porque decían que si trabajaba como ellos quieren, entonces digo, si ellos quieren eso lo voy a hacer".

Investigador: "¿Te afectó emocionalmente?"

Ma. Blanca: "A mi si, al final de cuentas como maestro, como profesora, te pones a pensar porque conmigo no y se los he dicho que me lo digan, solo que tenga que ver con mi trabajo, no con mi persona..."(E1-44-EM-p. 5) Grabación.

Caso contrario para los que son preferidos pues refuerzan en ellos aquellas prácticas que sirven para justificarse ante los padres y rendirles cuentas(documentadas en este trabajo). Tal es el caso de la maestra Marti, quien es preferida por los padres al gustarles su trabajo, quien como lo documenta este estudio recurre insistentemente a todas las practicas de rendición de cuentas que los padres validan.

Ma. Marti: "Mira este, una vez tenía primer año y estaban aquí todos los niños de primer año para clasificarlos, no me acuerdo quien era la otra maestra, entonces estaban las mamás así en los vidrios como moscas, en eso una de ellas se dio cuenta que su hijo se quedo conmigo que empieza a pegar de brincos de gusto que se hubiera quedado conmigo, después un grupo grande de madres que no les había tocado conmigo fueron a la supervisión a decirle que era muy bueno mi trabajo y que querían que su hijo estuviera conmigo, desde ahí muchos piensan que soy la mejor maestra, después la supervisora un día lo comento en la escuela, tu dices por lo menos reconocen mi trabajo. Cuando te dicen desde

antes de tiempo, maestra que grupo va a tomar el año que viene, no se, hay agarre 3º o 5º donde van mis hijos, es bonito que te reconozcan. O cuando te dicen quiero que mi niño se cambie a su salón, entonces esa es la manera en que reconocen, que bueno que quieran estar conmigo, pues mas que nada con comentarios, con un prestigio, cuando el día de tu cumpleaños se organizan solas y hacen la pachanga, los guisados y el pastel, que ellos sólitos se organicen y dices que bueno que les gusta tu trabajo, cuando yo les digo algo tengo el apoyo de los papás, vienen todos participan, trato de hablar con los papás mi forma de trabajo y ellos la aceptan" (E1-48-EM-p. 19) Grabación.

Es tan aceptado el trabajo de la maestra Marti al grado de que en las tardes varias madres de familia buscaron a la maestra para que regularizara¹³⁴ a algunos niños de otros grados, porque consideran muy bueno su trabajo.

Investigador: "¿Usted daba clases de regularización?"

Ma. Marti: "La verdad es que a mi no me gustaba regularizar, no me gusta, no tengo tiempo, pero un día una madre cuando entregaba boletas me lo pidió, entonces le dije bueno a ver que pasa, unos cuatro o tres niños que lleguen, pues la señora corrió la voz y me van llegando veinte niños y yo nada mas pensaba atender a unos cuantos y se me juntaron niños de primero, de segundo, es cuando tu pues a ver, se ve que les gusta mi trabajo, están conformes, porque si no les gustara no irían a verme y si te digo fue una experiencia bonita, yo nunca había regularizado, estuve regularizando nada más como un mes, como a unos 20 niños de un solo grado y todos de esta misma escuela, los chistoso fue, la primera señora del grupo les avisó a las demás mamás del grupo y se juntaron las demás mamás del grupo y llegaron niños de primaria, secundaria, pero ya no los recibí, por que es tiempo nada más de este grupo y ya" (E1-48-EM-p. 21) Grabación.

¹³⁴ Regularizar es dar clases fuera del tiempo laboral, por lo general en la casa del maestro, sobre contenidos que los alumnos no dominan, la mayoría de los maestros cobran por este servicio.

En casos extremos los padres cuando por algún medio se enteran de que maestros van atender a sus hijos en el siguiente grado y ciclo escolar, levantan firmas pidiéndole al director que ponga a ciertos maestros que consideran ellos buenos para atender el grado, lo que provocó molestias en los maestros y cambios en la designación de grados, y por supuesto sanciones morales a los maestros que no son solicitados por los padres (ver **ANEXO 7**).

Cuando el padre se encuentra molesto con la forma de trabajo del maestro y no pudo cambiarlo a otro grupo o consideró igual de pésimo el trabajo de los otros maestros que comparten grado, lo dan de baja, para buscar una escuela donde un maestro trabaje como ellos lo esperan, lo que de igual manera provoca sentimientos encontrados en los maestros que lo viven, así le ocurrió a la maestra Blanca, que con entusiasmo al inicio del ciclo escolar pretendía llevar acabo las actividades que le sugieren los planes y programas de estudio y los materiales de apoyo (ficheros, libros para el maestro, etc.) y que para los padres no son significativos.

Investigador: "¿Cuánto tiempo piensas seguir trabajando así, con tu nueva forma de trabajo? (de acuerdo a los planes y programas de estudio y demás materiales de apoyo) ¿Crees que te de resultados?"

Ma. Blanca: "No lo sé, de los resultados desconozco los comentarios pero ya se dieron de baja siete".

Investigador: "¿Te preocupa?"

Ma. Blanca: "De verdad si, porque seis argumentaron que era cambio de domicilio, de los cuales nadie se cambio de domicilio, por en tanto, si no se cambiaron y estan por la zona, me pregunto que hice mal para que se fueran".

Investigador: "¿Y lo consideras?"

Ma. Blanca: "Antes no, pero este año si, pues trato de ir cambiando mi actitud, yo cite a los papás y les dije si esto no funciona, yo regreso a trabajar como antes, titulo, concepto y ejercicios y me dijeron que esperaran" (E1-44-EM- p. 5)

Grabación.

La forma mas común de sancionar a los maestros es hablar de ellos y crearles un prestigio malo ante los demás padres según ellos consideran su trabajo y depende de su apreciación, los padres los etiquetan de acuerdo a estos comentarios y los sancionan hablando mal de ellos para que se enteren, e intenten trabajar como ellos quieran, caso contrario cuando están de acuerdo con la forma de trabajar de los maestros, los comentarios son buenos y les forman un buen prestigio.

Algunos padres sancionan a los maestros quejándose de su trabajo con el director de manera constante, otras veces al estar en la escuela las oficinas de supervisión las quejas llegan a la supervisora, la mayoría de las veces las quejas tienen que ver con el desagrado del padre en la manera que trabaja el maestro.

Investigador: "¿Cómo los sancionan los padres si algo no les parece de su trabajo?"

Ma. Erika: "Pues metiéndote en chismes, amenazándote indirectamente que se van a ir a quejar a dirección, no participando en las actividades que se proponen, hablando mal de ti".

Investigador: ¿lo han hecho contigo?

Ma. Erika: "Sí, pero también con mis compañeros, no solo critican su trabajo, sino también a la persona, muchas madres se quedan afuera de la escuela a la hora de la entrada como media hora para echar chisme a las demás mamás, quienes se enteran y lo consideran para formarse una opinión del maestro, muchas que no son ciertas. Yo he escuchado muchos comentarios muy desagradables con groserías hacia mis compañeros a quienes no les agrada como trabajan, es más hasta que están levantando firmas para correr a tal o cual maestra. Muchas de las veces estos comentarios nos hacen sentir mal, porque somos seres humanos que sentimos, pero que son gajes del oficio. Tenemos mucho cuidado de que nuestras acciones no se vayan a mal interpretar por ejemplo, el saludo a los niños de beso, pues ocurrió aquí en la escuela el caso de un maestro a quien lo acusaron de violación porque saludo a una niña de 6º de beso, nada le comprobaron pero él estuvo en la cárcel tuvo que cambiarse de lugar de trabajo,

todo por la culpa de un padre que lo acusó, porque tenía muchas diferencias con él, con puras mentiras, porque no le gustaba como trabajaba" (E1-46-EM-p. 12)
Grabación.

Investigador: "¿De qué experiencia te acuerdas?"

Ma. Blanca: "Son varias, por ejemplo en años anteriores hubo un grado en que compartimos grupo, este, unas mamás querían que no estuvieran sus hijas conmigo y pasar al otro grupo, por que ella si trabajaba, tenía mas prestigio por así decirlo, y claro pues había muchas cosas pegadas en la pared, muchas libretas, entonces la maestra me comento cual era su forma de trabajo y que yo debía cambiarla, me sentía como chiquita, yo me defendí a capa y espada, y aun así la niña se cambio de grupo".

Investigador: "¿Te afectó?"

Ma. Blanca: "Si, emocionalmente y con respeto al trabajo, esta experiencia me sirvió para comenzar a tener en cuenta la opinión de los papás"(E1-44-EM-p. 6)
Grabación.

Algunos padres de familia al verse ignorados, amenazan a los maestros con ir a instancias superiores para acusarlos de lo que les parece injusto, obligándolos a hacer caso de sus comentarios o peticiones, aun sabiendo los maestros que son inocentes, pues lo que no quieren es pasar por un proceso legal que les quitaría tiempo, dinero y esfuerzo, además de daños emocionales..

Ma. Blanca: "Pues fijate que con la mamá del niño güero igual tuve problemas, pues el niño no trabajaba, le pegaba a la gente y tu como maestra, haz este trabajo, hazlo otra vez, por que no lo haces y eso era todos los días, pues total que la mamá se cansó y vino la señora directamente a dirección diciendo que yo hostigaba a su hijo, entonces yo bajé, bueno entonces le expliqué el porque él niño no trabajaba, levantaron un documento donde iban a ir a derechos humanos porque yo hostigaba a su hijo y desde ahí cambio mi actitud con los niños porque

si trabajan que bien pero sino trabajan también, pero ahí viene el otro lado de la moneda, ningún exceso es bueno porque si lo presionas te van a acusar, y si no tambien te acusan porque no le pones atención, ahora lo que trato de hacer es mediar porque no estoy todos los días con lo mismo, ya ahora los mismos papas vienen otras vez con la maestra Erika como les funcionó la vez pasada, lo vuelven a hacer. Estos güeros también iban a demandar a Aleli, también tuvo muchos problemas por él y ahora Yanet, por eso mismo hacemos lo que piden los padres.

Realmente si he modificado mi forma de trabajo, aunque se digan versiones falsas, una vez una señora me gritó y cuando yo lo hice me acuso de majadera de eso me duró la tristeza una semana, lloraba y todavía me acuerdo”.

“Yo me pregunto a veces como le hacen los maestros que no tienen problemas, pues hacen todo lo que dicen los padres, de verdad que hubo un tiempo que tuve que decidir si seguía siendo maestra, porque tenía problemas seguido con los padres y te das cuenta de que las mamás quieren que seas mago, tuve tantos problemas el año pasado, eran tantos que decidí hacer lo que hacen los demás maestros, y ahora tengo mucho cuidado hay mamás que me han dejado de hablar y te formas un prestigio que te daña, te harían muchos mitotes” (E1-44-EM-p. 6) Grabación.

Otra de las maneras de sancionar los padres de familia a los maestros -por no rendir cuentas según lo esperado- es hacerle visitas constantes al maestro, para quejarse o decirle que no le entienden a su forma de trabajo y acusarlo con los demás padres, maestros o alumnos de que no trabaja , minimizando el trabajo que hace con sus alumnos. Pues a la larga el maestro considera estos comentarios para modificar su forma de trabajo, y rendir cuentas según esperan los padres.

Durante todo el recreo la maestra se quedó a calificar los trabajos de sus alumnos al cercarme le pregunto ¿ siempre se queda a calificar?, me responde: Ma. Blanca: "No, lo que pasa es que ya los papás estan comenzando a decir que no trabajo, entonces debo calificar, por que yo ayer no vine y si no me van a

reclamar. Mira (me enseña el recado de un padre de familia dirigido a la maestra donde le pide que le califique los trabajos, y también deje a su hijo sin recreo si este no termina los trabajos), ya han sido varios los que me han reclamado. Prefiero calificarlos, rápido pero que ellos se den cuenta".

Pasa una maestra y le pregunta desde la puerta que si no va a bajar a desayunar y la maestra Blanca le contesta:

Ma. Blanca: "No es que tengo que calificar, porque los papás se estan quejando de que no trabajo" (E1-8-OCL-OSA-OAE-p. 23).

Otra estrategia que utilizan los padres para sancionar a los maestros es la de no participar en las actividades que propone o realiza el maestro en la jornada escolar, mostrando así su desacuerdo con la forma de trabajar de los maestros - en las juntas de grupo, bailables, ceremonias, jornadas de limpieza, festejos, etc.-. Otra mas son no darle regalos (el día del maestro, el día del amor y la amistad, en Navidad, entre otras) , escribir anónimos y hacerlos llegar a la dirección, enviarte recados de manera constante de cosas que debe hacer el maestro según el parecer del padre, amenazarlo de que levantarán firmas para que lo cambien de escuela, exigirle a manera de presión que a detalle explique su forma de evaluar, y muchas más, que solo quedan en sanciones morales y que muy rara vez llegan a casos legales, pero con la intención de presionar al maestro para que rindan cuentas a los padres de familia de lo que realizan en la jornada escolar y que deberá estar en relación a lo que esperan los padres de ellos, recurriendo para ello los maestros como una salida, al uso de las diversas prácticas de rendición de cuentas que se documentaron en este estudio y que se convierten en unos de los referentes básicos en la organización cotidiana en el aula.

Las sanciones morales que aplican los padres de familia a los maestros, se convierten en experiencias que estos últimos guardan toda su vida y recuerdan cuando deben tomar decisiones para realizar su trabajo, algunas de ellas son solo experiencias que vieron en un compañero colega, otras les ocurrieron en años pasados, unas más solo se las platicaron, pero se quedan en la memoria y son consideradas a la hora de rendir cuentas al padre de familia y organizar el trabajo cotidiano en el aula.

El sistema de actualización no logra contrarrestar los efectos de lo que Rosas llama la "dinámica de desprofesionalización" que genera la cotidianidad escolar. "La escuela privilegia lo no sustantivo -los festejos y desfiles, concursos, campañas, innumerables comisiones, obligaciones sindicales, llenado de informes y formularios, reuniones, y demás.- que consumen el tiempo del maestro y le pone como principal meta cubrir el programa a toda costa, sin poderse permitir el lujo de pretender elevar la calidad del aprendizaje de sus alumnos o de atenderlos individualmente cuando lo requieren. En este cuadro, se desarrolla necesariamente en muchos docentes, en pocos años, un sentido de frustración profesional que los lleva a refugiarse en rutinas conocidas y seguras y a comportarse como lo describen algunos estudios antropológicos: un profesional devaluado, no reconocido socialmente, no actualizado, aprisionado en una normatividad burocrática, y sin horizontes profesionales estimulantes"¹³⁵.

¹³⁵ Rosas, Lesvia Oliva. *El proceso de evaluación de los maestros en escuelas primarias rurales. La concepción de su concepción pedagógica*. Tesis de doctorado. Doctorado interinstitucional de Educación, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, México. 1999, p 85.

CONCLUSIONES

Días antes de iniciar a escribir las conclusiones finales de éste estudio, al inicio del ciclo escolar(2004-2005), recibí una llamada por teléfono de la esposa de un amigo maestro, para informarme que su esposo había sido detenido y encarcelado en un penal, por diferencias con algunos padres de familia, que a base de calumnias lo involucraron en un proceso penal. Al enterarme bien de la situación comencé a recordar diversas charlas que tuve con esta persona sobre su relación con los padres de familia de los alumnos de su escuela, en ellas él me expresaba su preocupación por los comentarios adversos que hacían de su trabajo, y el desagrado que muchos de ellos mostraban por no rendirles cuentas con prácticas que los padres esperaban. Él fiel a sus principios defendía la necesidad de trabajar conforme lo establecen los planes y programas de estudio, y demás materiales de apoyo de educación primaria, situación que lo llevo a recibir diversas sanciones morales, y que aún hoy, cuando escribo estas líneas, a estar detenido en una cárcel, para enfrentar un proceso penal, donde a expensas de la sentencia, por cómo se muestra el caso, la única culpa de el maestro fue el no rendir cuentas como los padres lo esperan, situación que afectará de manera directa al maestro por el tiempo que este detenido y el desprestigio que gire en torno a el, y de forma indirecta, a todos lo demás maestros que sepan bien del caso, como una muestra más de la inseparable necesidad de nuestro tiempo para los maestros, de recurrir a prácticas de rendición de cuentas en relación a lo que esperan los padres.

La vida cotidiana de los centros escolares de educación primaria en la actualidad es muy peculiar, en cada centro se generan una diversidad de prácticas que estan supeditadas a diversos factores, muchos de ellos desconocidos u olvidados. La relación maestro-padre de familia, es un elemento que se presenta en todas ellas, regulada desde la normatividad que la definen, pero que se crea en base a las circunstancias mismas de cada centro, que los hacen diferentes y singulares, pero compatibles en factores que las regulan. Cada centro escolar es distinto, pero comparten rasgos que los hacen compatibles.

En México, desde la reforma de los planes y programas de educación primaria (en 1993), al iniciarse los procesos de descentralización, federalización y gestión escolar, los cambios han sido muchos, producto de todos ellos es el programa federal de escuelas de calidad, donde se delega mayor participación y responsabilidad a los diferentes actores que intervienen en la educación, destacándose el papel de los padres de familia como agentes directos en las acciones de cada centro. Aunque en la actualidad son pocas las escuelas primarias que han entrado a dicho programa, lo que es un hecho es que aunque no reciban los beneficios económicos, como política nacional todos los centros educativos de este nivel deben seguir las políticas diseñadas. Normativamente se le otorga al padre de familia mayor poder de decisión en cada centro escolar, que aunado al poder de decidir que escuela quiere para su hijo que le da la libertad de mercado, lo convierte en un actor decisivo que define el actuar cotidiano de cada centro, por lo amplio que resulta abordar este objeto de estudio, en esta investigación solo se decidió investigar cuáles son las prácticas a las que recurre el maestro para rendir cuentas a los padres de familia, y cómo se convierten en un referente básico en la organización cotidiana en el aula.

En la actualidad con esta liberación de mercados, la educación formal -la que se imparte en las escuelas- mas allá de un bien social, se ha convertido en un bien económico, donde la ley de la oferta y la demanda la regula directa o indirectamente. Así tenemos que cada centro escolar para su sobrevivencia debe competir con las demás escuelas de la periferia, ofreciendo a sus clientes los mejores servicios, que por supuesto están en relación a lo que los clientes piden. Así tenemos una lucha desleal entre las diferentes escuelas, pero también entre los maestros de cada una. Las escuelas tratando de ganar alumnos que le garanticen su sobrevivencia y los maestros, evitándose sanciones y ganándose elogios, ambos haciéndose de estos beneficios, a través de recurrir a prácticas de rendición de cuentas que estén en relación a lo que el cliente pide. Las competencias entre escuelas varían de acuerdo a los medios, será mayor en aquellos lugares donde exista mayor demanda, y menor donde haya menos, lo mismo pasa con los maestros, a mayor número de maestros mayor competencia entre los mismos.

En cada nivel escolar el tipo de cliente cambia, y con ello sus exigencias, en los primeros niveles (primaria y preescolar) la decisión para elegir la escuela depende directamente del padre de familia, en donde intervienen diversos factores: la cercanía, el costo, la preferencia religiosa y demás, pero uno de los factores determinantes que todo padre considera es el prestigio, que se forma en base a satisfacer las demandas de ellos, es por eso que las escuelas explícita o implícitamente informan a los padres que en esas escuelas se trabaja como ellos lo desean, por lo que recurren insistentemente a prácticas para rendirles cuentas, dejando en segundo plano y muy olvidados los intereses de sus alumnos, quienes con el tiempo al verse involucrados en este juego reproducen los mismos esquemas. Los padres de familia, como principales clientes de la educación básica, negocian con las escuelas y los mismos maestros de sus hijos, prácticas que creen favorecerán la formación de sus hijos, y digo creen, pues como lo demuestra este estudio, muchas de ellas en lugar de favorecer el propósito de los planes y programas de estudio, los entorpecen. En los niveles de educación media superior y superior, las cosas cambian pues los clientes son tanto alumnos, como padres de familia y la decisión la toman ambos, dependiendo del poder de decisión de cada uno, pero la participación es compartida.

En la escuela en estudio, se pudo documentar diversas prácticas de rendición de cuentas de los maestros a los padres de familia, eligiéndose al delimitar el objeto de estudio sólo aquellas que están en demérito de los logros de los propósitos de los planes y programas de estudio, y cómo estas se convierten en un referente básico en la organización cotidiana en el trabajo en el aula, sin desconocer la existencia de otras. Así, tenemos que las prácticas de rendir cuentas: la fecha, los cuadernos, los recados, las juntas de grupo, el uso de los libros de texto comercial, calificar a diario los trabajos, los exámenes, la tarea, privilegiar la enseñanza de algunas asignaturas y enseñar de más o como quieren los padres, son actividades a las que recurren insistentemente los maestros para justificar lo que hacen a diario en la cotidianidad de las aulas, para mostrarle a los padres de sus hijos el trabajo diario, que por consecuencia esta en

relación a lo que esperan ellos, y en demérito de los propósitos de los planes y programas de estudio.

El maestro deja tarea, no con una finalidad didáctica, sino porque el padre la exige, saturando a los alumnos con tareas sin sentido y con un solo significado, rendirle cuentas al padre, justificarse ante él de que si trabaja, aplica exámenes no para evaluar, sino para mostrarle al padre -rendirle cuentas- con una prueba objetiva que sus hijos si han aprendido, aunque recurra a diversas trampas para que los alumnos obtengan buenas calificaciones. Dedicar casi la mitad de su tiempo calificando una enorme cantidad de trabajos, pues el padre de familia espera que sus hijos al día lleven hojas llenas de trabajo en libros y cuadernos, sin poner atención en el fondo, solo en la forma, que estén bien presentables, aunque no los hayan escrito los alumnos o haya usado muy poco de su creatividad para redactarlos, llenando los cuadernos de fotocopias, planas y hojas con operaciones que muy poco promueven el razonamiento de los alumnos y desde luego el logro de los propósitos de los planes y programas de estudio. Se privilegia el uso de los textos comerciales, por encima de los libros de texto gratuito, ya que los primeros al presentar la mayoría una estructura tradicional, creando la falsa idea en padres de familia, alumnos y algunos maestros, que los alumnos aprenden mas y mas rápido, dejando en un segundo plano los libros de texto gratuito y demás materiales que apoyan su uso (ficheros, avances programáticos y libros para los maestros), que son muy poco o mal utilizados en la cotidianidad de las aulas, convirtiéndose en un desperdicio económico, pues los maestros muy poco utilizan estos materiales a pesar de contar con ellos desde el primer día de clases, y convirtiéndose en uno más de los factores determinantes que dan razón de los deficientes logros de los propósitos de los planes y programas de estudio, donde los maestros aún sabiendo la importancia de su uso y como utilizarlos, por conferencias, talleres, cursos y demás, hacen mal uso de ellos, por recurrir a diversas prácticas para rendirle cuentas a los padres de familia, que los limitan y los hacen caer en procesos de simulación, donde ellos hacen como que enseñan, según lo esperan los padres, por el temor de recibir sanciones morales, que van desde la descalificación, las amenazas, las constantes quejas con las autoridades inmediatas superiores, las comparaciones,

los rumores, el no darles regalos, el hacer sentir mal al maestro con comentarios y demás, que obligan al maestro a que recurra a estas prácticas para rendirles cuentas, y en su lado opuesto premian con regalos, buenos comentarios, formándole un buen prestigio y solicitando que sea el maestro de su hijo o hijos, aquellos que recurren a dichas prácticas.

La práctica de privilegiar la enseñanza de algunas asignaturas, es un ejemplo claro de cómo el maestro recurre a estas actividades para rendirle cuentas al padre de familia, convirtiéndose en una actividad que organiza la cotidianidad en el aula, así tenemos que los maestros privilegian la enseñanza del Español y las Matemáticas y dejan en un segundo plano las demás asignaturas, quedando en un olvido total las asignaturas de Educación Física y Educación Artística, pues como bien lo documenta este estudio, para los padres no son importantes, orillando al maestro a dejarlas en el olvido y con ello, limitando la formación integral de sus alumnos. Resulta muy raro que en las escuelas se den estas clases, originando una gran diversidad de problemas, que van desde enfermedades, hasta problemas emocionales, que las autoridades educativas al ver malos o muy pocos resultados favorables a los propósitos de los planes y programas de estudio buscan implementar programas emergentes que traten de cubrir tales deficiencias, que como lo documenta este estudio tienen que ver con las formas en las que negocia el padre de familia exigiendo explícita o implícitamente a los maestros a que recurran a prácticas para que les rindan cuentas de su trabajo.

Como tesis principal este estudio documenta la existencia de diversas prácticas de rendición de cuentas de los maestros a los padres de familia, y cómo estas se convierten en un referente básico en la organización cotidiana del aula, que demeritan el logro de los propósitos de los planes y programas de estudio. Los acuerdos de padres y maestros para apoyar el quehacer en el aula, se expresan en una diversidad de expectativas, perspectivas y valoraciones respecto a las maneras de hacer las cosas en el salón de clases. El consenso posible se construye, no está dado de antemano. Al tratar de establecer acuerdos entre ellos, padres y maestros contribuyen a la constitución cotidiana de la escuela.

Documentar etnográficamente la expresión singular del proceso del trabajo conjunto de padres y maestros en una escuela primaria, tiene implicaciones para el conocimiento de la escuela en su dimensión cotidiana. Es probable que los espacios y contenidos de ese trabajo varíen en cada escuela, dada la particular trayectoria histórica de los grupos escolares; pero el análisis realizado informa acerca de un proceso cuya presencia puede suponerse está presente en todas las escuelas, aunque con rasgos particulares. Ese trabajo, históricamente constituido, forma parte orgánica de la institución escolar. El trabajo de padres y maestros de grupo se refiere a uno de los procesos a través de los cuales los sujetos se apropian de la escuela y la hacen suya; ese trabajo compartido involucra las maneras locales en que padres y maestros se relacionan con la escuela. Los momentos de encuentro, las inéditas negociaciones, las diversas cuestiones que maestros y padres discuten en relación al trabajo con los niños, son expresiones particulares que remiten a relaciones más amplias de construcción social de la escuela.

Quiero señalar, que de acuerdo a los resultados del análisis, es posible afirmar que los padres de familia tienen una participación activa en el trabajo de los maestros dentro del aula. Es claro que este estudio no agota el análisis de los contenidos y significados de las relaciones de padres y maestros en las escuelas; apenas ilumina una parte de ellas. Es necesario hacer mayores y más densos análisis para dar cuenta cabal de las implicaciones que esas relaciones tienen en las tendencias de continuidad y transformación de las primarias mexicanas.

Valorar lo que realizan juntos maestros y padres equivaldría a reconocer la complejidad que implica el trabajo de enseñanza, en particular aquellos aspectos que se vinculan con los padres de familia, ese reconocimiento validaría un ámbito del trabajo docente que ha sido negado como tal por el sentido común y por las propuestas pedagógicas. Por otra parte, reconocer lo que hacen maestros y padres para sostener las actividades en el aula, el tiempo, esfuerzo y trabajo que aportan o limitan a la

escuela, sería un paso importante en la búsqueda de caminos reales para mejorar la calidad de la enseñanza.

TALLER PARA PADRES

El análisis muestra que la relación con el grupo de padres es un aspecto del oficio de ser maestro relevante para respaldar el desarrollo de las actividades del aula. En ámbitos extracurriculares, la relación con padres de familia, se trata una serie de recomendaciones a los estudiantes para que logren involucrar a los padres en acciones escolares, interesarlos en eventuales cursos relacionados con el desarrollo integral del niño y hacerlos participar en talleres diversos organizados por la escuela. En contraparte, suele haber una serie de consejos a los padres para que apoyen a sus hijos en el trabajo escolar. Aun valorando la importancia formativa que las referencias anteriormente señaladas pudieran tener para los futuros maestros, puede decirse que la mayoría de ellas se han distanciado de lo que realmente importa para favorecer el trabajo en el aula. Lo que efectivamente hacen los maestros y padres en la escuela, los asuntos que les preocupan y ocupan, los intereses comunes que los convocan a trabajar conjuntamente, se trata marginalmente en los planes de estudio de formación de maestros. Así, no existen espacios curriculares donde los futuros maestros estudien las maneras de conocer al grupo de padres y ganarse su confianza; reconozcan estrategias para detectar expectativas, exigencias e intereses paternos inmediatos y mediatos. No se analiza cómo los maestros enfrentan desacuerdos con los padres, negocian apoyos y obstáculos en su trabajo, establecen acuerdos y construyen consensos. Tampoco se discuten las mejores maneras de convocar a los padres; ni cómo considerar su heterogeneidad y lograr propuestas en común.

Existe un vacío para aproximarse a las valoraciones que los padres tienen respecto al trabajo en el salón y otro más para mostrar las habilidades docentes encaminadas a trabajar individual y colectivamente con ellos. Si además -como este estudio lo documenta-, los maestros recurren insistentemente en su práctica cotidiana a actividades para rendir cuentas a los padres de familia, que les consume la mayoría del tiempo escolar y que están en demérito de los logros y propósitos de los planes y

programas de estudio, que parten de una negociación implícita, como propuesta para canalizar la participación que tienen los padres en la vida cotidiana de los centros, en relación a la manera de que exige les rindan cuentas, y éstas estén en apoyo a los propósitos de los planes y programas de estudio, se propone -a expensas de un estudio posterior para otra investigación-, un taller para padres.

El taller para padres que se propone, funcionará de manera distinta a como funcionan en algunas escuelas, donde se tratan de temas de sexualidad, valores, nutrición, salud y diversos temas que tienen que ver con la formación humana del alumno en el hogar, el taller que se propone enfocaría su atención a los propósitos de los planes y programas de estudio, los materiales que trabajan los maestros y las sugerencias que proponen los diversos materiales que propone la Secretaría de Educación Pública, para su uso en la vida cotidiana de los centros. Así, los maestros aprovechando las visitas normadas en el acuerdo 201, donde esta obligado cada bimestre a informar a los padres del aprovechamiento de sus hijos, al realizar las juntas de grupo, aprovecharía ese espacio, para informarles a los padres de manera breve cuales son los propósitos que se persiguen en cada grado de cada asignatura, para que el padre conozca los contenidos que al termino de cada ciclo escolar debe manejar su hijo y de esta manera este al pendiente de que su hijo verdaderamente alcance los propósitos que propone los planes y programas de estudio. De igual manera, se darían a conocer de manera general los materiales que ocupa el maestro -fichero, libros para el maestro-, para que el padre conozca la forma en que se debe conducir las clases, y este consciente de cómo aprende su hijo, apoyando las actividades del maestro. Así tendríamos que, el maestro se sentiría obligado a ocupar los ficheros y las recomendaciones de los libros para el maestro, pues el padre al conocer las ventajas de su uso, exigiría, solicitaría a cada maestro que rinda cuentas de su uso, siendo este un cambio radical, pues de esta manera el padre vigilaría que el maestro trabaje conforme a los planes y programas de estudio, transformando las prácticas de rendir cuentas de los maestros en actividades en apoyo a los propósitos de los planes y programas de estudio. Para ello como estrategia se podría recurrir a dar una clase a los padres de familia, para que ellos conozcan y poco a poco entiendan las nuevas formas

de enseñar, y de esta manera apoyen al maestro y sus hijos, con actividades congruentes con las actividades que se realizan a diario en la jornada escolar, con esto evitaríamos confusiones en los niños y en los mismos padres. Las actividades que realice el maestro tendrán sentido para el padre, y por consecuencia un apoyo; se cambiaría en forma la cultura académica de ellos, dejando atrás aquellas prácticas e ideas rebasadas que muchos padres y maestros todavía defienden, pues de esta manera se obligaría al maestro, hacer uso adecuado de los materiales que se le proporcionan, ya que el padre al conocer la forma en que los maestros deben trabajar exigirá al maestro rinda cuentas de su trabajo.

Las clases de Educación Física y Educación Artística, recobrarán su importancia, perdida por el desconocimiento de los padres de sus grandes bondades, el padre al conocerla exigirá al maestro dedique el tiempo establecido y realice las actividades propias para cada asignatura. De igual forma se regresaría el papel protagónico a los libros de texto gratuito, dejando fuera el uso de los libros de texto comerciales que tanto dañan a la educación. Los padres apoyarían los procesos de evaluación, dejando a un lado la práctica tradicional del examen o batería pedagógica, exigiendo al maestro una evaluación integral de sus hijos.

El taller para padres convertiría a las juntas de grupo en espacios donde los maestros informaran a los padres la forma de trabajo propuesta en los planes y programas de estudio, para evitar confusiones, y juegos de simulación. Las escuelas tendrían como objetivo principal el logro de los propósitos de los planes y programas de estudio, las prácticas de rendición de cuentas de los maestros a los padres de familia que se documentan en este estudio y que obstaculizan dichos propósitos, en el mejor de los casos serían erradicadas o pasarían a un segundo plano, dejando de ser un referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula, privilegiando aquellas que verdaderamente mejorarían la calidad de la educación.

Las reuniones con padres serían programadas, una por bimestre, donde se dispondría de una a dos horas para que el maestro realizara dichas actividades. Los

maestros por necesidad o presión estarían obligados a conocer todos los materiales y trabajar en relación a ellos. La participación de los padres en la escuela estaría encaminada al bien colectivo de la institución. Los juegos de simulación, donde el maestro hace que trabaja, porque los padres por desconocimiento reconoce su trabajo como el mejor, terminarían, ya que los padres cambiarán sus imaginarios acerca del trabajo en las escuelas, por una cultura académica donde el maestro rinda cuentas no a lo que espera el padre -que con el tiempo , cuando el padre conozca las forma de trabajo de los planes y programas de estudio deberá exigir- sino a lo que marcan las políticas educativas del país. No quiero resultar iluso, y confundir al lector, haciendo creer que se deben aplicar tal y como están los planes y programas de estudio, habrá cosas que padres, maestros, alumnos y demás sujetos involucrados en la educación deberán transformar, lo que hay que tener presente es que difícilmente podemos evaluar algo que no se ha aplicado bien, así les ocurre a los planes y programas de estudio, criticados y de acuerdo a distintas evaluaciones con muy mal resultados, que dejan de ser importantes cuando se analizan y se consideran diversos factores que intervienen para obtener dichos resultados, prueba de ello es lo que documenta este estudio -las prácticas de rendición de cuentas de los maestros a los padres de familia-.

Los beneficios serían tantos, de tal forma, que de manera implícita esto afectaría hasta al funcionamiento de las escuelas particulares, las escuelas públicas tendrían argumentos suficientes para defenderse y descalificar el trabajo de simulación que muchas escuelas privadas realizan.

BIBLIOGRAFÍA

Acuerdo Número 200 sobre Evaluación del Aprendizaje. México, SEP, 1994

Acuerdo Número 96 (relativo a la organización y funcionamiento de las escuelas primarias) 1982, SEP, México, 1982

Aguilar, C. *El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana.* Tesis de maestría, México D.F., 1986; DIE/CINVESTAV/IPN.

Ahmed y Carron, CEPAL-UNESCO, Chile, 1989.

Antonia, Casanova María. *La evaluación educativa. Escuela básica.* Ed. SEP-Muralla, México, 1998.

Antúnez Serafín. *Claves para la organización de centros escolares.* Ed. ICE, Barcelona, España, 1998.

Assael, J., V. Edwards, G. López y A. Edduard. *Alumnos padres y maestros: la representación de la escuela.* Santiago, Chile, 1989, Programa Interdisciplinario de investigaciones en Educación.

Avances programáticos. 1º a 6º. Educación básica, primaria, México, 1997.

Bertely, M. "Adaptaciones escolares en una comunidad mazahua", en *Investigación Etnográfica en educación*". M. Rueda Beltran y M. A. Campos, (coords.), Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1992.

Calvillo, Miriam y Favela Alejandro. "Los nuevos sujetos sociales. Una aproximación epistemológica". En revista *Sociología*. UAM Azcapotzalco, México, 1995, año 10, número 28.

Carmen, Galindo y otros. *Manual de redacción e investigación*. Ed. Grijalbo, México, 1997.

Carvajal, Juárez Alicia Lily. *El margen de acción y las relaciones sociales de los maestros: un estudio etnográfico en la escuela primaria*. Tesis de maestría. México D.F., 1988, DIE/CINVESTAV/IPN.

Catalina, Inclán. *Diagnóstico y perspectivas de la investigación educativa etnográfica en México 1975-1988*. CESU-UNAM, México, 1992.

Comisión Nacional de los Libros de texto gratuitos. *35 años de historia*. SEP, México, 1994.

COMPROMISO SOCIAL POR LA EDUCACIÓN. SEP-SNTE. México, 2002.

De Ibarrola, "Concertación de políticas educativas en México. Los grandes rubros del debate", en *¿Es posible concertar las políticas educativas?, en la concertación de políticas educativas en Argentina y América Latina*. Niños y Dávila Editores, Fundación Ford-OREAL/UNESCO, México, 1995.

De Landsheere Gilbert "Crítica de los exámenes", en *El examen. Textos para su historia y debate*. Angel Díaz Barriga, compilador, Ed. CESU, México, 1999.

Departamento General de Investigación Educativa. "¿Cómo conocer mejor nuestra escuela? Elementos para el diagnóstico", en serie *Transformar nuestra escuela*, México, 1999.

Díaz, Barriga Angel. "El examen: un problema de historia y sociedad", en *Perfiles Educativos*, 42, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, UNAM, México, 1989.

Ezpeleta, J. *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina*. Santiago de Chile, 1989, UNESCO.

Ezpeleta, J. y Eduardo Weiss (coords.). *Programa para abatir el rezago educativo. Evaluación cualitativa del impacto*. Informe final, México, 1994, DIE/CINVESTAV/IPN.

Fernández, Enguita M. *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Ed. Morata, España, 1993.

Fichero de actividades. Matemáticas y Español 1° a 4°. Educación básica. Primaria, México, 1997.

Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos. Dakar, Senegal, 2000.

Galván, Mora Lucila. *El trabajo conjunto de padres y maestros relativos al salón de clase. Un estudio etnográfico*. Tesis de maestría. México D.F., 1998, DIE/CINVESTAV/IPN.

García, Herrera Adriana Piedad. *Los usos del libro de texto en la práctica docente cotidiana de tercero y cuarto de primaria: un estudio cualitativo*. Tesis de maestría. México D.F., 2001, DIE/CINVESTAV/IPN.

García, Ruiz Ramón. "El programa escolar y los libros de texto". *Cuaderno de información tecnicopedagógicas para los maestros de educación primaria*. Vol. 1, núm. 3, SEP, México. 1962.

Gimeno, Sacristan J. *Poderes inestables en educación*. Ed. Morata, Madrid, 1999.

Giroux, Henry . *Teoría y resistencia en educación*. Ed. Siglo XXI, 4ª. Edición, México, 1999.

Goetz, J. P. y LeCompte. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ed. Morata, España, 1988.

Granja, Castro Josefina. "Los desplazamientos en el discurso educativo para América Latina", en *Revista Mexicana de Sociología*, número 3/97, IIS/UNAM, México, 1997.

Gregorio, Rodríguez Gómez y otros. *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe, segunda edición, Málaga, España, 1999.

Guevara, Niebla Gilberto (comp.) *La catástrofe silenciosa*. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1992.

Hargreaves, Andy. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Editorial Morata, tercera edición, España, 1999.

Heller, Agnes. *Sociología de la vida cotidiana*. Ed. Península, Barcelona, 1977.

----- *Historia y vida cotidiana*. Ed. Grijalbo, México, 1985.

Hotyat, Fernand. *Los exámenes: los medios de evaluación en la enseñanza*. Ed. Kapelusz, Buenos Aires, Argentina, 1965.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). "Censo 2000, resultados Estado de México", México, 2000.

INEE (Instituto Nacional Para la Evaluación de la Educación). México, 2003.

Jackson, Ph. W. *La vida en las aulas*. Ed. Morata, 6ª edición, Madrid, España, 2001.

La enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria. Taller para maestros 1ª y 2ª parte. PRONAP, SEP, México, 1995.

La enseñanza del español en la escuela primaria. Taller para maestros. PRONAP, SEP, México, 1995.

Ley General de Educación. México, SEP, 1993.

Libro para el maestro. Educación artísticas. Educación básica, primaria, México, 1997.

Libros para el maestro. Ciencias Naturales, 3° a 6°. Educación básica, primaria, México, 1997.

Libros para el maestro. Matemáticas y Español 1° a 6°. Educación básica, primaria, México, 1997.

Llobera, José R. (Comp.) *La antropología como ciencia.* Ed. Anagrama, España, 1987.

Lowie, Robert. *Historia de la etnología.* Fondo de Cultura Económica, México, 1981.

Luna, Elizarraras María Eugenia. *Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula.* Tesis de maestría. México D.F., 1997, DIE/CINVESTAV/IPN.

Mead, Margaret. *Educación y cultura.* Ed. Paidós, Buenos Aires, 1972.

Mercado, Maldonado Ruth. *La educación primaria gratuita, una lucha popular cotidiana.* Tesis de maestría. México D.F., 1997, DIE/CINVESTAV/IPN.

Mercado, Ruth y Rockwell E.. *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates.* 3ª. Edición, México, D.F., 1999, DIE/CINVESTAV/IPN.

McLaren, Peter. *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Ed. Siglo veintiuno, México, 1995.

Montenegro, y Valdés. "Acercamiento a la relación entre padres de familia y maestros en los problemas de deserción y separaciones escolares", en *Memorias del primer simposio de educación*. Galván, L., M. Vargas y B. Calvo (coords.), México D.F., 1994, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social.

Muñoz, Izquierdo Carlos. *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas. Investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema*. Ed. Fondo de Cultura Económica, 3ª reimpresión, México, 1999.

Normas de Inscripción, reinscripción y certificación, para escuelas primarias oficiales y particulares incorporadas al Sistema Educativo Nacional. Periodo escolar 2003-2004. SEP. México, 2003.

Paradise, Loring Ruth. *Socialización para el trabajo: la interacción maestros-alumnos en la escuela primaria*. Tesis de maestría. México D.F., 1997, DIE/CINVESTAV/IPN.

Pastrana, Flores Leonor Eloina. *Organización, dirección y gestión en la escuela primaria. Un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica*. Tesis de maestría. México D.F., 1997, DIE/CINVESTAV/IPN.

Pérez, Gómez. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Ed. Morata España, 1999.

Peter, Berger y Thomas Luckmann. *La construcción social de la realidad*. Ed. Amorrortu, Buenos Aires, 1968.

Piña, Osorio Juan Manuel. *La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas*. Ed. Plaza y Valdés, 1ª reimpresión, México, 1999.

Piña, Osorio Juan Manuel y Claudia Beatriz Pontón (Coordinadores). *Cultura y procesos educativos*. Ed. Plaza y Valdés, México, 2002.

Piña, Osorio Juan Manuel, Furlan Alfredo y Sañudo Lya (Coordinadores). *Acciones, actores y prácticas educativas*. Ed. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), México, 2003.

Plan de estudios y programas de educación primaria 1972. SEP, México, 1972.

Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006. Presidencia de la República. México, 2001.

Plan y programas de estudio. Educación Básica. Primaria. SEP, México, 1993

Prawda, Juan y Gustavo Flores. *México Educativo Revisitado*. Ed. Océano, México, 2001.

PRIMER CURSO NACIONAL PARA DIRECTIVOS DE EDUCACION PRIMARIA, Programa Nacional de Actualización Permanente para los Maestros en Servicio; Diciembre, México, 1999.

Rivero, José. *Educación y Exclusión en América Latina, Reformas en tiempos de globalización*. Ed. CIPAE, España, 2002.

Reimers, Fernando. "Pueden aprender los hijos de los pobres en las escuelas de América Latina?" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., Volumen V, número 9, enero-junio, México, 2000.

Restrepo, Gómez Bernardo. *La investigación sobre el uso del texto escolar: estado del arte y perspectiva*. Secretaria Ejecutiva del Convenio Andrés Bello/ Programa de Materiales Educativos, Colombia, 1993.

Rokcwell, E. "Etnografía y teoría en la investigación educativa", en *La práctica docente y su contexto institucional y social*, informe final, vol. 2, México, 1987.

----- "Los usos escolares de la lengua escrita", en *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lecto-escritura*, E. Ferreiro y M. Gomez Palacio (Comps.) Ed. siglo XXI, México 1988.

----- "La práctica docente y la formación de maestros", en *La escuela, lugar de trabajo docente*, México, D.F., 1989, DIE/CINVESTAV/ IPN.

----- (Comp.) *Ser maestro, estudio sobre el trabajo docente*. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1995.

----- (Coordinadora). *La escuela cotidiana*. Ed. Fondo de Cultura Económica, cuarta reimpresión; México, 2001.

Rockwell E. y J. Ezpeleta. "La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso", en *revista colombiana de Educación*, No. 12, 2º semestre, Bogotá, Colombia, 1983, Centro de Investigación Pedagógica, Universidad Pedagógica.

----- "Escuela y clases subalternas", en *Cuadernos políticos*, N° 37, Ed. Era, México, 1985.

Rockwell E. y R. Mercado. "Puntuación y simbología en los registros empleados". *Documentos Metodológicos No. 2*, México, D. F., 1980, DIE/CINVESTAV/IPN.

Rojas, Soriano Raúl y Amparo, Ruiz del Castillo. *Apuntes de la vida cotidiana, reflexiones educativas*. Editorial Plaza y Valdés, tercera edición, México, 2001.

Rosas, Lesvia Oliva. *El proceso de evaluación de los maestros en escuelas primarias rurales. La concepción de su concepción pedagógica*. Tesis de doctorado. Doctorado interinstitucional de Educación, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, México, 1999.

Schmelkes, S. "Calidad de la educación y formación docente", en *Educar, la revista de educación*. Año 2, Numero 6, Guadalajara , México, 1994.

----- *La calidad en la educación primaria. Un estudio de caso*. Ed. Fondo de Cultura Económica, 1ª reimpresión, México, 1999.

----- *Evaluación de la Educación Básica*. Documento DIE 416; México, 2001, DIE/CINVESTAV/IPN.

----- *La calidad de la educación básica: conversaciones con maestros*. Documento DIE 416; México, 2001, DIE/CINVESTAV/IPN.

Schmelkes, Sylvia y Carlos Ornelas. *Un siglo de educación en México*, Tomo II. FCE-CNA, México, 1998.

Schmelkes, S., Cervantes P., Spravkin, P. Gonzales y M. Márquez. "Estudio exploratorio de la participación comunitaria en la escuela rural básica formal", en revista *Latinoamericana de Estudios de Educación*, Volumen IX, México D.F., 1979, Centro de Estudios Educativos.

Schutz, Alfred y Thomas Luckmann. *Las estructuras del mundo de la vida*. Ed. Amorrortu, Buenos Aires, Argentina, 1975.

Talavera, Simoni María Luisa. *Construcción y circulación social de recursos docentes en primer grado. Estudio etnográfico*. Tesis de maestría. México D.F., 1992, DIE/CINVESTAV/IPN.

Torres, Jurjo. *El curriculum oculto*. Ed. Morata, 6ª edición, Madrid, España, 1998.

Ugalde, Luis Carlos. *Rendición de cuentas y democracia. El caso de México*. Instituto Federal Electoral, México, 2002.

Villagrana, Castañeda Gilberto. *"Profesores de primaria que la comunidad escolar considera eficaces: ¿cuál es su perfil de desempeño? ¿cuál ha sido su trayecto de formación? ¿cómo se ha de formar?"*. Tesis de maestría UPN, México, 2002.

Zemelman, Hugo. *Critica epistemología de los indicadores*. Ed. Colegio de México, Jornadas 114, México, 1989.

ANEXO 1

EN ESTE ANEXO SE MUESTRA UN REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE CLASE.

MAESTRA VERONICA

Con previa autorización del director llegamos al grupo de la Profesora Verónica Montenegro, quien con anterioridad se había charlado, para que ella autorizara dicha visita. Al entrar la maestra estaba acomodando sus cosas y sacando sus materiales del archivero.

Investigador: "Puedo pasar profesora".

Ma. Verónica: "Me toca a mí".

Investigador: "Sí, si se puede. Me podría decir ¿dónde ubicarme?"

Ma. Verónica: "No hay lugares".

Investigador: "Consigo una silla".

Ma. Verónica: "Aquí hay una " (señalando una de las dos sillas que están en su escritorio, la cual cargo para ubicarme entre las dos filas de la entrada, parte trasera).

La maestra continúa acomodando sus cosas, se para frente a los niños.

Ma. Verónica: "Saquen la tarea. La copia y la historia de vida" (ordenando a los niños, la copia es la reproducción fotostática de una guía de apoyo)

La maestra pasa a sus lugares a calificarles:

Ma. Verónica: "Está esta doblada. Tu lo hiciste" (la maestra le baja de calificación a Luis).

Ma. Verónica: "Parece chicharrón que hiciste."

Mientras ella califica en el lugar de los niños algunos padres de familia de otros grupos observan el trabajo de la profesora por la ventana. Cuando termina de calificar la tarea de los alumnos le habla a la conserje:

Ma. Verónica: "Le saca 34 copias."

Conserje: "La 12 maestra" (se refería a la página).

Ma. Verónica: "Sí".

En ese momento interrumpen a la maestra un niño que se acerca a la puerta para entregarle un material didáctico de la letras, comprado.

La maestra de familia que unos minutos antes observaban por fuera la clase de la maestra se acercan a ella, para pedirle una banca, la maestra les contesta que no tiene. Posteriormente elige a 6 niños para que pasen a explicar su ejercicio echo de tarea, que consistía en dibujar las etapas de su vida. La clase se interrumpe cuando un niño vuelve el estomago. Nuevamente la maestra le habla a la conserje, quien tarda en acudir por que había ido a sacar las fotocopias de la maestra. Cuando llega, la conserje va por una cubeta y un trapo y limpio los residuos arrojados por el niño. Posteriormente la maestra explica el ejercicio de la página 11 del libro integrado, que consistía en dibujarse y colocar su nombre.

A.: "Con colores" (preguntando).

Ma. Verónica: "Sí, con colores, iluminado y todo" (contestando).

Ma. Verónica: "Ese no eres tú" (dirigiéndose al trabajo de un alumno).

Se para frente al pintarrón, y anota la fecha con letras grandes:

Ma. Verónica: "Te falta la fecha" (dirigiéndose a un alumno).

Ma. Verónica: "le ponen la fecha hasta arriba".

Ma. Verónica: "Ya, esta... ya esta, ya (supervisando)... con fecha y todo Valeria... la fecha... Pasen a calificar los que ya terminaron" (algunos alumnos se forman frente al escritorio de la maestra).

Ma. Verónica: "Ya Oscar a quien mas le califico"... "Usiel tu nombre en la raya y con lápiz, no crayola... ya nadie mas falta" (verificando).

Ma. Verónica: "Ya les califique a todos, guarden sus libretas. Vamos a leer las palabras".

La maestra selecciona a varios niños para que pasen al frente de su escritorio.

9:30

Ma. Verónica: "Ponen la fecha y después dictado" (ordenando a los alumnos)

9:40 "Entra una señora a entregarle a la maestra algunos libros de apoyo, para los alumnos (uno para cada quien, la maestra le paga una parte, son guías de apoyo, y forma una montaña de libros en el escritorio).

Ma. Verónica: "Le voy a apagar 11. Le pido los demás a las madres de familia a la hora de la salida... se acuerda de los exámenes"

950: "Acuérdense del margen, copien estas palabras" (la maestra con ayuda de los alumnos hace una lista en el pintarrón).

10:15 Un niño no termino su trabajo y la maestra le puso un recado en su libreta Su hija no termino favor de hacerlo en su casa.

Ma. Verónica: "Jorge ya terminaste.. Paco va con mayúscula, repite este trabajo... cada letra va en un cuadrito. (ordenándole al niño).

Ma. Verónica: "Jorge, ya terminasteis... Paco va con mayúscula. Repite este trabajo...cada letra va en un cuadrito (cuando alguien lo hizo mal lo corrige).

10:45 La maestra anota la tarea en el pintarrón. Contestar la copia y pegarla en el pintarrón

Ma. Verónica: Parece que tu mamá no vino a la junta, acuérdense de anotar la fecha.

10:55 La maestra entrega los libros (guías de apoyo) que unos momentos antes la señora le había llevado.

11:00 Salen al recreo.

Ma. Verónica: Los que no terminaron, se quedan un rato en el recreo... (5 niños se quedaron castigados en el salón por no terminar su trabajo).

11:35. Reinicia las labores la maestra entrega otra fotocopia, explica con un ejemplo como hacerlo.

Cuando los alumnos trabajaban, mientras la maestra los observaba desde su lugar en el escritorio, llega una madre de familia de una alumna para llevársela. Al ver la pila de guías comenta:

Sra.: "Se le pago de una vez, para que me la de, no quiero que mi hija se atrase...¿cuando comenzara a usarla?"

Ma. Verónica: "A partir del lunes".

Los alumnos que hicieron el trabajo mal, nuevamente los obliga a repetirlo.

Ma. Verónica: "Ilumínalo correctamente (cuando terminaban lo pegaban y hacían una plana del número, lo llevaban a calificar y recibían otro material fotocopiado).

Ma. Verónica: "No Diego, iluminado, recórtalo y pégalo en los renglones (la maestra muestra preocupación por que estén bien recortados y pegados, esto le repite para varios alumnos).
La maestra arranca la hoja de 2 niños donde tenían su trabajo, por que no tenían la presentación que pedía la maestra.

Ma. Verónica: Tira esta hoja Vanessa, repítelo.

Al terminar con el ejercicio del número 1, quienes acaban reciben de manos de la maestra otra fotocopia.

Ma. Verónica: "Dóblenla y péguenla, y póngale la fecha... los que vayan terminando guardan sus cosas, pero solo los que ya acabaron"

Los alumnos se forman 10 minutos antes del toque en el centro del patio de la escuela, y la maestra los va entregar a la puerta de la escuela, donde hay un grupo de padres esperándolos. Algunos aprovechan para meterse a la escuela y platicar con la maestra. Algunos pasan a ayudarles a sus hijos que todavía no salen a apuntar la tarea. Otros a pagar o recoger la guía de apoyo de Tareas.

Algo sorprendente fue cuando una madre de familia que al revisar los cuadernos de su hija encontró un recado de no terminó los trabajos, por lo que sin preguntarle el por que empezó a regañarla, por lo que la niña comenzó a llorar, otra igualmente revisaba los cuadernos de los niños para ver si trabajo. Al observar muchas hojas llenas de trabajos, no dijo nada. Otras mamas que entraron al salón repitieron dicho procedimiento.

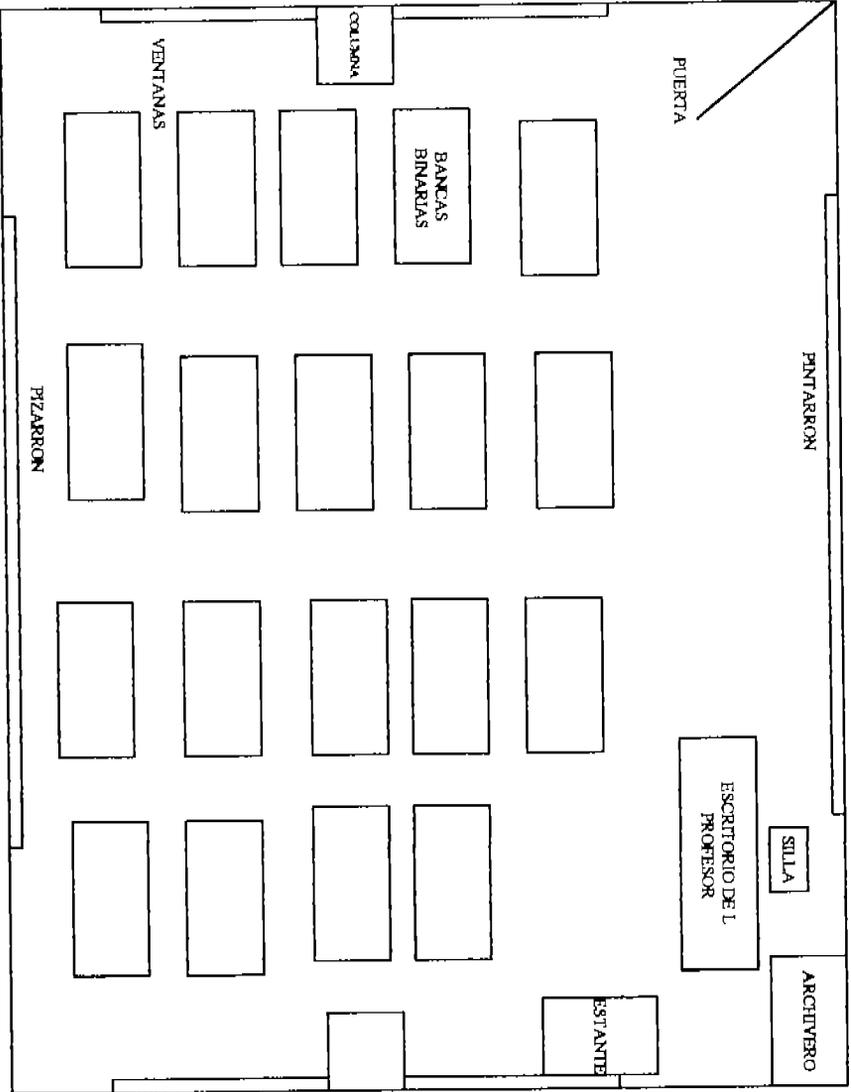
Al retirarnos de la escuela, por la necesidad de tomar el mismo transporte, en el camino la profesora Blanca en un platica informal comento a cerca de una diferencia que había tenido con una madre de familia, que le advirtió:

Sra.: Mi hija viene de una escuela particular muy buena y trabaja muy bien, y veo que el trabajo que ha hecho en este día es muy lento (refiriéndose a la maestra).

Ma. Verónica: Por que me lo dice señora.

Sra. Pues por que espero que mi hija no se atrase.

PLANO DEL SALON DE CLASES 1º "B"



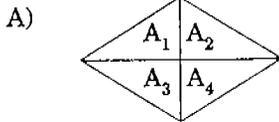
ANEXO 2

PÁGINA DE UN LIBRO DE TEXTO COMERCIAL DE 5 ° GRADO DONDE SE MUESTRA LA ESTRUCTURA TRADICIONAL PARA TRABAJAR LOS TEMAS.

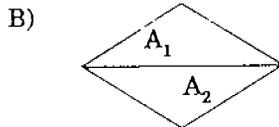
Área del rombo

El rombo es un cuadrilátero cuyos lados opuestos son paralelos. Aunque todos sus lados son iguales, no posee ángulos rectos como el cuadrado. El área del rombo se puede calcular de varias formas:

Por descomposición

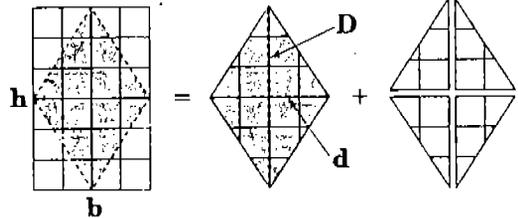


$$A_t = A_1 + A_2 + A_3 + A_4$$



$$A_t = A_1 + A_2$$

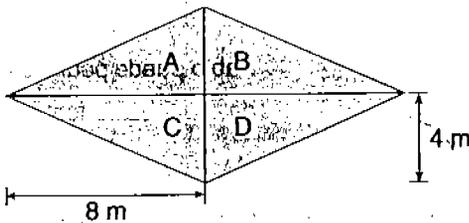
A partir del área del rectángulo



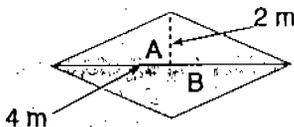
Área del rectángulo = 2 veces el área del rombo
 Base (b) = diagonal menor (d)
 Altura (h) = diagonal mayor (D); entonces:

$$\text{Área del rombo} = \frac{b \times h}{2} = \frac{d \times D}{2}$$

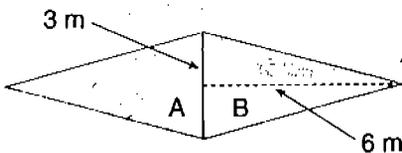
1 Calcula el área de los rombos por descomposición.



Área de A = 16 m²
 Área de B = 16 m²
 Área de C = 16 m²
 Área de D = 16 m²
 Área total = 64 m²



Área de A = 4 m²
 Área de B = 4 m²
 Área total = 8 m²



Área de A = 9 m²
 Área de B = 9 m²
 Área total = 18 m²

ANEXO 3

**PÁGINAS DE CUADERNOS DE LOS NIÑOS QUE MUESTRAN DISTINTOS USOS DE
LOS SELLOS.**

Adjetivos Calificativos

Las palabras que usamos para describir cómo son las personas, los animales o las cosas se llaman adjetivos

gordito

negro

negrita

rizado

blanquita

alto

baja

guero

inteligente



Ces
15/10/2003

2-6-10-14-18-22-26-30-34-38-42-46-50-54-

58-62-66-70-74-78-82-86-90-94-98-102.

42-46-50-54-58-62-66-70-74-78-82-86-

90-94-98-102.

5-11-17-23-29-35-41-47-53-59-65-71-77-

83-89-95-101.



ANEXO 4

**PÁGINAS DE ALGUNOS EXAMENES QUE LOS MAESTROS COMPRABAN PARA
APLICAR A SUS ALUMNOS.**

BATERIA PEDAGOGICA BIMESTRAL



ALUMNO(A): Brandon Jesus Cnaya Zap GRUPO: _____

ESCUELA: Eudoxia Calderon ZONA: 06

PROFESOR(A): Erika

LUGAR Y FECHA: _____

ASIGNATURA	ACIERTOS	CALIFICACIÓN
ESPAÑOL	44	7
MATEMATICAS	45	7
CIENCIAS NATURALES	29	8
HISTORIA GEOGRAFIA EDUCACION CIVICA	17	5

MATERIAL EVALUATIVO

MEROGUI



FIRMA DEL PADRE O TUTOR

PROHIBIDA SU REPRODUCCION PARCIAL O TOTAL

NOMBRE DEL ALUMNO

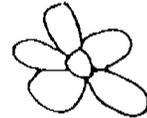
Daniela catemaxca Montiel

ESCUELA profa Edoxia Calderon Gomez

NOMBRE DEL PROFESOR Blanca Cruz Martinez

GRUPO 3^{ra}B N° DE LISTA 6 (6)

cercar grado



Vive
SIN DROGAS*

ESPAÑOL

12 4.0 + 7.6

MATEMÁTICAS

10 4.0 + 7.0

CIENCIAS NATURALES

11 4.4

HISTORIA, GEOGRAFÍA Y

14 4.0

EDUCACIÓN CÍVICA

PROMEDIO



Trabajos Manuales Escolares, S. A. de C. V.

ANEXO 5

**PÁGINAS DE UNA GUÍA DE ESTUDIO PARA REALIZAR EL EXAMEN DEL MES DE
ENERO EN EL GRUPO DE 5° B.**

ESCUELA PRIMARIA PROFRA. EUDOXIA CALDERON GOMEZ

GUIA PARA REALIZAR EXAMEN DEL MES DE ENERO EN EL GRUPO

5º "B"

ESPAÑOL

- Dictado de palabras con h intermedia.
- Dictado de palabras que empiecen con h.
- ¿Qué es una obra de teatro?
- ¿Qué son las acotaciones?
- Uso del punto. ¿Cuántos tipos de puntos hay?
- Uso de la mayúscula.
- Menciona las partes que lleva el periódico escolar.
- ¿Qué es el aviso? Escribe avisos.
- ¿Qué es una monografía?
- Palabras primitivas y derivadas.
- Pronombres demostrativos. ¿Cuáles son?

MATEMATICAS

¿Cuánto vale?

Bimestre	milenio	trienio	
Bisiesto	sexenio	trimestre	
Década	siglo	lustro	etc.

- Hacer ejercicios como
- ¿Cuántos semestres hay en un año?
- ¿Cuántas décadas hay en 30 años?
- Números romanos.
- Sacar perímetros y áreas.
- Área del rombo.
- Marca ejes de simetría.
- Escribe el nombre de los números decimales.
74.02 setenta y cuatro enteros dos centésimos.
- Operaciones con punto decimal.
- Pasar el número decimal a fracción.
- Diagrama de árbol.
- Fracciones.
- Operaciones básicas.
- Se realizará examen de tablas del 2 al 20.
- Suma de fracciones.
- Porcentajes.
- Prismas y pirámides.
- Tablas de variación proporcional.

CIENCIAS NATURALES.

- La fotosíntesis.
- ¿Qué es la combustión?
- ¿Qué es un carburante?
- El sistema inmunológico.
- ¿De qué está formado el sistema inmunológico?
- ¿Qué son los linfocitos?
- ¿Dónde se forman los linfocitos?
- ¿El sistema inmunológico tiene sistema circulatorio?
- ¿Cómo son estos sistemas circulatorios?
- ¿Por donde pueden moverse los linfocitos?
- ¿Qué parte de nuestro cuerpo vigila más el sistema circulatorio?

- ¿Qué es la función del sistema inmunológico?
- ¿Qué pasa cuando los microbios entran al cuerpo?
- ¿El sistema inmunológico cura todas las enfermedades?
- ¿Cuándo el microbio entra al cuerpo nos sentimos mal de inmediato?
- ¿De qué depende el tiempo que estamos enfermos?
- ¿Qué le puede pasar a la célula enferma?
- Escribe 4 cosas que puedes hacer para mantener sano tu sistema inmunológico.

Estas preguntas no aparecerán ni en el orden ni en la forma en que aparecen en esta guía.

HISTORIA.

- Cultura Romana.
 - La edad media.
 - Los Reinos Europeos. Una sociedad campesina y guerrera. El papel de la iglesia.
- DEBES ESTUDIAR TUS APUNTES Y CUESTIONARIOS DE ESTOS TEMAS, SI TE FALTA ALGUNO DEBES CONSEGUIRLO.**

GEOGRAFÍA.

- ¿Qué es el núcleo?
 - ¿Qué es el manto?
 - ¿Qué es la magma?
 - ¿Qué es la corteza?
 - ¿Qué es la pangea?
 - ¿Hace cuantos años se cree que los continentes estaban juntos?
 - ¿Cómo se llama a los movimientos de los continentes?
 - ¿Cómo se llama a las montañas submarinas?
 - ¿Qué es una cadena montañosa?
 - ¿Cómo reproduce una cadena montañosa o un temblor?
 - ¿Cómo se origina un volcán?
 - ¿Qué es un sismo?
 - ¿Quién invento el sismógrafo?
 - ¿Donde se producen los mayores daños de un terremoto?
 - América se divide en tres regiones ¿Cuáles son?
 - ¿Qué mide la escala de richter?
 - ¿Qué mide la escala de mercalli?
- ESTAS PREGUNTAS APARECEN EN DISTINTA MANERA ESTUDIA TUS APUNTES.**

CONTINENTE AMERICANO

- De acuerdo al idioma que se habla en el continente Americano este se divide en dos ¿cuáles son?
- Localiza y escribe el nombre de los océanos que rodean el continente americano.
- Localizar en el mapa cada uno de los países con sus capitales.
- Aprenderse las capitales y países del continente americano.

CIVISMO.

Artículo 3º

- ¿Qué es un interés?
- ¿Qué es un aspiración?

NOTA: Los exámenes se realizaran de la siguiente manera.

Lunes 2 de febrero Español y Ciencias Naturales.
 Martes 3 de febrero Matemáticas y Geografía.
 Miércoles 4 de febrero Historia y Civismo.
 Se realizará examen de ortografía, escritura y texto libre.

ESTUDIA MUCHO, SUERTE Y DIVIÉRTETE.

ANEXO 6

OFICIO QUE COMUNICA A LOS MAESTROS QUE NO SE DEBE DEJAR TAREA LOS DIAS VIERNES A LOS ALUMNOS, CON EL PROPOSITO DE CONTRIBUIR CON LA CONVIVENCIA FAMILIAR.



Circular No. 092

Toluca Méx., 17 de septiembre de 2003

CC.
 Subdirectores Regionales de Educación Básica,
 Jefes Regionales de Educación Básica,
 Supervisores Escolares
 Presentes

La Dirección General de Educación Básica, con el propósito de contribuir con la convivencia familiar y por consiguiente, con los procesos de aprendizaje de los niños y jóvenes, les instruye para que a partir de la fecha, en todas y cada una de las instituciones educativas del Subsistema Educativo Estatal, **no se dejen tareas escolares los días viernes a los alumnos**. Lo anterior, tiene la finalidad de:

- a) Elevar la armonía escolar y familiar
- b) Contribuir a que los alumnos convivan con sus padres y hermanos en actividades del hogar tales como el aseo y las tareas de la casa, el desarrollo de actividades deportivas, culturales recreativas, salidas de paseo, entre otras
- c) Reducir las tareas extraclase que se le asignan a los alumnos en los fines de semana, las cuales merman la economía y el tiempo de la familia
- d) Lo anterior, no pretende reducir los procesos de enseñanza y evaluación de los docentes, sino por el contrario, permitir que los alumnos regresen al siguiente día hábil con más ánimo y gusto por asistir a clases

Sin otro asunto en particular, me reitero a sus órdenes.

GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO
 SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y BIENESTAR SOCIAL



DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN BÁSICA

Atentamente

Profr. José Rogelio Sandín
 Director General

C.c.p.- Ing. Alberto Curi Naimé, Secretario de Educación, Cultura y Bienestar Social
 Lic. Rogelio Tinoco García, Subsecretario de Educación Básica y Normal
 Profra. María Isabel González Estrada, Subdirectora de Educación Elemental
 Profr. Luis Zamora Calzada, Subdirector de Educación Secundaria
 Archivo/Minutario
 JRS/ELN

ANEXO 7

**OFICIO ELABORADO POR LOS PADRES DE LOS GRUPOS DE 5 ° "A " y 5° "B"
DIRIGIDO AL DIRECTOR DE LA ESCUELA DONDE COMUNICAN NO ESTAR DE
ACUERDO CON EL TRABAJO DE ALGUNOS MAESTROS.**

COACALCO DE BERRIOZABAL A 11 DE MAYO DE 04

PROF. SANTIAGO CRUZ MELO
DIRECTOR DE LA ESCUELA
PRIMARIA PROFESORA
EUDOXIA CALDERON GOMEZ
PRESENTE:

ESTIMADO DIRECTOR:

POR ESTE CONDUCTO RECIBA UN CORDIAL SALUDO, Y A LA VEZ
LOS QUE SUSCRIBEN PADRES DE FAMILIA, DE LOS QUINTOS GRADOS
"A" Y "B" DE ESTA INSTITUCION. (SE ANEXA RELACION DE FIRMAS)

NOS PERMITIMOS MANIFESTARLE, NUESTRA INQUIETUD SOBRE
NUESTROS HIJOS YA QUE EN EL GRADO EN QUE SE ENCUENTRAN NOS HA
SIDO MUY GRATO SU ALTO GRADO DE ENSEÑANZA, Y QUEREMOS QUE EL
PROXIMO AÑO NOS DEJEN A LOS MISMOS PROFESORES.

LAS ACTUALES PROFESORAS QUE SE EN CUENTRAN EN LOS SEXTOS
GRADOS , SU APROVECHAMIENTO DEJA MUCHO QUE DECEAR; YA QUE LAS
PROFESORAS TIENEN A SU CARGO OTRAS ACTIVIDADES Y DESCUIDAN A
LOS ALUMNOS, TAMBIEN PIDEN MUCHOS PERMISOS.

LOS ALUMNOS SE ATRAZAN MUCHO Y LOS RESULTADOS SE REFLEJAN
EN EL APROVECHAMIENTO ESCOLAR, POR TAL MOTIVO QUEREMOS A LAS P
PROFESORAS QUE ESTAN EN QUINTO; PUES BIEN SABEMOS QUE LA PROFE
SORA ANA LAURA LOPEZ ESTA DE INTERINATO POR EL PROFESOR JUAN
CARLOS , PERO DE IGUAL MANERA EL PROFESOR ES UN BUEN ELEMENTO
PARA SEXTO GRADO.

POR TAL MOTIVO LE HACEMOS DE SU CONOCIMIENTO A BUEN TIEMPO
PARA QUE EL AÑO QUE ENTRA LOS DESIGNE, ESTA ES NUESTRA INQUIETUD
POR QUE SALEN DE SEXTO Y SE VAN A LA SECUNDARIA, Y RECUERDE QUE
EL PROMEDIO GENERAL ES EL QUE SAQUEN EN SEXTO GRADO.

SIN MAS POR EL MOMENTO NOS DESPEDIMOS DE USTED, ESPERANDO QUE
TOME EN CONSIDERACION NUESTRA PETICION MUCHAS GRACIAS.

NOMBRE

FIRMA

Soledad Lopez

5° B [Signature]

Soledad Lopez

5° B [Signature]

Esperanza M. Martínez Álvarez

5° B [Signature]

Esperanza M. Martínez Álvarez

5° B [Signature]

DEUSTRIO MARTINEZ G

5° B [Signature]

Norma Cruz

5° A Norma Cruz

Leticia Maters Acosta

5° B [Signature]

Esth. Ruiz Martínez

5° A Esth. Ruiz Martínez

Luzmila Salas Pineda

5° B [Signature]

Maria Eugenia Ramos Ruano

5° B [Signature]

KORENA VAGO MEDINA

5° A [Signature]

Luzmila Salas Pineda

5° B [Signature]

Eulalia Galde Urdaz

5° B [Signature]

Elizabeta Henao Martinez

5° B [Signature]

Rosa M^a Garcia Neri

5° B [Signature]

Alfonso Hernandez

5° B [Signature]

Gulterman Sanchez Caprera

5° B [Signature]

Amaya Pineda Maza / Lopez

5° A [Signature]

Fischa Gutierrez T

5° B [Signature]

Gabriela Yeseas

5° B Gabriela Y.

Luzmila Salas Pineda

5° B [Signature]

Luzmila Salas Pineda

5° B [Signature]

M^a de la Luz R. A.

5° B [Signature]

Virginia Benitez D.

5° B [Signature]

Claudia Jaramilla Murillo

5° B [Signature]

M^a Isabel Torres

5° B [Signature]

NOMBRE /

CURIA

Sos Urcis Perez Bacov	5-A	<i>[Signature]</i>
Germano Juarez A	5-A	<i>[Signature]</i>
Beatriz Lopez T	5-A	<i>[Signature]</i>
Matilde Galindo Salinas	5-A	<i>[Signature]</i>
Patricia Flores Reza	5-A	<i>[Signature]</i>
Veronica Lopez Sanchez	5-B	<i>[Signature]</i>
Angelica Torres Liberman	5-B	<i>[Signature]</i>
Gisela Gabriela Gomez Aguilera	5-A	<i>[Signature]</i>
Susana Garcia Vilechis		<i>[Signature]</i>
Luis Ramon Brimaldo J.	5-B	<i>[Signature]</i>
Lucia Dominguez Hernandez		<i>[Signature]</i>
Patricio Galo Perez		<i>[Signature]</i>
Sandra Gonzalez Lopez		<i>[Signature]</i>
Solome Gutierrez		<i>[Signature]</i>
Wocero Robson Perez		<i>[Signature]</i>
Jorge Amaya Leon		<i>[Signature]</i>
Henarinda Baeza Sanchez	5-B	<i>[Signature]</i>
Luis Ramon Brimaldo J.	5-B	<i>[Signature]</i>
Angelica Torres Torres Liberman		<i>[Signature]</i>