

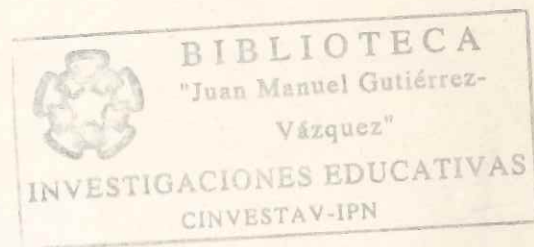
CENTRO DE INVESTIGACION Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITECNICO NACIONAL

PLAZANO

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

NORMAS, PRINCIPIOS Y VALORES EN LA INTERACCION MAESTRO-ALUMNO

-EL CASO DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES-



T E S I S

Que para obtener el grado de Maestro en Ciencias
en la Especialidad de Educación

P r e s e n t a

ANA MARIA CERDA TAVERNE

Profesora de Historia, Geografía
y Educación Cívica

Director de Tesis

Licenciado en Ciencias de la Educación
Vicente Eduardo Remedi Alione

A todos aquellos amigos, compañeros y profesores del DIE que estuvieron junto a mí en este proceso de formación. Especialmente al equipo de trabajo de la investigación "Curriculum e identidad docente" donde encontré un espacio que me permitió abrirme a pensar, criticar más libremente y a mirar la realidad de modo diferente.

A Eduardo, que con su entrega generosa me orientó en el trabajo intelectual como también me brindó su constante apoyo en el plano personal y me contagió con alguna de sus hermosas locuras. A Monique, quien con su sabiduría y paciencia guió parte de las reflexiones de este trabajo. A Adelina, que con su amistad, reflexiones y comentarios críticos me hizo estar atenta a enfrentar mis dificultades. A Mirtha, por su disposición permanente a apoyarme en mis estudios. A Roberto, que en la última etapa de elaboración de la tesis me acompañó entregándome de su tiempo y conocimientos con generosidad y cariño.

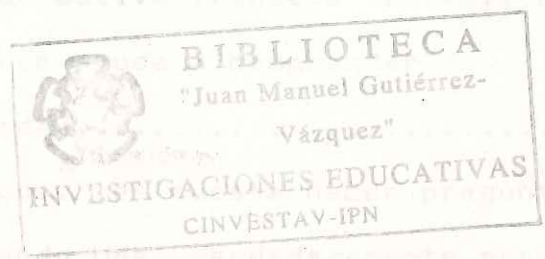
A los compañeros del Programa Interdisciplinario de Investigaciones Educativas (PIIE). de Santiago de Chile, con quienes compartí años de experiencia en el trabajo educativo

y quienes me facilitaron las condiciones para proseguir mi formación.

Agradezco al International Development Research Center (IDRC) de Canada el apoyo económico que me permitió hacer los estudios de maestría.

A todos los maestros y alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) que me permitieron observar sus clases, especialmente a dos maestras por la dedicación que me brindaron en la realización de mi trabajo.

A Antonia Candela y Eduardo Weiss, por la lectura cuidadosa del trabajo y los aportes que hicieron, los cuales, muchos de ellos fueron contemplados y otros podrán ser recuperados en las próximas investigaciones.



CAPITULO III: El tiempo y la formación moral.....	112
1. Tiempo y finalidades.....	112
1.1. Tiempo y disciplina.....	112
1.2. La urgencia.....	112
1.3. Tiempo y productividad.....	112
2. La presencia de la muerte.....	112
<u>INDICE.</u>	112
INTRODUCCION.....	7
2. La presencia de la muerte.....	112
CAPITULO I: La institución y sus actores.....	22
1. El lugar.....	23
2. Los alumnos.....	25
3. Los maestros.....	30
4. La maestra observada.....	38
5. El método histórico social y el plan de estudios.....	43
CAPITULO II: Espíritu crítico y formación moral.....	46
1. Una actitud activa frente a la realidad.....	49
2. Interrogarse ayuda a comprender la realidad.....	65
2.1. A Uds. les cuesta hacer preguntas.....	66
2.2. Cuando Uds. verdaderamente preguntan cuestionan al autor.....	71
2.3 El hacer preguntas es otra manera de conocer la realidad.....	78
3. La participación y la inclusión del otro.....	81

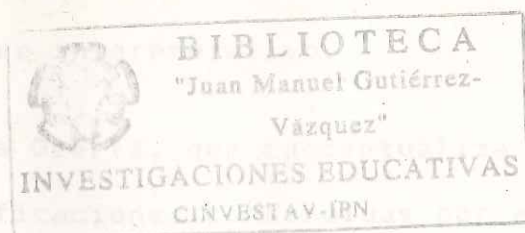
CAPITULO III: El tiempo y la formación moral.....	94
1. Tiempo y finalidad.....	95
1.1. Tiempo y disciplina.....	96
1.2. La urgencia.....	105
1.3. Tiempo y productividad.....	108
1.4 La espera.....	112
1. 5. La irreversibilidad del tiempo.....	116
2. La presencia de la maestra.....	122
ALGUNAS REFLEXIONES FINALES.....	136
BIBLIOGRAFIA.....	145



El estudio que se presenta a continuación se realizó en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Se hizo desde un enfoque etnográfico entendida no sólo como un método que ayuda a acumular conocimientos sobre realidades sociales culturales particulares, sino como una "perspectiva" donde se analiza, teoriza y actúa para conocer y comprender la realidad.

INTRODUCCION

Hay investigadores para quienes la etnografía se entiende como una técnica de recolección de datos donde se establecen genealogías, se elaboran diarios de campo, se entrevistan informantes, se transcriben textos, como una manera de comprender lo real sobre el objeto estudiado. Pero no son estas técnicas y procedimientos los que definen el trabajo etnográfico, sino la permanente búsqueda por lograr desentrañar las estructuras de significación más profundas de lo que se estudia. La esencia del investigador es a partir de las observaciones e informaciones acerca del objeto de estudio, sobre el cual especula, discute, discute, reflexiona, teoriza y actúa para analizar e



El estudio que se presenta a continuación se realizó en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Se hizo desde un enfoque etnográfico entendido no sólo como un método que ayuda a acumular conocimientos sobre realidades sociales o culturales particulares, sino como una "perspectiva" donde se enlaza teoría y método para conocer y comprender la realidad.

Hay investigadores para quienes la etnografía se entiende como una técnica de recolección de datos donde se establecen genealogías, se elaboran diarios de campo, se entrevistan informantes, se transcriben textos, como una manera de aprehender lo real sobre el objeto estudiado. Pero no son estas técnicas y procedimientos los que definen el trabajo etnográfico, sino la permanente búsqueda para lograr desentrañar las estructuras de significación más profundas de lo que se estudia. La búsqueda del investigador es a partir de las observaciones e informaciones acerca del objeto de estudio, sobre el cual especula, elabora, piensa, reflexiona, apoyándose en la teoría para analizar e

interpretar la realidad. Así, va estructurando lo que Geertz denomina un saber interpretativo.

Siguiendo a Geertz, que conceptualiza a la cultura como un red de significaciones construidas por el hombre¹, es que entendemos el saber interpretativo como la indagación de las significaciones en las prácticas y discursos de los sujetos y las instituciones. Cada una de las acciones del hombre, por ejemplo el cerrar un ojo por un segundo puede ser visto de diferentes maneras como: tics, guiño, falso guiño, parodia, entre otras posibilidades. Cada gesto se puede comprender más profundamente si se reconocen y analizan las condiciones de producción del hecho, las costumbres, la historia, las características del sujeto, entre las múltiples variables a considerar. Así, el hecho de cerrar un ojo se puede comprender sólo en una situación concreta. La etnografía es por tanto una descripción densa ya que para el análisis de cualquier hecho el etnógrafo "se encara a una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o entrelazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas y a las cuales el etnógrafo debe ingeniarse de alguna manera, para captarlas primero y explicarlas después"²

Esta conceptualización de la etnografía como una descripción densa implica al sujeto investigador ya que el

¹ Geertz, Clifford. La interpretación de las culturas, México, Ed. Gedisa, 1987, p. 20.

² Ibidem, p. 24.

trabajo interpretativo pasa necesariamente por las formas que el sujeto significa los hechos. Por este motivo se consideró necesario analizar la relación sujeto objeto de conocimiento que está presente desde el momento que se elige el lugar de la observación hasta el proceso de escritura final.

Se parte del reconocimiento que lo real existe pero se hace inteligible sólo con la actividad del sujeto que construye su objeto de estudio recortando partes de la realidad desde ciertos conceptos y visiones particulares. Un primer acercamiento al objeto se hace desde el sentido común, donde fácilmente se percibe y reconoce lo que ya se sabía o lo que se dice sobre lo observado. Pero es necesario intentar romper el sentido común por medio del aporte de la teoría para poder acceder al objeto desde nociones científicas. Al optar por ciertas nociones científicas se va delimitando la mirada del objeto y el enfoque que se le dará al estudio.

Por otra parte, tanto desde el sentido común como desde las conceptualizaciones elegidas el sujeto se enfrenta a un objeto "demasiado humano" que le produce vivencias, sensaciones, recuerdos que a veces tienden a imponérsele como estructuras del objeto. Al analizar estas estructuras que se presentan a la intuición se perciben nuevas realidades o variables que permiten nuevas construcciones acerca del objeto.

Así, "el descubrimiento no se reduce nunca a una simple lectura de lo real, aún del más desconcertante, puesto que supone siempre la ruptura con lo real y las configuraciones que este propone a la percepción"³. Se trata entonces de establecer nuevas configuraciones que permitan una nueva lectura sobre lo real donde se recorta el objeto.

El objeto no tiene una verdad esencial que haya que aprehenderlo sino que el sujeto construye desde su mundo simbólico, es decir, desde su lenguaje, sentido común, conceptos teóricos, una descripción e interpretación acerca del objeto. Tanto los conocimientos que porta como su historia particular influyen de alguna manera en la forma de investir al objeto.

Por lo expuesto recientemente es que desde el momento que se entra a observar hay que intentar abrirse al conocimiento de la realidad. Las observaciones de clase se iniciaron con la consigna de "mirarlo todo". Es decir, intentar abrirse para mirar lo evidente, lo trivial, lo poco significativo, para tratar de aprehender lo más posible de un todo pensando que no se conoce nada de él. Tarea imposible de lograr pero que ayudó a agrandar los límites de la selectividad.

La otra consigna era "quebrar el sentido común", lo que permitió tener una actitud más activa frente a lo que se veía y oía, a interrogar sobre el significado de las cosas

³ Bourdieu, Pierre, et al. El oficio del sociólogo, México, Ed. Siglo XXI, 1975, p. 29.

obvias, a preguntarse en qué se fundan, cómo se generan y por qué existen determinadas prácticas.

A pesar de estas ideas, en una primera etapa lo más atendible para registrar era lo que se cargaba en forma más inmediata con significaciones, lo que implicaba también tener interferencias para mirar otras cosas. Es así como se tuvo la tendencia de mirar como importante y a registrar aquello que algunas teorías educativas plantearon acerca de la escuela. Por ejemplo, examinar como operaba la reproducción de ciertos valores dominantes de la sociedad en el salón de clases. Así, se observaba como la maestra iba transmitiendo la idea del uso eficaz del tiempo sin reparar en las contradicciones que ella portaba frente a esta temática, ni los conflictos que se le presentaban para transmitir este valor en la interacción con los alumnos. Poco a poco se pudo ir ampliando la mirada gracias al aporte de otras lecturas de autores como Foucault o Maffesoli que permitieron acercarse a comprender los fenómenos con sus múltiples contradicciones e incoherencias.

Otro aspecto que incidía para la comprensión de los fenómenos observados era el lugar subjetivo desde donde uno estaba ubicada en el momento de hacer las observaciones. Podía ser desde una postura de alumna por la trayectoria de tantos años que se tiene de estar en ese rol, como también de maestra por el hecho de ser docente. Se mencionan estos dos posibles lugares porque fueron relevantes en el momento de la construcción del registro. Por ejemplo, cuando se

estaba en una postura de alumna se podía percibir más claramente las agresiones y seducciones de la maestra. Cuando se estaba en el lugar de maestra uno tendía a identificarse con algunos discursos o formas de relacionarse con los alumnos. Estas diferentes posiciones para enfrentar la observación hacían significar los hechos de manera diferente por lo cual era importante, al menos, detectar desde donde se estaba para comprender mejor el hecho.

Así, estos problemas recién mencionados se tomaban en consideración en el momento de elaborar los registros. Al ampliar las notas que se tomaban en el salón de clases se marcaban las interpretaciones que se hacían tanto cuando se registraba como también cuando se escribía como una manera de tener posibles pistas que servirían posteriormente para entender los hechos en su complejidad.

Por otra parte, interesa mencionar que cuando se está en el salón de clases se hace presente con mucha fuerza la alteridad de las conductas de maestros y alumnos que producen diversas vivencias como tensión, placer, tedio, en uno, que está de observador participante. El proceso de escritura se realiza en otro lugar, el lugar de la producción donde se está solo y se intenta dar una coherencia a esa alteridad observada. Proceso nada fácil ya que en el salón de clases se escucha un discurso oral que no fue hecho para ser escrito y además, como bien sabemos, la oralidad se asocia a fábula, a diferencia de lo escrito que

se asocia a verdad⁴, lo que hace más costoso el hecho de poder escribir.

Ya teniendo los registros como primer material que ha sido de alguna manera traducido e interpretado se inicia el proceso de análisis que fué bastante angustiante y caótico. La lectura y relectura de éstos abría a la formulación de hipótesis y cuando se intentaba profundizar en ellas la realidad se hacía cada vez menos clara, más compleja y contradictoria. Por ejemplo, al analizar un evento se llegaba a una conclusión muy diferente de lo que se había pensado en un primer momento, ya sea, porque un dato en apariencia poco relevante era un indicio que permitía comprender el fenómeno desde otra perspectiva o porque con el aporte de la teoría se podía significar un hecho de manera diferente, lo que implicaba, una nueva revisión de los registros para confirmar si esto se reiteraba en otras situaciones.

Aunque en las observaciones de clases y en las entrevistas con la maestra llamaba la atención la heterogeneidad de vivencias, situaciones y conflictos infinitamente ricos y variables había algo que se repetía y se repetía que tenía relación con el sentido profundo de lo que sucedía en el salón de clases. Parte de estas acciones repetitivas se pueden reconocer como las acciones que caracterizan el hacer docente y que le otorgan identidad a

⁴ De Certeau, Michel. La escritura de la historia, México, U. Iberoamericana, 1985, pp. 236-237.

éste.⁵ Pero en estas formas reiterativas también se descubría el estilo propio de la maestra. La reiteración de las mismas acciones y la redundancia de ellas en tanto que aparecían con los mismos sentidos, es lo que permitió definir los ejes de análisis.

Estos fueron la interpelación y el manejo del tiempo como dos maneras de ir constituyendo a los individuos en sujetos concretos. La interpelación era una forma permanente que usaba la maestra para ir llamando a los alumnos a incluirse en su lógica. Esto lo hacía a través de un discurso atrayente, la seducción física, la ironía entre las diversas maneras que se describirán a continuación. Por otra parte, llamaba la atención la relación de la maestra con el tiempo. Tanto en su discurso como en sus acciones parecía estar permanentemente atrapada por la relación tiempo finalidad que aparentemente transmitía a los estudiantes.

Al profundizar en el análisis de estas variables donde se veía como se intentaba homogeneizar y tipificar a los sujetos es que se decidió trabajar el tema de la moral. Teniendo el tema se hicieron varias lecturas sobre éste para comprender más la relación entre moral y educación.

Una de las definiciones sobre moral que abarca las principales ideas que se quieren resaltar sobre el tema es la de Sánchez Vázquez que dice: "es un sistema de normas,

⁵ Remedi, Eduardo et al. "La identidad de una actividad: ser maestros", Documentos DIE, México, DIE- CINVESTAV, 1987, pp. 6 y 7.

principios, valores, de acuerdo con el cual se regulan las relaciones mutuas entre los hombres y entre ellos y la comunidad, de tal manera que dichas normas, que tienen un carácter histórico social, se acaten libre y conscientemente por una convicción íntima y no de un modo mecánico, exterior o intencional."⁶

Por otra parte, el currículum es, en parte, la organización de los aprendizajes en términos del desarrollo de actitudes, habilidades y conocimientos para formar a individuos como ciudadanos que se puedan integrar a la sociedad. Cualquier currículum implica una cierta normatividad y ciertas valoraciones que se construyen a partir de las concepciones de escuela, sociedad e individuo.

Por lo tanto, la educación al igual que la moral tiene como finalidad el incorporar al sujeto a una comunidad de ideas y sentimientos con el objeto de mantener la sociedad e integrar al individuo en ella. O sea, las funciones de la educación son similares a las de la moral, o más bien, se podría afirmar que la educación es moralización.

En este proceso interesó profundizar en las formas de como se trasmite la moral y en este aspecto fue muy significativo la lectura de dos autores. Uno de ellos fue Emile Durkheim⁷ por su planteamiento acerca de como lograr

⁶ Sánchez Vázquez, Adolfo. Ética, México, Ed. Grijalbo, 1969, p. 73.

⁷ Durkheim, Emile. La educación como socialización, Salamanca, Ed. Sígueme, 1976.

una educación moral. El otro fue Michel Foucault⁸ que en su libro Historia de la sexualidad muestra como se va conformando el sujeto moral a través de formas sutiles, contradictorias y confusas.

Nuevamente se volvió al análisis de registros y se inició la escritura de algunos eventos. Se trataba de conservar la realidad de las prácticas observadas pero a veces, hasta tal punto, que se intentaba describirlo todo para no omitir la "verdad" olvidándose que el escribir acerca de los demás es imprimir una escritura sobre el otro⁹. En otras ocasiones para no hacer un trabajo meramente descriptivo se llegó al extremo de desarrollar los planteamientos teóricos de algún autor y se buscaba en los registros la ejemplificación de lo que decía la teoría. Esto reflejaba la dificultad de encontrar la manera de que los registros pudieran ser significados por la teoría y la teoría por los registros en un continuo ir y venir para poder ir profundizando en la comprensión del tema.

Finalmente se llegó a la organización del texto y la escritura final. Se intentó hacer una descripción analítica interpretativa acerca de algunos aspectos de la formación de normas, principios y valores en la interacción maestro alumno en el aula mostrando la diversidad, variabilidad y contradicciones en que se realiza este proceso, como

⁸ Foucault, Michel. Historia de la sexualidad, 3 vols., México, Ed. Siglo XXI.

⁹ De Certeau, Michel. Op. cit.

también, tratando de conservar la riqueza de la realidad observada. De alguna manera mostrar y sugerir como el maestro en términos conscientes y a veces inconsciente trasmite valores, normas y actitudes a los jóvenes.

Interesa mencionar que este trabajo está fundamentalmente basado en los registros de clase de una sola maestra, aunque en una primera etapa se registraron acontecimientos en los salones de maestro y en los patios; se entrevistaron alumnos y profesores; se estudiaron los documentos oficiales para conocer la institución. Este hecho, puede ser pensado como un límite de la investigación. Pero, una de las características del CCH, es que los maestros que ingresaron desde su creación tienen mundos compartidos por trayectorias similares que les tocó vivir, lo que influye en las características de su hacer y la maestra observada es una de ellas. Por otra parte, al trabajar en profundidad los registros y analizarlos en referencia al mundo institucional se considera que las generalizaciones del estudio son válidas como una lectura interpretativa acerca del tema. Así, el trabajo quedó estructurado como se detalla a continuación.

Se inicia el trabajo con una caracterización del lugar, de sus actores principales: maestros y alumnos; de los lineamientos curriculares fundamentalmente desde la visión de los propios actores, para entregar elementos del mundo simbólico donde se realizó la investigación. Basándose en los documentos oficiales se describen algunas

características del plan de estudios y más específicamente del área histórico social que fue donde se hicieron las observaciones de clase. Específicamente en los cursos de "Teoría de la historia" e "Historia de México".

Así mismo, se dió relevancia a la caracterización de la maestra observada enfatizando en ella la fuerza y el compromiso con su hacer docente como el nivel de identificación que mostraba con la institución a través de las entrevistas y registros que se hicieron en el proceso de recolección de información.

En el segundo capítulo se inicia el análisis de la formación moral en el CCh mostrando como los lineamientos institucionales de formar sujetos críticos, reflexivos y abiertos se expresa en la práctica cotidiana, en una valoración de una actitud activa y comprometida con la realidad. Esto se traduce en el interés porque los alumnos participen en clase; se interroguen acerca de lo que leen escuchan o ven y que estén atentos y comprometidos con lo que sucede.

Las maneras para intentar inculcar formas de trabajo, actitudes críticas y valores respecto al compromiso con lo social son diversas. La tipificación, la ironía, la seducción, la interrogación, el discurso normativo son algunas de las formas que utiliza la maestra en su afán de interpelar a los alumnos para incluirlos en su visión acerca del sujeto y su relación con lo social.

En el tercer capítulo se hace un análisis de como a través de la manera que la institución distribuye el tiempo y como la maestra lo reorganiza, explicita y vive en función de finalidades o metas se va transmitiendo una determinada ética. Por medio de la regulación del tiempo y de la imposición de ciertos ritmos; de aprender a esperar y de enfrentarse a ciertos límites y de cumplir tareas en función de plazos de otros, se pueden formar hábitos, disciplinar a los sujetos y transmitir ciertos valores.

También se hace un breve análisis acerca de la presencia y ausencia de la maestra en el salón de clases como una variable que permite visualizar la necesidad que tienen los maestros de sentirse como autoridad pedagógica para poder ejercer su rol. Esto también permite abrir algunas pistas de análisis acerca de las verdaderas luchas que dan los docentes para lograr el reconocimiento como personas y como maestros en su hacer.

Finalmente, se cierra el trabajo con algunas reflexiones acerca de las formas que se transmiten normas, principios y valores en la interacción maestro alumno.

CAPITULO I

LA INSTITUCION Y SUS ACTORES

El presente capítulo tiene como propósito describir la institución y sus actores, así como el contexto en el que se desenvuelve. Se comienza con una descripción general de la institución, seguida de un análisis de los actores involucrados y sus roles. Se describe también el entorno institucional y los factores que influyen en su funcionamiento. El capítulo concluye con una reflexión sobre el futuro de la institución y las perspectivas de los actores involucrados.

Se describe la institución y sus actores, así como el contexto en el que se desenvuelve. Se comienza con una descripción general de la institución, seguida de un análisis de los actores involucrados y sus roles. Se describe también el entorno institucional y los factores que influyen en su funcionamiento. El capítulo concluye con una reflexión sobre el futuro de la institución y las perspectivas de los actores involucrados.

Este capítulo se divide en tres secciones principales: descripción de la institución, análisis de los actores y reflexión sobre el futuro. Cada sección está desarrollada en párrafos que detallan los aspectos más relevantes de cada uno de estos temas.

1. El lugar.*

Una ancha avenida de tres carriles por lado. A mano izquierda un cerro verde con frondosa vegetación en que sobresalen casas de grandes dimensiones de diversa arquitectura: se aprecia la diversidad de gustos y estilos.

La avenida comienza a estrecharse, hay una curva y uno se enfrenta a dos muros de piedra negra que dan sensación de solidez y estabilidad. Una gran reja de metal pintada en amarillo avisan que se está entrando a este recinto moderno, innovador, cuyos fundadores fueron muchos de los estudiantes e intelectuales del movimiento estudiantil de 1968.

Se sigue subiendo por la avenida bordeada por las paredes de gran altura de la misma piedra negra, como aislándose de la gran ciudad para abrirse a un espacio amplio donde no faltan los estacionamientos de coches y más

* Este capítulo es una reescritura de los registros in situ que he adecuado a las necesidades de una narración hilada. En las notas se da la referencia a los registros.

al fondo, el cerro con árboles de diferentes tamaños y todos los tonos del verde.

Se percibe un ambiente distinto, jóvenes en grupos de dos o tres que conversan animadamente. Otro grupo dentro de un carro fuman y conversan con música rock a gran volumen.

Se comienza a subir por amplias escalinatas de cemento de dos a cinco escalones que pareciese los hubieran ido construyendo para hacer resaltar la roca volcánica con sus múltiples y variadas formas y los árboles como Eucaliptus, Jacarandas, Casuarinas y otros.

Los edificios son de ladrillo pintado en amarillo claro, amplios ventanales, escaleras " y pasillos techados y abiertos pintados de color azul. Unos de dos pisos y otras construcciones de un piso puestos en diferentes posiciones. Cada uno tiene una gran letra. Pienso que es lo que me permitirá ubicarme en el plantel.

En muchos de los edificios hay diarios murales con carteles impresos o hechos a mano con plumón invitando a conferencias, teatro, festivales de música. En uno de los edificios, en el área central del plantel hay un diario mural del centro de alumnos atiborrado de carteles convocando a una marcha. Informaciones de prensa y avisos de diferente índole. El tono político está presente.

Entre los edificios hay grandes espacios cubiertos de cemento con jardines de piedra con plantas y arbustos y

algunas bancos. Lugar de reunión de los jóvenes. Unos discutían acerca de un texto, otros tocaban la guitarra, un grupo de mujeres se peinaban y maquillaban. Jóvenes, hombres y mujeres con vestimentas sencillas, que se paseaban, reían y conversan en voz alta como si el tiempo se hubiera detenido para ellos. No se veía prisa.

Se sentía una sensación de libertad y uno se preguntaba qué iba a encontrar en ese lugar.

2. Los alumnos.

Al pasearse por los pasillos y jardines se ven muchos adolescentes y otros más adultos que visten con ropas sencillas: blue-jeans o pantalones de poliéster, tenis o zapatos negros y camisa o playeras en los hombres. Algunos con cabellos largos, otros al estilo punk, otros con aretes. Las mujeres son minoría (un tercio de los alumnos del plantel)¹ pero resaltan por sus vestimentas más variadas, grandes aretes de colores y adornos en el pelo. La mayoría de ellas usa pantalones y zapatos bajos.

Varios autores que han hecho estudios sobre el CCh, entre ellos David Pantoja, coinciden en que la población de primer ingreso es joven. Más de la mitad tiene menos de 16 años

¹ Pantoja, David. "Ponencia que presenta el Colegio de Ciencias y Humanidades a la mesa de trabajo correspondiente a la educación media superior", CCH, UNAM, 1979, p.35.

casi la totalidad es menor de 19 años, lo que implica que una mayoría ha tenido una trayectoria regular en sus estudios previos que les ayuda a tener una buena imagen de sí mismos.²

Asimismo, en los documentos de estudio que caracterizan la institución, se plantea que los jóvenes en su mayoría provienen de un nivel socio-económico medio: hijos de empleados, comerciantes, obreros calificados, burócratas y técnicos que aspiran a que sus hijos tengan la oportunidad que ellos no tuvieron. Una maestra afirma que por el origen de clase de los alumnos la educación es percibida por ellos y sus padres como un medio de ascenso social más que un interés por la formación cultural.³

El plantel donde se hizo el estudio tiene más de 5.000 estudiantes distribuidos en cuatro jornadas: de 7 a 11 a.m.; de 10 a.m. a 2 p.m.; de 2 a 6 p.m. y de 6 a 10 p.m. En la primera jornada hay algunos alumnos que trabajan en casas o en el centro comercial del sector. En el segundo y tercer turno la mayoría son jóvenes que están sólo dedicados a los estudios y en la jornada vespertina muchos trabajan.⁴

Esta cantidad de jóvenes viene de la escuela secundaria que se caracteriza por su alto grado de formalismo,

² *Ibidem*, p.35.

³ Conversación con una maestra que con documentos en mano entrega información acerca del CCH.

⁴ Entrevista a la maestra.

verbalismo y autoritarismo.⁵ Se enfrentan a un nuevo sistema donde se promueve la autodisciplina, la participación y la investigación lo que les exige un comportamiento escolar ajeno al aprendizaje que han recibido por lo que muchas veces les provoca desajuste e incomprensión de lo que se les demanda.

Dos alumnos de primer ingreso comentan acerca de la institución y por qué ingresaron a ella. "Si uno quiere aprender hay que estudiar. Hay que estudiar y hacer trabajos fuera del horario de clases. Yo quise estudiar aquí porque este sistema es un desafío". Otra alumna: "Yo, la verdad que no pensaba ingresar aquí pero me tocó. Pedí la Prepa y me quedé en el CCH, todavía no me acostumbro".⁶

Al hablar del sistema de enseñanza dicen: "Pues sí, además como que es un sistema activo que tiene sus ventajas y desventajas. Las ventajas son que nos volvemos más activos, más abiertos, más despabilados. Las desventajas son que como es un sistema activo los maestros no trabajan, nosotros damos las clases. Todos los maestros hacen lo mismo. Puros trabajos de investigación, puros trabajos de investigación. No nos dan nada. más. Investigamos".⁷

En los salones de primer ingreso los alumnos se ven en actitudes diversas. Llego al salón y hay alrededor de

⁵ Cerda, Ana María. "La educación media básica", trabajo presentado en el curso Problemas educativos de México, México, DIE, 1987.

⁶ Conversación con dos alumnas de primer semestre.

⁷ Ibidem.

cincuenta alumnos. Más hombres que mujeres. Llega la maestra y saluda. La gran mayoría de los jóvenes no contesta y muchos no se dan cuenta de su llegada. Un grupo de mujeres se peinan y miran al espejo conversando sueltamente y a ratos riéndose estruendosamente. Una de ellas percibe que la maestra está hablando, guarda el espejo diciéndole algo a sus compañeras. Siguen conversando en tono más bajo. Mientras tanto otro equipo de jóvenes (hombres y mujeres) sentados en la parte de adelante del salón parecen seguir la clase. Miran sus apuntes, anotan en sus cuadernos, miran a la maestra. Algunos chupan el lápiz o la pluma.

Entra un alumno con una silla arriba de la cabeza, sin saludar pasa al fondo del salón y se instala. Otros compañeros le dicen bromas y se ríen. La maestra sigue gesticulando y hablando pero en el fondo del salón no se escucha. Otro alumno fuma distraídamente y comienza a quemar la mesa con un cigarrillo, apoya el cigarrillo en la mesa y espera que se empiece a quemar, lo retira y vuelve a repetir la operación. Otra alumna le hace cariño a un conejo que tiene escondido a medias en la chamarra.²

En los salones de tercer y cuarto semestre se percibe otra situación en las clases. De hecho el número de alumnos por curso es menor. De cincuenta a cincuenta y cinco alumnos inscritos en el primer semestre hay entre treinta y cuarenta inscritos en estos cursos.³ Por otra parte, la actitud de

² Observación de clases en el Taller de Lectura I.

³ Por reglamento se pueden inscribir 50 alumnos pero en algunas ocasiones hay excepciones y se inscriben más.

los jóvenes frente al estudio es diferente. Al entrar a los salones de clases hay un ambiente de trabajo que no se encontraba en los salones de primero.

Llego a un salón de cuarto semestre a la hora de inicio de la clase. Algunos jóvenes me saludan al entrar, paso a sentarme. Los alumnos en equipo estudian o platican, otros leen libros, pero en general los temas y las actitudes giran entorno al estudio. Uno se acerca, y con un texto en la mano, me pregunta qué es la plusvalía. Le explico brevemente. Entra la maestra y pide disculpas por el atraso (...). Una alumna comienza a exponer su trabajo, lee lento y en voz baja. En el salón hay mucho ruido. En la fila del fondo hay un chavo con playera negra que tiene los codos apoyados en la mesa mientras mastica un lápiz. El de al lado restriega su mano en forma insistente y reiterativa contra su portafolios. Un alumno con unos lentes colgados en el pecho se peina y le hace gestos con la mano a un compañero. Tres alumnas están escribiendo y, por lo absortas, que lo hacen parecería que están haciendo algún trabajo ajeno a lo que expone la alumna. Termina la exposición y la maestra pregunta a los alumnos si hay dudas. Estos comienzan a preguntar y opinar acerca de lo expuesto.¹⁰

Se puede apreciar que el clima de libertad observado en los salones de primer y segundo semestre persiste en los cursos superiores. Los alumnos pueden hacer otras actividades como conversar en voz baja, escribir, peinarse,

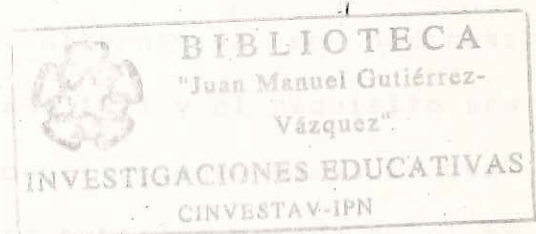
¹⁰ Registro de clases de cuarto semestre.

en tanto no interrumpen el desarrollo de la clase. Al parecer no necesitan simular tanto como en otras escuelas que están atentos a lo que se expone, pero a la vez la mayoría está preocupado de los estudios y de lo que se dice en clases. De hecho sorprende que cuando la maestra les pregunta si tienen dudas muchos jóvenes que parecían estar distraídos por las actitudes en que se los veía comienzan a participar activamente.

Esta actitud de compromiso con el trabajo también queda demostrada en las ausencias de los maestros. En dos ocasiones la maestra se ausentó y los alumnos se quedaron en el salón a exponer las investigaciones que habían realizado.¹¹ Pareciera que con el tiempo de permanencia en la institución, los jóvenes van interiorizando las formas de trabajo que les demandan y van adquiriendo una autodisciplina frente al estudio.

3. Los maestros.

El Colegio de Ciencias y Humanidades fue creado en el año 1971, como parte del proyecto de reforma de la Universidad Autónoma de México (UNAM), para responder a los requerimientos del desarrollo científico, social, cultural y productivo del país. En esta reforma estaba incluida la



¹¹ Tomado de observaciones de clases de tercer y cuarto semestre. En dos ocasiones y en dos cursos diferentes los alumnos hicieron la clase sin la presencia de ninguna autoridad.

creación de una alternativa de educación media superior que permitiera el acceso de sus egresados a la enseñanza superior y que, a la vez les proporcionara una formación terminal susceptible de incorporarlos al mercado de trabajo, con alguna especialización.¹²

Los lineamientos de este proyecto se materializan en la formación interdisciplinaria, en la enseñanza apoyada en los principios de la escuela activa, donde el método se define como "aprender a aprender", y en la función de orientación y guía que cumple el profesor.¹³

La etapa de creación y consolidación de este proyecto de formación de bachilleres, en el contexto social y político del país, fue una etapa muy creativa y motivadora para los jóvenes profesores que entraron a laborar. "Para mí y para una enorme cantidad de gente que nos integramos como profesores al Colegio, fue una alternativa en nuestras vidas. El Colegio se abrió en el año 1971 y el requisito era tener por lo menos el 75% de los créditos aprobados, lo cual obligaba a que todos los candidatos hubieran estado en el 68 en la UNAM. Para los que estuvimos [en la fundación del CCH], en mayor o menor medida, hubo un impacto del movimiento estudiantil, nos removía muchas cosas, en

¹² Anónimo. "¿Qué es el Colegio de Ciencias y Humanidades?", Documenta, n°1, México, CCH-UNAM, Junio 1979, pp. 87-90.

¹³ de la Serna, María Cristina. "El Colegio de Ciencias y Humanidades en la reforma de la Universidad", Documenta, n°1, México, CCH-UNAM, Junio 1979, pp. 55-63

nuestras vida personal, en la posición ante la educación, la sociedad, el sistema político y económico".¹⁴

Otra maestra relata: "Me entusiasmó mucho la idea que estaba todo por hacerse, que no había ideas acabadas, pero que en cambio sí había principios que me sonaban de acuerdo a lo que yo estaba viviendo (...) por ejemplo, cambiar la relación maestro alumno, luchar contra el autoritarismo... no eran inquietudes que tuviesen una visión del proyecto curricular, era un identificarse de manera espontánea, un poco emotiva (...). Cuando entré al CCH entré con el entusiasmo de poder trabajar, ayudar...que podía volcar mis inquietudes de tipo social. Me interesaba dedicarme al bachillerato porque era una etapa más formativa del alumno, es donde tienen un campo propicio para desarrollar tus ideas".¹⁵

Así con este entusiasmo y compromiso fueron consolidando la implantación del proyecto dedicando horas de trabajo a la elaboración de programas, material de apoyo didáctico, apuntes, guías de trabajo y a desempeñar funciones académicas administrativas como selección de profesores, coordinación de áreas y asesoría a estudiantes.

¹⁴ Castañeda, Adelina. La utopía y la realidad en la construcción de un proyecto educativo: el currículo del Colegio de Ciencias y Humanidades, Tesis de maestría, México, DIE-CINVESTAV, Octubre de 1975, p.128. Estas afirmaciones pertenecen a entrevistas realizadas por la autora a maestros que comenzaron su trabajo al inicio del CCH.

¹⁵ Ibidem, p.129.

Sin embargo, es preciso insistir que el énfasis del trabajo innovador pareció orientarse a los aspectos didácticos. "El aspecto didáctico se convirtió en el cauce más creativo porque permitió ubicar una serie de impugnaciones que en el fondo no eran nada más que [no eran solamente] didácticos sino que apuntaban a combatir el autoritarismo, la imposición, la poca libertad de los estudiantes para escoger a los profesores".¹⁶

La prioridad en el plano didáctico no está dada solamente por la lógica de la construcción curricular, que pone el énfasis en el cambio en los métodos, sino que es un terreno donde el maestro tiende a responder o interiorizar la función que la sociedad le asigna a su profesión y que se percibe fundamentalmente como un acto de trasmisión de conocimientos.¹⁷

Por este mismo énfasis en la didáctica se desarrolló una orientación pragmática en las propuestas curriculares, elaboración de programas, sugerencias metodológicas, formas de evaluación y organización administrativa. Así, lentamente, se fue institucionalizando el proyecto, se trataron aspectos normativos, legales y académicos muy ligados al problema de la eficacia práctica en función de fines y metas a lograr.

En algunas conversaciones con los maestros se advierte un desencuentro con la didáctica en la medida que la

¹⁶ Ibidem, p.170.

¹⁷ Ibidem, pp.140-141.

creatividad y el entusiasmo que ponían en su trabajo se ha visto disminuido por problemas políticos, académicos y laborales. Los bajos sueldos, las grillas políticas, la añoranza del pasado, las dificultades en el desarrollo de las actividades académicas están presentes en sus conversaciones. Una maestra afirma en tono de nostalgia: "Ahora muchos maestros vienen a dar las clases y dejan a sus alumnos. Y no hay nada que hacer, el sindicato es tan fuerte que no se puede echar a los profesores; ¿qué te digo? Respecto a la planificación de las asignaturas se cita a reunión de profesores y llegan cuatro de veinte. Entre los cuatro se establece el plan y el que quiere lo sigue".¹⁸

En otra ocasión estábamos en el salón de talleres de redacción disfrutando de un café con dos maestras y llega una tercera con aspecto de cansancio. Se sienta con lentitud y suspira. Le preguntan qué le sucede. "Me tronaron la semana de la comunicación. Pusieron una charla paralela el mismo día en el mismo salón. Fui a hablar con la directora y ella me pidió disculpas diciéndome que era un problema de comunicación con gente de otro lugar". Sigue relatando el hecho mientras las otras dos maestras aprovechan para descalificar la dirección del establecimiento. "¿Cómo les voy a decir a los alumnos? Les exigí trabajo, estaban motivados, trabajaron horas extras, gastaron en materiales, incluso ya estaban pegando la propaganda, se habían asesorado con otra gente y ahora ¿cómo les digo que se

¹⁸ Conversación con una maestra a la salida del salón de clases.

postergó? [con lágrimas en los ojos]. Me dieron ganas de dejar todo y decir que no haría nada pero me dio pena por los alumnos".

Otra maestra le dice que se calme "porque no sacarás nada". Y prosigue: "lo grave es la falta de respeto al docente y a los alumnos ¿Cómo les vas a enseñar algo a los alumnos si después no puedes responder? Pero la falta de respeto para el docente es lo más grave". Sigue la otra maestra dirigiéndose a la observadora: "Pero si aquí es así. Los que no trabajan, los que fallan les va bien. Para cualquier cargo para aumentos de sueldo valen las investigaciones, las ponencias y menos la docencia".¹⁹

En otras ocasiones las conversaciones son con respecto a la vida cotidiana, a los hijos, a las escuelas, a las noticias. Salimos de clases con una maestra y en el camino nos encontramos con otras dos mujeres de alrededor de treinta y cinco años. Una con pantalones ajustados y grandes aretes y la otra con falda y playera. "¿Cómo van?" es el saludo. Una de las maestras le dice a mi acompañante: "Te andaban buscando para entregarte unos pañales. Los dejaron en el departamento de talleres". Siguen platicando acerca de las vacaciones y una pregunta: "¿Vas a salir?" Le responden: "Yo me voy a Veracruz donde vive mi madre. Estoy haciendo los trámites de inscripción para el concurso porque me quiero ir a vivir y a trabajar allá. Voy a pedir permiso sin sueldo para ver cómo me va allá. La verdad es que a mi no me

¹⁹ Registro en la sala de maestros de talleres de redacción.

alcanza para vivir. Mi marido no me ayuda, mi hijo no tiene muchas posibilidades de salir y yo no tengo el apoyo de nadie". La otra maestra dice: "Si, la verdad que los sueldos no alcanzan si uno no tiene otro trabajo o el apoyo del marido o de la familia. Además con esta contaminación hay que tratar de irse de la ciudad ¿Y tú?" preguntándole a la otra maestra? "Yo me voy a quedar aquí trabajando en mi tesis. Decidí titularme ya que eso me ayudará a obtener una mejor plaza o, si me quiero ir de aquí, también tendré más posibilidades de encontrar trabajo y de un salario superior".²⁰

Los profesores en general son relativamente jóvenes, tienen entre veinticinco y cuarenta y cinco años. Visten en forma sencilla, muchos con blue-jeans o ropas artesanales. Otros un poco más formales. En el trato con los alumnos se percibe una cierta informalidad y cercanía. Los alumnos entran y salen de las salas de maestros sin problemas. Las conversaciones entre ellos son sueltas y fluidas. Vamos caminando por un pasillo, un alumno se acerca a la maestra diciéndole: "Hola, ¿nos vas a dar clases? Ella lo mira sonriente y le contesta: "¿tú quién eres?" Siguen platicando entre sonrisas.²¹

Los maestros consideran importante tener relaciones espontáneas y directas con los alumnos. Esta actitud parece

²⁰ Registro de conversaciones con maestros.

²¹ Registro en los pasillos del CCH.

estar en consonancia con los fundamentos mismos de la institución.

Desde su creación el CCH plantea el perfil del maestro describiéndolo como un "orientador, un compañero que contribuye con su experiencia y ejemplo al despliegue de una personalidad libre y responsable en cada uno de sus alumnos".²²

Los documentos oficiales subrayan la importancia del aprendizaje conjunto de maestros y alumnos; del respeto mutuo; del desarrollo de las capacidades de cada uno, dando prioridad a la creatividad; la correlación de unas materias con otras y su relación con los problemas sociales y personales de los alumnos. A los maestros se les pide que los alumnos reciban información sobre los propósitos y finalidades de los cursos y formas de evaluación.

Para lograr lo anterior, el maestro debería de dominar el área de conocimientos que imparte, manejar los principios de la tecnología educativa, conocer el nivel socio-cultural de sus alumnos y las características psicológicas del educando. Al mismo tiempo, debían poseer la capacidad de comunicarse claramente en forma oral y escrita; la capacidad de estimular la participación de los estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje y la de aplicar los conocimientos para optimizar el trabajo de equipo.²³

²² "Una nueva posibilidad educativa", Documenta, n°1, México, CCH-UNAM, junio de 1979, p.91.

²³ Pantoja, David. Art. cit., pp.40-43.

4. La maestra observada.

Al iniciar los primeros contactos con algunas maestras para pedirles permiso de observar sus clases percibí un temor de parte de ellas. No lo expresaron abiertamente pero a través de su silencio inicial y preguntas ulteriores sentí la angustia que les provocaba el exponerse.

Las dos maestras, que aceptaron ser observadas,²⁴ pidieron que después se les hiciera una crítica a su trabajo y que se les entregara el material que se publicaría. Durante las pláticas que sostuve con ellas en el transcurso de esta experiencia reiteraron su interés por obtener información mía sobre sus respectivos quehaceres.

Aunque se hicieron observaciones de clases a las dos maestras, una de ellas tuvo muchas ausencias lo que no permitió tener un material suficiente para el análisis que se pretendía. Por este motivo se decidió hacer únicamente el análisis de los registros obtenidos en las clases de la maestra del área histórico-social.²⁵

La maestra observada es una mujer muy amable de unos cuarenta años. Pulcra y ordenada en el vestir. Usa colores fuertes, amarillo, verde, rojo; aretes grandes; blusas

²⁴ La elección de los maestros observados se dio por los contactos que se tenían y por su disposición a cooperar con la investigadora.

²⁵ Esta maestra fue observada por dos personas, lo que da un total de veinte registros, algunos de dos horas y otros de una hora.

escotadas y siempre tiene un collar o adorno en el cuello. Es enérgica en sus movimientos y gestos. Mira de frente y habla en forma directa. Siempre se la ve apurada, caminando rápido, hablando aceleradamente como si no le alcanzara el tiempo.

Por el dominio del espacio en el salón parece una excelente actriz, posesionada de su papel. Se siente que cree en lo que hace, se mueve con seguridad, con cada gesto apoya sus palabras y dramatiza. Me da la sensación que se apoya en alguna certeza interna no sólo en el salón, sino en la vida.

Su estilo en clases es intentar que los alumnos participen, digan lo que piensan, se cuestionen sus vidas y vayan adquiriendo una autodisciplina de trabajo. Es muy rápida en sus razonamientos, habla rápido, ocupa todo el espacio del salón, se mueve, camina, se siente en diversos lugares. Tiene una mirada vigilante sobre los alumnos, toma nota de lo que dicen, sonríe cuando le gusta lo que opinan.

Me involucraba tanto en lo que decía y hacía por su forma de relacionarse con los alumnos, la manera que enfocaba el conocimiento, el modo en que inculcaba hábitos y valores en los jóvenes que a veces no podía registrar. Uno no se quería perder detalles de lo que decía y de las reacciones que suscitaba en los alumnos. Su agilidad y entusiasmo cautivaban al auditorio.

Ingresó a trabajar en el CCH en el año 1971, después de trabajar en una escuela privada. "El Colegio fue un choque, un verdadero choque. Otro mundo. Porque me metí cuando las generaciones estaban saliendo de la Universidad y eran consecuencia del 68. Te encontrabas con esa gente con la que no tenías la menor idea de qué andaba manejando, cómo lo andaba manejando y para qué. Entonces concursamos así, en medio de una grillería, grillos de todos colores y tamaños. Tremendo. Fue toda una enseñanza. Fue así como sacarte de una cajita de cristal y ver que el mundo era de otra manera. Pero la teoría del Colegio, el modelo era y es fabuloso. Muy bonito. Entonces luchas por eso, crees en eso, encuentras una finalidad humana y social".²⁶

En toda las conversaciones con ella y en su forma de hacer las clases se percibe lo comprometida que está con los principios y filosofía de la institución. Permanentemente se está cuestionando su trabajo : sobre cómo debe de ser la formación de los alumnos, la influencia que se tiene en ellos, los métodos para lograr un trabajo eficaz.

Además de dar sus clases ha participado en actividades de tipo administrativas y académicas del Colegio. "Yo puedo decir que tuve muchísimas ventajas por el hecho que siempre impartí clases. Pero a la vez al participar en otras actividades me permitía tomar distancia y aprender en otros ámbitos. Y eso enriqueció mucho mis clases".²⁷

²⁶ Entrevista a la maestra.

²⁷ Entrevista a la maestra.

Esta posibilidad de participar en otras actividades le ha permitido sentirse motivada y aprendiendo mientras que otros maestros están "hartos de la rutina porque no le ven frutos a su trabajo y por los problemas económicos". Continúa: "hasta cierto punto es entendible, pero encuentro la otra cosa, si tú le quitas el sentido a tu trabajo ¿qué te queda? (...) A ratos me meto en crisis porque con todo te juro que sigo sintiendo [en voz baja] tengo unas crisis tremendas. Porque si el médico es el responsable por la vida de los enfermos, yo creo que tú eres responsable también de los alumnos en cuanto a su formación".²⁸

Las crisis que ha tenido son diferentes y ahora dice que las puede exteriorizar aunque no les encuentra solución. Cuenta que, por su falta de formación metodológica, al entrar al CCH donde los egresados de economía y ciencias políticas "impdñían la teoría marxista" la convencieron fácilmente que era "la verdad". Entonces "empiezas a hablar de lucha de clases, sobre todo de cambios, de la transformación y primero lo haces tan convencido que no te das cuenta que les mueves muchísimo el piso a tus alumnos y que tú puedes salir adelante, pero ellos ¿hasta dónde? Hasta dónde les va a ser posible enfrentarse a sus familias, a esta sociedad? (...) También es una forma de manipulación, quizás con la mejor buena fé, pero finalmente es una manipulación. Entonces lo descubres y te empiezas a preguntar si verdaderamente el método sirve. Y otra vez la

²⁸ Entrevista a la maestra.

crítica; y ahora ¿qué hago? Y te empiezas a dar cuenta que es muy importante tu figura de adulto, como humano ante tus alumnos. Que verdaderamente muchos están convencidos de lo que tú dices y te metes en la dinámica de "¿cuál es mi papel aquí?".²⁹

También relata de la falta de motivación de sus colegas que se refleja en el ausentismo, en el entrar a dictar clases e irse sin establecer vínculos con los alumnos, en la no participación en las reuniones, en la apatía e indolencia. Eso la hace cuestionarse acerca de su papel como trabajadora.

Habla de sus aprendizajes: "El CCH te enseña a ser más asesor que profesor. Sí, un orientador de la información. Ayudar a dirigir, a orientar, claro, desde mi punto de vista, puede estar acertado o menos acertado, eso es algo que todavía no se bien".³⁰ Ella aprendió el método activo no sólo a través de las orientaciones que daba el CCH sino que tuvo la oportunidad de trabajar con Javier Palencia (creador del proyecto CCH) que "en las juntas de maestros nunca decía hay que hacer esto, sino que nos preguntaba '¿cómo creen Uds. que hay que hacer las cosas?' Nos fuimos metiendo en este rollo. A mi me ha servido mucho, me ha enriquecido personalmente. Yo creo en esto".³¹

²⁹ Entrevista a la maestra.

³⁰ Conversación después de la salida de clases.

³¹ Conversación con la maestra en el salón de maestros.

5. El método histórico social y el plan de estudios.

En varias afirmaciones acerca de los lineamientos del plan de estudios del CCH se insiste en que éste se distingue fundamentalmente tanto por la flexibilidad en sus contenidos programáticos, lo cuales idealmente debieran ir variando en relación a los avances científicos de la época, como por su objetivo de inculcar en el alumno el método científico de trabajo. Para lograr este último propósito el plan de estudios pone énfasis en la adquisición por parte del estudiante de métodos y técnicas de trabajo que les permitan desarrollar habilidades para su futuro desempeño social.

La intención fundamental es formar en métodos de trabajo más que entregar conocimientos específicos. Esto implica prepararlos para que se puedan desempeñar en las actividades de lectura, adquisición de conocimientos, investigación, dándoles junto con esto contenidos formativos básicos de carácter general en cada área de conocimiento.

En función de estos planteamientos metodológicos se pone el énfasis en la participación activa de los alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje; un diálogo profesor-alumno; una lucha contra el enciclopedismo y el desarrollo de la autodisciplina y responsabilidad de los jóvenes frente a sus estudios. Lo importante no es el cúmulo de información sino el "aprender a aprender", es decir, el "formar en conocimientos básicos a los jóvenes, que les permita buscar por sí mismos, encontrar por sí mismos, y vivir o

experimentar en primera persona la experiencia de investigación, del análisis y el descubrimiento científico".³² En nuestros días, la información como tal se hace fácil y rápidamente obsoleta. En consecuencia no se necesita tanto tener una cantidad de información sino saber encontrarla, manejarla y servirse de ella para crear nuevos conocimientos. En este contexto el maestro sería guía y facilitador del trabajo de los alumnos.

Las columnas vertebrales del plan de estudio son las matemáticas, el método científico experimental, el método histórico social y el dominio de la expresión hablada y escrita en español. Esta formación se da a través de diferentes cursos en los cuatro primeros semestres denominados "la formación básica". En el quinto y sexto semestre se imparten las materias optativas donde el alumno se especializa y prepara para el trabajo.

En el área histórico social esta estructura es semejante. Se imparten tres cursos de historia Universal, tres de historia de México y un curso de teoría de la historia. Los objetivos y las sugerencias para esta área ponen el énfasis en la aplicación del análisis histórico social a problemas concretos de la realidad; en la integración de los conocimientos sobre los fenómenos sociales a una visión general del desarrollo de la humanidad

³² Flores Olea, Víctor. "Proyecto para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades y de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato" en el suplemento de la revista Siempre, México, Marzo 17 de 1971.

y en visualizar la utilidad de las ciencias sociales para la comprensión y solución de los problemas que se viven actualmente.³³

En términos metodológicos se pone el acento en la adquisición de conocimientos y técnicas aplicados a la investigación y al diagnóstico de problemas sociales y La utilización de la técnica interrogativa, tanto en el salón de clases como en los trabajos personales o de grupo. Este interés por enseñarles a preguntar tiene por objeto el que aprendan a cuestionarse acerca de la realidad a partir de sus intereses e inquietudes.³⁴

³³ Pantoja, David, Art. cit., p. 29.

³⁴ Ibidem, p. 33.

Como se mencionó en el capítulo anterior, las orientaciones del CCH subrayan la formación de un hombre libre, crítico y creativo que pueda impulsar los cambios sociales. Dentro de esta concepción tiene prioridad la búsqueda de métodos no tradicionales basados en la escuela activa donde se excluya la locuacidad excesiva, la pasividad, el autoritarismo, el enciclopedismo. Estos lineamientos educativos de formar un hombre comprometido con el cambio es congruente con los propósitos políticos de los creadores del CCH que veían a la educación como un instrumento que ayudaba a las transformaciones sociales políticas y económicas del país. Como dice M. C. de la Serna: "Estamos nadie lo duda, en una época de intensa búsqueda por las vías de la creación y de la transformación, respondiendo a las necesidades de una nueva sociedad. El problema educativo no es ajeno a esta situación sino que, por el contrario, en él o por medio de él se futuriza al hombre del mañana a partir de una actitud crítica del hombre de hoy; es necesario luchar contra las imposiciones del medio y abrir caminos para promover una educación

liberadora, centrada en el polo de la transitividad y la mudanza social, que estimule la acción, de modo que el esfuerzo educativo coincida con el esfuerzo económico del desarrollo".¹

Estos planteamientos institucionales en torno a la necesidad de formar un espíritu crítico en los alumnos es vivido en forma personal por los maestros en términos de compromiso y responsabilidad. En el caso de la maestra observada la idea de la formación de hombres comprometidos con la realidad es altamente valorado por ella. Al definir su hacer como maestra dice: "Se constituye en parte de mi experiencia porque estás haciendo una labor social y porque a la vez aprendes muchísimo en la relación que estás con tus alumnos". Este trabajo lo percibe como un aporte a la construcción de una sociedad mejor: "Podría ser también como un granito de arena para tratar de hacer algún cambio en la mente de las personas que son tus alumnos y a lo mejor no lo logras en todos, definitivamente no lo logras en todos, pero yo creo que si hay dos, tres, como que sientes que son otras semillitas que ayudaran a que haya una transformación en la sociedad. Ves a la enseñanza como para sacar a México adelante".²

La preocupación por formar sujetos diferentes conlleva una postura de adhesión consciente a una determinada forma

¹ De la Serna, María Cristina. Op. cit., p. 55.

² Entrevista a la maestra.

de mirar el mundo y a una determinada ética³ y un compromiso con ellas. Las maneras de transmitir formas nuevas de relacionarse con el conocimiento, con la autoridad y con los iguales se canaliza fundamentalmente a través de los métodos y formas de aprendizaje más que a través de los contenidos en sí. Se verá como la maestra enfatiza: una participación consciente y comprometida con lo que se está analizando en clases; un método de trabajo donde está presente el cuestionamiento permanente y la necesidad de tener planteamientos claros y coherentes frente a lo que se aprende.

1. Una actitud activa frente a la realidad.

En las formas de trabajo que el CCH desarrolla da prioridad a una actitud activa en relación al conocimiento, tanto para impulsarla como para exigirla a los jóvenes. No es casual, por tanto, que el trabajo de clases esté centrado en la participación de los alumnos, sobre todo en relación a la expresión de sus ideas personales, con vistas a formar en ellos un espíritu crítico. En el caso aquí tratado, la maestra pide presentar dos investigaciones en equipo durante el semestre acerca de las temáticas comprendidas en el programa de estudio y además evalúa la participación en clase, tomando en cuenta ya sea las aportaciones de cada

³ Estamos entendiendo por ética el conjunto de reglas y de comportamientos que rigen la vida de los sujetos.

alumno al desarrollo del tema tratado o su participación a la hora de las preguntas.

Esta demanda institucional de participación explica la fuerte interacción que se produce en el salón de clases, la cual es aprovechada para propiciar la reflexión del estudiante y la expresión de una opinión personal. Se está en clases y un equipo presenta una exposición sobre el desarrollo industrial de México. La maestra mira a los expositores y por momentos se inclina a escribir en una libreta. Los alumnos preguntan a los expositores y éstos contestan. La maestra pregunta al grupo: "¿Qué opinan de lo que acaban de exponer sus compañeros?" Los jóvenes opinan y discuten con entusiasmo acerca del desarrollo industrial de México y sus perspectivas. Un alumno dice: "Un problema de la industria mexicana es la mala calidad de los productos. Entre unos tenis de la Canada y uno americanos yo me quedo con los americanos". Otro le contesta: "Es cierto lo que tú dices, pero el pueblo mexicano no tiene dinero, tanto dinero para comprar tenis de mejor calidad. Y aunque los tenis sean úselos y tírelos [risas] es lo que necesita el país". Un tercer alumno interviene: "Lo que pasa es que hay un problema con la ideología del mexicano. Lo que viene de los Yanquis es bueno y bonito". La maestra mira a cada uno de los que hablan y sonríe cuando una idea está bien expresada o dan una opinión que ella comparte.⁴

⁴ Registro 1.

Al formular la pregunta abierta, ella pide no tanto la participación de los jóvenes en el debate como la definición de sus opiniones personales. Ahora bien, como se sabe la opinión es concepto, criterio, juicio, idea sobre algo.⁵ Por ello, se puede decir que la pregunta exige una conceptualización del tema tratado, formular un juicio, expresar una idea pero ante todo crear un criterio. Evidentemente los alumnos no cuentan con la madurez ni los conocimientos necesarios para responder totalmente a estas exigencias pero, aun así, contestan sueltamente utilizando el sentido común, conocimientos escolares e incluso vivencias personales.

En un momento dado la maestra hace una síntesis de lo trabajado mirando las notas en su libreta y dice: "¿Qué va a hacer cada uno frente a esta realidad que se discute?" Ya no sólo pide una opinión sobre lo que se está conversando. A través de su pregunta les está demandando una posición frente a los hechos que suceden en la sociedad. Un compromiso que ate las palabras de ellos con sus quehaceres, cualquiera que estos sean. La maestra intenta profundizar el diálogo con los estudiantes para que asuman determinada posición frente a la realidad, sin que haya forzosamente necesidad de hacer mención a los contenidos planteados por los expositores.

⁵ Moliner, María. Diccionario del uso del español, Madrid, Gredos, 1973.

Los alumnos contestan con bastante soltura: "no ser individualista"; "hay que tomar conciencia de la realidad"; "hay que defender lo que se cree". Cada una de estas frases son explicadas y desarrolladas. Se percibe un ambiente animado en el salón de clases. Varios alumnos levantan el dedo para poder opinar, otros miran atentamente a los alumnos que expresan sus opiniones y hacen gestos o comentan con sus compañeros acerca de lo que se expone; otros conversan y discuten entre ellos. Una alumna dice: "El problema es que la gente se plantea hacer cosas y después no las hace". La maestra interrumpe diciendo: "¿Qué obstáculos hay ahí?" La alumna contesta: "Quizá uno no hace las cosas porque no está convencido o porque ha aprendido desde chico así, o porque si los otros no hacen las cosas uno se pregunta ¿por qué las voy a hacer yo?".⁶ Al suponer que el compromiso individual descansa en colectividad, la alumna provoca con su intervención una respuesta normativa de la maestra.

Aparentemente el ambiente de la clase permite que los alumnos digan lo que piensan y sienten, que se expresen en los temas que les interesan y se aventuren a plantear nuevas ideas. Los alumnos intervienen refiriéndose a situaciones generales e impersonales, desligadas de su vida personal. Pero la maestra los induce a personalizar sus opiniones al preguntar: ¿Qué obstáculos hay? Recibe como respuesta una tentativa de evadir el compromiso individual, entonces

⁶ Registro 1.

interviene con vehemencia, como diciendo esto es inaceptable. "Uno no se puede preguntar si yo hago esto ¿por qué los otros no?. Cada uno tiene que actuar en su conciencia y no pensar exigir a los otros. No se puede caer en el pesimismo que 'desde chico me han enseñado así'" (subrayado mío).⁷

El discurso así personalizado aparece en su faz prescriptiva: "no se puede pensar", "no se puede caer", enfatizando la prohibición en relación a las actitudes que dicen tener con respecto a su vida cotidiana. En su intento por combatir ciertas disposiciones que cree ver en los jóvenes, como es el pesimismo, utiliza un discurso normativo donde les dice lo que no pueden pensar y hacer. La aparente libertad de debate con que parece darse la discusión es relativa porque la maestra no calla frente a algunas afirmaciones de los jóvenes y se las rebate marcando lo correcto y lo incorrecto.

Así, en esta ocasión, para combatir el pesimismo intentará mostrar que la realidad puede cambiar por la acción consciente y voluntaria de los individuos. Afirma: "Pregúntele a sus abuelas si sus mamás usaban pantalones. La moda cambia con el tiempo por la decisión de los sujetos. Antes era inaceptable que una mujer usara pantalones. Ahora ¿qué mujer no los usa?" Baja el tono de la voz y sigue: "Esto es un ejemplo simple, pero (...) analicen como ha ido

⁷ Es de notar el uso del pronombre yo para marcar su propio compromiso con sus opiniones personales.

variando la sociedad a través del tiempo, desde el esclavismo al capitalismo. Es cierto que en ambos hay explotación, pero es diferente. Se ven cambios y avances sustanciales en la sociedad producto de las luchas sociales". Y termina diciendo: "es importante tener conciencia que soy un ser histórico" (recalcando la idea de que son los individuos los hacen la historia).⁸

En este discurso la maestra busca inducir a los alumnos a aceptar la realidad de los cambios históricos como una manera de hacer pasar sus ideas en torno al compromiso de los jóvenes con la realidad social. Es decir, demostrándoles que existen los cambios y que éstos son producto de las acciones de los individuos, ellos podrían inferir que también se deben de comprometer con lo que sucede en la sociedad.⁹

En esa misma sesión comienza la exposición de otro equipo. Cuando terminan de exponer un alumno les pregunta: "Entonces ¿están afirmando que las elecciones aquí en México son un fraude?" Una alumna del equipo responde: "Nosotros afirmamos eso". Interviene otro joven: "Es peligroso que digas esas afirmaciones. Además no lo puedes comprobar". La alumna vuelve a intervenir diciendo: "En Chihuahua pasó y tú

⁸ Registro 1.

⁹ Se hace esta afirmación apoyándose en el análisis del registro completo y de otros registros complementarios. Más adelante se verá como la maestra les habla del compromiso. Ahora prepara el terreno para hacerlo.

bien lo sabes. No lo podré comprobar pero que sucedió, sucedió".

La maestra interviene: "¿Y qué va a hacer cada uno ahora que se aproximan las elecciones presidenciales? Uds. afirman que ha habido fraude en Chihuahua y en otros lugares. Ahora que se va a elegir presidente ¿qué va a hacer cada uno?" Un alumno contesta: "¿Y qué vamos a hacer maestra? Además no tenemos edad para votar" Otro dice: " A mi me vale, total todo sigue igual sea cual sea el que gane. Si desde el Porfiriato las cosas no cambian". Otro afirma: "Lo que pasa es que en este país existe una ideología conformista. No nos atrevemos a cambiar el sistema. Tenemos miedo a lo que va a suceder". Otro interviene: " Imagínate si se le diera el poder a políticos que nunca han estado en el poder. El país se desestabilizaría más de lo que está ahora. Mejor quedarse con lo conocido.". La maestra deja polemizar y haciendo un corte interviene: "Hay que tener una posición frente a lo que pasa. No hay que quedarse en la apatía. Cada uno tiene una responsabilidad frente a lo que sucede, no hay que quedarse en la apatía.¹⁰

Plantea que son los sujetos los que con sus acciones transforman la realidad. Por lo tanto cada sujeto debe hacerse responsable de sus acciones y hacer lo que considera necesario según su conciencia sin mirar o dejarse influir por lo que hacen o dejan de hacer los demás. La idea de

¹⁰ Registro 1.

responsabilidad que ahora transmite, en complemento de la de compromiso, implica que los sujetos deben actuar activa y conscientemente para lograr una sociedad mejor. Insiste que la realidad se va transformando por las acciones de los sujetos y pregunta: "¿Ahora es igual que en el Porfiriato?".

Retoma lo que dijeron algunos alumnos como una forma de expresarles que los escucha, que sus ideas son tomadas en consideración y también podría ser una manera de intentar envolverlos en su lógica y discurso del compromiso y la responsabilidad. Refuerza la idea que han existido cambios a través de la historia para llegar a formular la pregunta acerca del Porfiriato como una forma de inducir a los alumnos para que expresen que han existido cambios. Algunos alumnos aún no han entrado en su lógica y una de ellas dice que efectivamente no han ocurrido cambios desde esa época. Frente a esta respuesta, la maestra mira fijamente a la alumna acercándose a ella como diciéndole "yo te veo y me pongo frente a tí", mira a los demás alumnos como diciéndole "los demás también te ven" y utilizando otro recurso de presión que es la voz segura y fuerte le dice: "Esto me lleva a pensar que la historia no ha cambiado en 100 años. Si no hay cambio no hay movimiento". Utiliza la voz, el gesto, la vista y la argumentación como una forma de interpelación¹¹ para incluirlos en su lógica: los cambios

¹¹ Althusser, Louis. en La filosofía como arma de la revolución, México, Cuadernos de pasado y presente, 1986, pp. 130 y 131, dice que la interpelación es un llamado a los individuos a constituirse en sujetos concretos. Sujetos en el sentido de "sujetados" a una

existen en la historia e, implícitamente, ellos son sus agentes. Al parecer lo logra ya que otro alumno interviene y dice: "Sí, hay cambios porque ahora no se puede reelegir a una misma persona". La maestra sonríe y sigue tratando de consolidar sus ideas a través del cuestionamiento: "Ahora me pregunto ¿qué pasó con la Revolución Mexicana?". Un alumno contesta: "Ahora se vota por un partido y antes por una persona". La maestra dice: "¿Qué diferencia hay entre la dictadura de un partido y la de una persona?".

Al parecer los alumnos han entrado en su lógica, sus respuestas hablan sobre cambios: ahora se vota por un partido y antes por una persona; ahora no se puede reelegir a una misma persona. De alguna manera, al menos aparentemente, se va homogeneizando el contenido del discurso. De la heterogeneidad de visiones de los alumnos que planteaban que no existían los cambios o que les valía lo que sucedía en la sociedad se comienza a confluir en un discurso común, indicio de la existencia de un consenso por lo menos aparente.¹²

Una vez que logró el aparente consenso de los alumnos en torno a la idea de que suceden cambios en la sociedad, la maestra retoma el problema del fraude electoral citando algunas frases que habían planteado los alumnos: "No nos

ideología, una postura moral, a una visión frente a la vida.

¹² La homogeneización es una manera de integrar a los sujetos a un determinado sistema social. Para Durkheim (cf. aquí nota 16) y Sánchez Vázquez (cf. su Ética) la homogeneización es una de las formas de moralización.

atrevernos a cambiar el sistema, tenemos miedo a lo que va a suceder"; "No hay nada que hacer". Al parecer se desespera con el conformismo y pesimismo que demostraron los alumnos y trata de que cambien de opinión insistiéndoles que no pueden limitarse a contemplar pasivamente lo que sucede en la sociedad, especialmente si no están de acuerdo con ello. Hace hincapié en que cada sujeto puede contribuir con un grano de arena en las transformaciones sociales y les comunica que el tema del papel del individuo en la historia se analizará con más profundidad cuando se trabaje la novela El agua envenenada.

La maestra está interesada en que los alumnos no sólo se involucren verbalmente en la lógica del cambio sino que se comprometan con las transformaciones de la realidad. No se limita a subrayar la importancia del cambio histórico, también impele a los alumnos a actuar frente a la realidad para transformarla, haciéndoles preguntas acerca de lo que van a hacer frente a determinadas situaciones. Es así como les pregunta acerca de lo que van a hacer en las próximas elecciones presidenciales.

A partir de estas situaciones descritas se podría afirmar que el discurso de la maestra es bastante moralizador ya que además de mostrar valores como es el compromiso y la responsabilidad les hace ver la necesidad de participar activamente en las transformaciones de la

sociedad. Es decir, además de mostrar valores, muestra líneas de acción.¹³

¿En qué momentos se pone el énfasis en este tipo de discurso moralizador? Se podría afirmar que, por lo menos en dos ocasiones, el discurso moralizador de la maestra en el aula se inicia después de determinadas intervenciones de los alumnos. La primera de ellas se da cuando una alumna dijo que a veces no se hacen las cosas porque los otros tampoco las hacen (ver pag. 48). La segunda, cuando se habló del fraude electoral y los alumnos tomaron una postura escéptica y pasiva frente a ese hecho (Ver pags. 55 y 56).

Cuando se revisan las entrevistas de la maestra acerca de su quehacer docente y habla de sus crisis, estas dos temáticas también están presentes como nudos conflictivos. La primera temática, acerca de la importancia de hacer lo que se cree sin dejarse influenciar por los demás, aparece referida así: "A fines de año yo iba a dar clases y tu veías alrededor tuyo salones vacíos, no te digo que todos, veías salones vacíos (...) Mis compañeros de trabajo me decían: 'Oye, es que estás dando demasiado y no se vale. Es que estás haciendo mucho y vas acabar agotada, que no se cuanto...' Y otra vez empieza la dinámica ¿tendrán razón?".¹⁴

¹³ Como plantea Michel Foucault, la moral es el "conjunto de valores y reglas de acción que se proponen a los individuos y a los grupos por medio de aparatos descriptivos directos..." en Historia de la sexualidad. El uso de los placeres, México Siglo XXI, 1986, p. 26.

¹⁴ Entrevista a la maestra.

En este caso la maestra se interroga acerca de su dedicación a los alumnos cuando ve los salones vacíos. El vacío se refiere a la ausencia de los alumnos y maestros pero es interpretado como un símbolo del sinsentido de la docencia, que la cuestiona profundamente con respecto a su trabajo. Refuerza su interpretación al tomar en cuenta las opiniones de sus compañeros cuando le dicen que va a quedar agotada y que está trabajando demasiado. Ante estos cuestionamientos, que los considera válidos, no se muestra indiferente sino que la inducen a comparar el hacer de los demás con el suyo: ve que algunos maestros tienen otra actitud frente al trabajo y cuestiona el suyo propio. Simplificando la situación se podría decir que este conflicto de no quedarse indiferente frente a lo que hacen y dicen los demás también es expresado por la alumna cuando se preguntaba por qué hacer las cosas si los otros no las hacían.

La segunda temática conflictiva tienen relación con el compromiso social y político. Cuenta de la época en que se entregó a la lucha política en la Universidad y el desgaste que ello le implicó. "Por eso cuando me dicen de por qué no me involucre más ahora en lo que está pasando en la Universidad, yo no, yo desconfío, eso ya lo viví. Yo me las juego en el salón de clases, allí puedo producir el cambio... quizás cuando las contradicciones estén más fuertes llegará el momento de decidirme. Ahora no."¹⁵

¹⁵ Conversación con la maestra a la salida de clases.

Nuevamente la maestra relata un hecho que no la tiene tranquila ya que lo expresó en varias conversaciones. La realidad política del país y de la Universidad le preocupan pero ella no se siente con ganas, ni le ve perspectivas a luchar por eso, en esta etapa. Nuevamente esta situación se podría relacionar con la manera que los alumnos miraban el problema del fraude como una realidad que existe pero donde no hay nada que hacer.

Se podría aventurar que la maestra al estar en contacto con los alumnos revive o se enfrenta a problemas que tienen que ver con la congruencia entre sus actos individuales y lo que de acuerdo a sus principios, la sociedad le exige a ella, en términos de deber ser. Son estos problemas los que podrían explicar en qué momentos y por qué se produce un discurso muy prescriptivo.

Al parecer la trasmisión de una moral en el aula no pasa, solamente, por el interés consciente de inculcar ciertos valores, principios o normas éticas socialmente aceptables, que el maestro ha interiorizado. Aunque la acción moral se define como un acto consciente,¹⁶ pueden influir en él mecanismos inconscientes que tocan emocionalmente al sujeto. Por ejemplo sentimientos de culpa o de angustia frente a hechos que el maestro considere conflictivos. En los sucesos aquí relatados, la maestra interviene insistiendo en el deber ser en los momentos que

¹⁶ Durkheim, Emile. Educación como socialización, Salamanca, edit. Sigüeme, 1976.

se expresan temas éticamente conflictivos para ella. Pareciera que los alumnos con sus opiniones la hacen revivir estas temáticas que la llevan a la angustia.¹⁷

¿Cómo se da el acto moralizador? La idea de inculcar en sus alumnos el valor de una actitud comprometida con lo que se afirma y se hace no sólo es objeto de un discurso particular sino que es reforzada por otras formas de comunicación, usando por ejemplo la ironía. Hay un equipo exponiendo un trabajo acerca de los teóricos de la historia del siglo XX. "Ar, Arnols Tombe". La maestra les corrige y les dice: "Arnold Toynbee". Sigue la exposición, hablan de Benedetto Croce y prosiguen con Alexander Block. "¿Qué?" les interrumpe la maestra casi gritando. El alumno en voz baja y con la vista dirigida a los papeles que tenía en su mano aventura: "Es un poeta soviético". La maestra replica: "Coscorrones para Uds. por no preguntar. Se confundieron con Marc Bloch que es un historiador francés". La exposición sigue sobre Mao Tse Tung. De este autor hacen una larga descripción sobre su vida y obra. Cuando terminan de exponer la maestra pregunta: "¿Por qué le dieron más valor a Mao en su trabajo?". Los alumnos responden que de él encontraron más información. La maestra se les acerca con una sonrisa en los labios y con tono burlón les dice: "Y yo que pensaba que

¹⁷ Maffesoli plantea que el individuo tiende a buscar verdades eternas como una forma de refugiarse ante la angustia, el devenir y la muerte. La moral es la organización de estados de certidumbre.

iban a decir que era su líder". Los jóvenes se miran incómodos entre ellos.¹⁸

La maestra los critica haciéndoles ver que no tienen un compromiso personal en relación a lo que exponen y que el trabajo fue hecho descuidadamente, únicamente por salir del paso sin involucrarse en él. (si vemos lo que generalmente exige en las exposiciones se podría decir que en el fondo no sólo cuestiona la falta de rigor sino que también lamenta la falta de opiniones personales). Usa la ironía como una forma de cuestionar a los alumnos frente al valor que ella considera importante, que es el tener una actitud consciente y comprometida con lo que se hace y se dice. Es con muy pocos medios comunicativos, a través del gesto y pocas palabras, logra llevar a los alumnos a que comprendan su falta. En contraste con el caso del debate sobre el cambio, donde la discusión era bastante compleja y donde se privilegiaba la comunicación verbal.

En otra ocasión también les marca falta porque no asumen una actitud activa. Están en el salón de clases y un joven, para justificar un incumplimiento del grupo, alude a un paro de actividades que se había realizado hacia dos días. La maestra escucha esto y empieza a decir: "Si yo les preguntara por qué están en paro no sabrían y están con las manos cruzadas". Hace un gesto y se cruza de brazos diciendo: "Les va a pasar como a los habitantes de Cajimaroa

¹⁸ Registro 2.

[el nombre del pueblo de una novela que se estaba analizando en clases, donde parece que los moradores sufren graves consecuencias por no actuar frente a determinados hechos que suceden] y no tanto por la ignorancia de Uds. sino por la indolencia. Me entristece la actitud de Uds".¹⁹

La maestra les hace ver que ellos han actuado incorrectamente, les insinúa que la indolencia es una conducta que puede traerles consecuencias negativas y que, dado el caso, no podrán siquiera protestar. Además, haciendo uso de su posible ascendencia sobre los alumnos, habla de su tristeza, que es otra forma de llegar a ellos por el lado afectivo. Esto se podría ver como una manipulación, donde se imbrican la mención a las consecuencias de la indolencia, una advertencia sobre la irreversibilidad de esas consecuencias y una coerción moral por vía de los sentimientos.

En tres de los sucesos relatados a lo largo de este capítulo -el debate sobre el compromiso y el cambio histórico, la ironía sobre la falta de rigor y la manipulación afectiva-, las intervenciones moralizadoras de la maestra son una respuesta a actitudes o discursos de los alumnos; son reacciones frente a la inmediatez de lo que sucede en el salón de clases; son respuestas urgentes y espontáneas que tienen relación con lo emocional, lo no planificado, pero que no se explican sólo en relación al

¹⁹ Registro 3.

aquí y al ahora. La explicación también hay que buscarla en la historia personal del maestro y el contexto institucional donde está inserto.²⁰

El valor de una actitud comprometida frente a la vida es un planteamiento institucional que la maestra hace suyo y, como se ve en las entrevistas, es un cuestionamiento ético a su propia práctica. Frente a las actitudes y discursos de los alumnos, esta preocupación ética se hace presente y la maestra reacciona ante eso. Por esto se podría afirmar que el ejercicio de la moral pasa por las vivencias e historia personal del maestro que también está marcado por el contexto institucional. La moral no es sólo parte de una racionalización consciente y por eso mismo puede ser contradictoria y confusa.

2. Interrogarse es comprender la realidad.

Uno de los objetivos de la maestra en su hacer docente es que los alumnos aprendan a hacerse preguntas, que se cuestionen y piensen sobre lo que hacen, lo que sucede y lo que viven, como una manera de capacitarlos para conocer y

²⁰ Aunque se utilice el concepto de inmediatez de Phillip Jackson, no estamos de acuerdo con que los fenómenos del salón de clase se puedan explicar solamente en relación al aquí y el ahora. Cf. Jackson, Phillip. La vida en las aulas, Madrid, Marova, 1975, p. 145.

tener una visión crítica de la realidad. Por su parte, ella se caracteriza por mantener un ritmo intenso de preguntas, donde interroga a los alumnos respecto de los contenidos tratados en clases así como acerca de las actitudes personales de éstos. También los incita a preguntar durante las discusiones en el salón. La metodología de trabajo que les enseña para formular sus investigaciones se basa en las interrogantes de los propios alumnos. Ella les exige estructurar sus trabajos a partir de cuatro o cinco preguntas.

¿Qué hay detrás de este énfasis en la formulación de preguntas? ¿Qué contenidos se transmiten? ¿Qué valores y visiones de mundo se entregan?

2.1. A Uds. les cuesta hacer preguntas.

El primer paso de este aspecto de la enseñanza consiste en acostumbrarlos a preguntarse acerca de lo que ven, escuchan o leen. Esta fase de la enseñanza se aprecia en la situación siguiente. La maestra observada está explicando el concepto de historiografía: "Uds. deben de conocer el concepto de historia que está en los libros de texto de enseñanza primaria. La historia es el estudio del pasado para entender el presente y proyectar el futuro". Los alumnos se ríen, se miran entre ellos y algunos dicen: "Sí".

"En este momento no se discutirá este concepto que, al igual que todos, tiene una connotación ideológica. Les voy a

entregar algunos conceptos para que Uds. traten de descubrir lo que es la historia". Los alumnos se muestran interesados, es hasta ese momento que empiezan a sacar papel y lápiz. Se acerca al pizarrón y anota:

HISTORIA ES UN RELATO

HISTORIA ES LO OCURRIDO

Los mira y dice que observen las diferencias que implica cada definición. Pero, sin darles la oportunidad de que las analicen, pasa a otro tema, referente a los procesos de escritura del texto histórico, los cuales consisten en la recolección de información, el ordenamiento y estructuración de las categorías y, finalmente, en la escritura del relato. Por lo tanto, explica, cada texto comporta una selección de temas así como una forma particular de tratarlos y de desarrollarlos. Todos estos procesos suponen una selección e interpretación previa de la información.

Una vez que ha planteado que la historiografía es interpretativa prosigue: "Uds. han sido educados en la educación escolarizada que les muestra que la historia es un conjunto de hechos y no les han enseñado a preguntar qué hay detrás de ellos. Por eso a Uds les cuesta hacerse preguntas. Cuando leen un texto, ven un programa de T.V., tienen que hacerse preguntas. Generalmente Uds. escuchan y leen y no se

cuestionan. Sin duda hay hechos reales, por ejemplo, la fecha de la muerte de Napoleón pero ¿de qué les sirve esta información?"

En su discurso y en la forma de relacionarse con los alumnos ella intenta mostrar la importancia de cuestionar lo que se ve, se escucha y se lee. Quiere que cuestionen lo obvio, lo racional y lo coherente; que entiendan por qué se dicen las cosas, qué hay detrás de las palabras, qué ideología está contenida en ellas.

Un alumno dice: "Entonces, la historia no es un relato de los hechos que han sucedido?" La maestra le dice: "¿Te cuestionaste alguna vez por qué Hidalgo es el Padre de la Independencia? ¿me doy a entender? y ¿quién es ese maldito que hizo la segunda guerra mundial? y ¿por qué los yanquis matan a los malditos nazis?" No contesta directamente diciéndole que la historiografía es esto o lo otro sino que los interpela para que se cuestionen; les insiste que deben interrogarse si pretenden acceder a una comprensión más profunda de los fenómenos y a una visión más crítica de la realidad.

En todo el discurso sobre lo que es la historiografía, su preocupación está en el presente, en la utilidad que puede tener su enseñanza para entregar su visión de la realidad. Al hablar de que en un relato hay recortes, interpretaciones y visiones, les hace ver que no les han enseñado a preguntarse y comienza a cuestionarles la

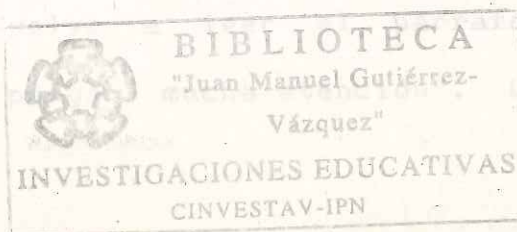
relación de ellos con la televisión, con los libros y los medios informativos en general, como reprochándoles que no se preocupan más allá de lo obvio.

Pero no sólo les dice que hagan preguntas sino que los induce a ello. La maestra ha hecho una exposición de más de veinte minutos acerca del desarrollo de la humanidad, desde las comunidades primitivas hasta la Edad Media, tratando de mostrar la relación entre los avances de la ciencia, la filosofía y la religión por un lado, con el desarrollo social y económico de la sociedad por el otro. En su exposición entrega una información compleja aunque en forma amena. En un momento en que el auditorio parece atento -por las caras de atención y por el silencio del salón-, la maestra inquiere: "¿Hay alguna pregunta? ¿Alguna duda?" Silencio. "Entonces quiere decir que me quieren mucho porque ¡qué bárbara soy explicando! ¡me entienden todo!" Baja el tono de la voz y murmura: "Me preocupa que no hagan preguntas". Los alumnos se miran entre ellos, algunos se acomodan en los asientos, otros hablan en voz queda, bajo la mirada vigilante de la maestra. Ante la insistencia, los alumnos se sienten forzados a preguntar. Una alumna por fin se aventura a hacerlo: "¿Por qué sucede el paso del politeísmo al monoteísmo?"

En toda esta secuencia la maestra no les recrimina directamente que están en falta sino que les hace ver que está preocupada por su actitud, no sin dejar de poner en sus

palabras un dejo de ironía. Por otra parte, también ironiza acerca de lo excelente que fue su exposición. Ya en el apartado anterior, al hablar acerca del compromiso, se vio cómo la maestra utiliza la ironía cuando quiere reprochar una actitud de los alumnos, al mismo tiempo que intenta llevarlos a actuar. Tanto en el presente caso como en el anterior, vemos que se trata de momentos cruciales de la clase, en los cuales un reproche directo quizá no fuera efectivo.

Una vez incitados a preguntar los alumnos no sólo lo hacen sino que incluso tratan de demostrarle a la maestra que la han estado escuchando. Uno de ellos toma la palabra: "Maestra, ¿Ud. estaba explicando el desarrollo de las sociedades para que comprendiéramos cómo surgen las diferentes filosofías de la historia?" La maestra lo escucha con atención y mientras el alumno va hablando ella comienza a sonreír. Cuando éste termina, ella dice: "Exactamente". Hace un movimiento de relajamiento con el cuerpo y continúa: "El equipo que va a exponer contestará las preguntas de ¿por qué Herodoto escribe la historia? y ¿qué es la teoría de la historia?".²¹ Una vez hecha la introducción acerca de cómo surgen las diferentes concepciones de la historia, le da la palabra a los alumnos para que expongan sus trabajos.



²¹ Registro 6.

2.2. Cuando Uds. verdaderamente leen cuestionan al autor.

Un equipo está exponiendo acerca del concepto de esclavismo en forma confusa. La maestra interviene: "Imaginense a un siervo frente a un patrón burgués. ¿Por qué lo llamamos de la misma manera si no es lo mismo? O imaginense a un obrero que está frente a un esclavista". Permanentemente les está insistiendo y haciendo ver que primero hay que entender lo que significan los conceptos o lo que dicen los autores para comprenderlos y criticarlos.

Continúa explicando y dando información acerca de la historia del esclavismo. Algunos alumnos han dado sus puntos de vista y otros han formulado preguntas. Una alumna pide la palabra y dice que quiere leer un párrafo del texto de un autor. El contenido de lo expuesto trata del sistema esclavista en Oriente. El texto plantea que los campesinos semi-libres son los que constituyen la base de la economía y que los esclavos no tienen tanta relevancia. La maestra escucha atentamente. La alumna termina de leer y dice: "Entonces el planteamiento de este autor es diferente a lo que se estaba diciendo: que los esclavos eran la base de la economía". El contenido dicho por la maestra es cuestionado por la alumna apoyándose en otra autoridad. La maestra no le contesta directamente sobre el contenido de la polémica que está planteando sino que utiliza la situación para enseñarle a leer. Le dice: "Vuelve a leer el párrafo y Uds [refiriéndose al grupo] pongan mucha atención". La alumna

vuelve a leer. La maestra dice: "Piensen, por favor piensen de qué estamos hablando". Un alumno interviene diciendo que el texto se refiere al problema del Oriente y que ellos están hablando del Occidente. La maestra lo mira sonriente y dirigiéndose al grupo le dice que la confusión de la alumna es un punto de partida para reflexionar, ya que los fenómenos no se dan en todas partes en forma similar. Por eso: "Cuando Uds. leen, cuando Uds. verdaderamente leen es cuando cuestionan al autor y aquí lo están cuestionando. ¿Por qué este señor dice tales cosas? Si yo tengo esta idea y el autor está planteando otra cosa, de ahí se puede hacer un planteamiento de un problema que los lleva a hipótesis, al desarrollo de la investigación. ¿Se dan cuenta? Por eso estoy aprovechando este hecho. Al plantearse una duda en relación a un autor puede ser el punto de partida para una exposición de clases. Así de tranquilo y de fácil".²²

En el caso citado la discusión en relación a si los esclavos son la base de la economía no se desarrolló con mucha profundidad ni elementos de información. Más bien el énfasis del discurso de la maestra estuvo en las actitudes a reforzar frente a la lectura de textos. El contenido temático pasa a segundo plano y se convierte en un escenario donde se puede poner a prueba la capacidad de comprensión de los alumnos, como lo que sucedió con la alumna por no situar su lectura en determinado contexto. A través de estas

²² Registro 5.

situaciones la maestra intenta mostrar una forma de enfrentarse al conocimiento que ella la plantea como la forma verdadera.

Esta interrogación sistemática la maestra no sólo la exige en las lecturas sino también en los trabajos de investigación. Siguiendo el modelo característico de las exposiciones en clase, hay en el pizarrón un cartel de papel manila escrito cuidadosamente con plumón por los alumnos y que dice:

1. ¿Cómo es la transición del régimen feudal al capitalismo?

2. ¿En qué se basa el período pre-capitalista?

3. ¿Cuáles son las características del capitalismo?

4. ¿En qué influye el surgimiento de las ciudades en el desarrollo del capitalismo?

5. ¿Cuál es el carácter de las fuerzas financieras en la Edad Media?

Al ver este conjunto de preguntas surge la duda de cómo los alumnos podrán desarrollar en media hora todas estas interrogantes o qué niveles de profundidad y comprensión del tema necesitan para contestar en forma sintética. También está la incógnita acerca de si comprenden el significado de las preguntas que formulan. De hecho, en muchas ocasiones se notaba una gran distancia entre las preguntas y las

exposiciones de los alumnos. Pareciera que muchos jóvenes aplican la mecánica de formulación de preguntas sin entender efectivamente en torno a qué se están interrogando.

Esta falta de claridad de los alumnos acerca de lo que se preguntan preocupa a la maestra. Le interesa que los alumnos en sus investigaciones sepan formular preguntas, entiendan el sentido de ellas, las sepan ligar con el tema que están tratando y, en general, que sepan hacer un uso adecuado y eficaz de sus interrogantes. Les habla acerca de los trabajos que ellos presentan diciéndoles que, como regla general, procuren formular bien los objetivos y las preguntas. Les hace ver que sus trabajos son "un desastre". Insiste en que lo más importante es "tener claridad en los objetivos y las preguntas para después recoger los datos". Añade: "Lo primero es plantearse el objetivo de la investigación con claridad y coherencia. A partir de los objetivos se sacan las preguntas. Entonces Uds. lean un libro con tarjetas [se refiere a fichas] o según como se manejen, formulándose preguntas y anotándolas". Les insiste que no hay que tomar las mismas preguntas que formulan los autores. "El chiste es que la inquietud sea planteada por Uds. Que la información esté manejada por sus palabras y sus intereses".²³

Intenta que el alumno no utilice la memorización sino la comprensión, el cuestionamiento y análisis de la

²³ Registro 3.

información. Trata de que exista un tipo de relación con el conocimiento donde el alumno pueda inquietarse, comprometerse, donde se sienta interpelado por ella en forma vital. En una ocasión, después que había expuesto un equipo, ella los evalúa y dice pausadamente: "No-ve-o-na-da-pro-pio-en-su-tra-ba-jo. No se han apropiado de los contenidos. Uds. no buscaron algo que los motivara a investigar".²⁴ Vemos aquí cómo la obsesión por hacer que los alumnos se interroguen sobre sus lecturas recubre el tema del compromiso.

Permanentemente intenta inculcar un método para relacionarse con el conocimiento. Un alumno pregunta cómo se puede formular un objetivo en forma correcta. La maestra comienza a mostrar paso a paso como se pueden estructurar los objetivos. Le pide al alumno si tiene alguna duda respecto al feudalismo. Este le responde: "¿Por qué no se le pagaba con dinero a los siervos?" La maestra escribe la pregunta en el pizarrón y les pide a los alumnos que se formulen nuevas interrogantes a partir de la pregunta que está planteada. Estos comienzan a preguntar: "¿Qué sistema económico existió en aquella época?" "¿Cuáles eran las principales formas de producción?" "¿Tenía alguna utilidad el dinero en aquella época?" La maestra va explicando como estructurar los objetivos y cuáles serían las preguntas claves del trabajo. Cada cierto tiempo cuando está explicando pregunta: "¿Me doy a entender?" "¿Seguro?" "¿Hay

²⁴ Registro 9.

alguna duda?" como haciendo ver que está dispuesta a repetir sus explicaciones, dando a entender que está ahí para aclarar dudas, para orientar y dirigir sus trabajos.

Esta última idea parece estar tan interiorizada por la maestra que constituye la convicción en que apoya su hacer: "El CCH te enseña, la misma dinámica de la clase te enseña a ser más asesor que profesor. Sí, un orientador de la información... Yo veo que son los alumnos los que tienen que acudir a la información directamente y entonces creo que logras dos cosas. Uno, que se enseñan a sí mismos a enfrentarse al problema que significa la búsqueda de la información... La otra cuestión es que esto como que también enseña a discriminar. Entonces ¿qué estás haciendo? Otro principio del CCH: la formación. Con información estás llevando a cabo la formación. ¿Cuál es el papel del maestro ya concretamente en clases? Ya se fueron a investigar, ya tienen la información, etc. Conducirlos a pensar sobre la información".²⁵

La exigencia reiteradamente expresada a los alumnos de que pregunten y pregunten bien corresponde a la intención de poder inculcar en ellos actitudes de cuestionamiento crítico de la información, para conducirlos a pensar y así formarlos con un sentido crítico de la realidad. Por eso se puede afirmar que estas formas de presentar el contenido están

²⁵ Entrevista a la maestra.

relacionadas con una determinada concepción ética en torno al conocimiento.

Por otra parte, en las orientaciones curriculares del CCH hay una fuerte influencia de las ideas durkheimianas tanto en el énfasis por desarrollar la racionalidad y el espíritu científico en los jóvenes como en lograr una formación moral.²⁴ Este autor plantea que para lograr la formación moral, entre otras cosas, es importante desarrollar el espíritu de disciplina que lo entiende como la capacidad de repetir los mismos actos en situaciones parecidas lo que implica la necesidad de cierta regularidad y supone cierto poder para contraer hábitos.²⁵ Propone que cuando se quieren inculcar ciertas ideas es necesario tener las finalidades bien definidas y un grupo de ideas fijas que sirvan de polo para repetir la acción siempre en el mismo sentido para producir el efecto deseado.

La insistencia y reiteración de la maestra en torno a la necesidad de que se formulen preguntas y que sepan hacer preguntas tiene relación con el interés de ella por desarrollar en los estudiantes una actitud de cuestionamiento permanente ante la realidad y por, otra parte, parece corresponder a estos fines e ideas fijas; tal como si la repetición conduciere al hábito y el hábito a la apropiación.

²⁴ Ver tesis de Adelina Castañeda. Op. cit. pp. 79-82.

23. El hacer preguntas es otra manera de conocer la realidad.

La exigencia de que los alumnos pregunten no se limita al ámbito de la clase, la maestra no busca que ejecuten un ejercicio escolar sino que su intención es procurar hacer que el acto de preguntar se convierta en una actitud vital del joven frente al mundo.

En el salón de clases han entrado dos obreros para dar información acerca de una huelga que están sosteniendo y para pedir apoyo económico. Una vez que han expuesto su problema una alumna les pregunta: "¿Uds. podrían irse a trabajar a otra industria mientras sigue la huelga?" Uno de los obreros le contesta mientras el otro pasa por los escritorios de los alumnos pidiendo dinero. Se despiden agradeciendo la colaboración. La maestra interviene: "Me parece muy bien que alguien haya preguntado. Muchas veces los alumnos permiten la entrada de otra persona para demorar la clase". Sigue diciendo que la gente no siempre es honesta y cuenta la historia de un señor que siempre iba a pedir al CCH a nombre de los campesinos hasta que descubrieron que pedía para él. "Seguramente tenía necesidad pero pedía para él. Cuando Uds. preguntan pueden darse cuenta de la honestidad del movimiento. Con las preguntas pueden conocer como están las cosas en nuestro país. Pueden saber de lo que

se está hablando. No sólo para descubrir si el que habla es honesto o no lo es".²⁶

La maestra utiliza este hecho de la entrada de los obreros al salón de clases y el diálogo que se produjo, para reforzar la idea que es importante preguntar. No sólo felicita a la alumna por el hecho de haber formulado la pregunta, sino que argumenta de lo provechoso que es interrogar para indagar acerca de lo que se está informando como también para poder descubrir la consistencia y veracidad de lo que dice el informante. Nuevamente estamos ante una situación donde la maestra intenta inculcar la norma de preguntar que se hace explícita en relación a un fin que es el conocer lo que sucede en la realidad.

Por otra parte, para transmitir con más legitimidad su discurso acude a la ejemplificación de un hecho real que le sucedió a ella en una situación similar. Así el énfasis recae en la importancia de la experimentación y de la práctica como otra manera de resaltar el valor de la acción que, como ya observamos en relación al propósito del compromiso, es un valor esencial que ella le asigna al conocimiento.

En otra ocasión un equipo ha expuesto su trabajo en forma coherente y con bastante información. La maestra interviene y dice: "La información que presentó el equipo está bien, pero creo que faltan preguntas de Uds. para

²⁶ Registro 2.

aclarar". De hecho, el tema de las preguntas muestra que, para la maestra, la adquisición del conocimiento requiere de una "actitud activa". Esta actitud se puede lograr a través de un cuestionamiento permanente de los contenidos a partir de las dudas e inquietudes personales. Con esta estrategia de la interrogación la maestra intenta que los alumnos logren una mayor apropiación de los contenidos. También les insiste que cuando hagan sus trabajos pregunten como hacerlos y se interroguen acerca de lo que les interesó. La maestra sigue diciendo: "Yo veo lo siguiente, si verdaderamente yo como persona estoy aprendiendo en clases y tengo interés y me han dicho que en tales libros hay tales temas lo menos que hago es leerlos y de esas lecturas saco mis preguntas. Porque todo lo demás está sabido (...) Entonces cuando llego a clases tengo una idea. Al exponerme el equipo una serie de cosas, de ahí surgen las preguntas. Tienen que surgir más ideas porque uno se pregunta ante lo conocido."²⁷

Como se puede apreciar, para formular una pregunta no se requiere de la duda previa. La pregunta se da de manera sistemática, es la manera de apropiarse del conocimiento. Por eso nos atrevemos a plantear que es parte de la ética que rige la acción de conocer en el sentido que a los alumnos se les insiste en la regla de preguntar y también se les refuerza un comportamiento donde la interrogación está presente.

²⁷ Registro 4.

3. La participación y la inclusión del otro.

Se ha insistido que en el plan curricular del CCH se considera prioritario desarrollar el pensamiento científico en los jóvenes. Lo cual significa desarrollar ciertos valores como la actitud crítica, la creatividad, la autonomía y la participación. De modo general implica promover capacidades analíticas, no únicamente vinculadas al quehacer científico, sino también a la vida cotidiana. Se intenta lograr una estructura de pensamiento diversificado y abierto para que el alumno pueda percibir e interactuar con otras personas, espacios, tiempo e ideas.

En este proceso de aprendizaje el diálogo se considera un principio importante para lograr la comunicación entre los sujetos. Como lo señala José E. Robles en su estudio: "Lo que interesa a través de esta comunicación maestro-alumno es la adquisición de una conciencia crítica conocedora de la realidad. A partir de ese situarse en relación a las personas y las cosas, el alumno podrá asumir una actitud ante ellas [motivación verdadera] e intenta proporcionarle, por último eficaces instrumentos de acción [métodos y técnicas] así como el hábito de aplicarlos a problemas concretos y de adquirir nuevos conocimientos. El

esfuerzo deberá orientarse hacia la construcción de condiciones para que el educando 'recree' la cultura".²⁸

Para lograr una formación con estas características es necesario que alumnos y maestros mantengan una actitud activa, de permanente revisión acerca de lo que se está haciendo. En palabras del mismo Robles: "En cuanto a los contenidos de la enseñanza estos deben de ser en sí motivadores; las actividades que se propongan o surjan de la iniciativa del grupo, los contenidos programáticos deben, en ese contexto, estimular y motivar a los alumnos por el valor del saber mismo y no por las acciones externas que coaccionan y que si ciertamente logran un aprendizaje, éste resulta efímero y dura lo que dura la presión".²⁹

La preocupación por parte de los maestros, para lograr que los alumnos asuman su aprendizaje y desarrollen un espíritu científico los llevó a buscar estrategias metodológicas diversas. Una de ellas fue la de pedir trabajos de investigación elaborados en equipo y presentados al grupo, como una forma de lograr que fueran los propios alumnos los que trabajaran los contenidos académicos de los programas. Esta práctica sigue siendo aplicada actualmente.

Otra estrategia que interesa resaltar es la forma en que se estimula la participación de los alumnos en clase. Al

²⁸ Robles, José E. "La experiencia curricular del Colegio de Ciencias y Humanidades en el ciclo de bachillerato", México, DIE-CINVESTAV, 1983, p. 5.26.

²⁹ Ibidem, p. 5.26.

parecer, el hecho de que los jóvenes se expresen y expongan sus puntos de vista es un aspecto prioritario en la formación. Para lograr esto varios de los maestros acostumbran evaluar la participación de los alumnos en clase. Por cada tres intervenciones en una sesión el alumno tiene un punto que, en el momento de la evaluación final, tiene una ponderación específica y no poco significativa.

En las formas de registrar estas intervenciones los alumnos también tienen la palabra. Termina la clase, algunos alumnos saltan los bancos o pasan por arriba de ellos para apresurarse y ponerse en la fila frente a la maestra. Uno a uno van dando su nombre a la maestra para que los anote por haber intervenido. La maestra los busca en su lista y frente al nombre pone un punto. Un alumno da su nombre a la maestra y ésta le dice: "¿Cuándo participaste? Yo no te vi". El alumno tuvo que mencionar cuáles habían sido sus tres intervenciones.³⁰

Con esta evaluación se logra una mayor asistencia de los alumnos a clase porque al participar tienen mejor calificación y, por otra parte, se logra una interacción constante de los alumnos en el salón. De hecho, cuando la maestra está ausente, algunos participan en clases y después de hacerlo le dicen al equipo que lleva la investigación que registre su intervención.

³⁰ Registro 11.

La maestra observada tiene especial preocupación por el tipo de intervenciones de los alumnos, por eso registra las participaciones de cada uno. Está sentada arriba de una mesa, piernas cruzadas. Tiene una libretita y un lápiz en mano. Mira al alumno que habla y después anota. Este registro es para saber el tipo de intervenciones que hacen los alumnos: "Por eso hago el registro de clases casi a diario. Para saber qué está sucediendo en el salón de clases, más o menos para saber donde van los muchachos".³¹

Su preocupación es que los alumnos estén motivados para aprender y no participen solamente por la evaluación. Quiere que vayan obteniendo ciertas claridades respecto a los contenidos y estén comprometidos en su proceso de formación.

En una sesión de historia de México un equipo termina de hacer su exposición y los alumnos del grupo participan con preguntas y aportaciones como es la rutina. Se percibe un clima de tedio. La maestra dice: "¿Qué pasa con la participación en clases? ¿no hay algo que les choque?" Esta forma de hacer preguntas, donde se induce la respuesta, es otra forma de interpelación. Los alumnos comienzan a responder que no aprenden nada porque las intervenciones son repeticiones de textos. Un alumno dice: "Esto sucede por las participaciones individuales. Cada uno quiere participar y dice tonterías". Otra alumna dice: "Todos leen [se refiere a los sujetos que exponen] y cuando llega la discusión

³¹ Entrevista a la maestra.

estamos bloqueados y no entendemos nada". La maestra sonríe ante estas intervenciones. Su preocupación y visión han sido expuestas por los mismos alumnos. Ella no necesita explicitarlo, sólo refuerza anotando en el pizarrón:

ABURRIMIENTO

DECISION

ENOJARNOS O ENTRAR
EN DISCUSION
PARA LOGRAR UNA
COSA MEJOR.

Pone el énfasis en el problema de la falta o pérdida de motivación y del aburrimiento como algo que a ellos les corresponde solucionar. "Porque yo no estoy dispuesta a entrar de policía, de mamá. Porque si no estamos dispuestos a crecer y madurar, entonces ¿qué va a pasar ahí afuera en la vida diaria?"³² La maestra ha guiado la discusión para que sean los propios alumnos los que expongan el problema de la relación que tienen con el conocimiento y las formas de trabajarlo en clases. Les hace ver que el problema es de ellos y que son ellos los llamados a resolverlo.

El otro aspecto que refuerza en este discurso es la idea que los alumnos deben de tener un pensamiento claro. Retoma lo que planteó la alumna diciendo: "Bueno, vamos a hacer la siguiente. Me quedó claro lo que dijo su compañera: que se bloquean. Ahí hay cosas que se pierden, que no quedan claras. Pero yo les he dicho que anoten al final de la clase las dudas que quedan". La claridad en el contenido, es decir un conocimiento exento de confusión, es un aspecto del

³² Registro 1 V.

aprendizaje que la maestra considera importante y lo demuestra no sólo en esta intervención sino en forma reiterada.

La idea de un pensamiento exacto y preciso, que no genere dudas ni dificultades en su comprensión, tiene mucha relación con una lógica racional formada de verdades y certezas que conforman una visión del mundo particular, donde no hay contradicciones ni quiebres. El individuo, al incorporarse a un universo simbólico,³³ va recibiendo imágenes parciales de él hasta que hace suya la ley que lo rige; esta visión de mundo está en relación a lo que la sociedad ha legitimado al aceptarla como una verdad. Esta visión se presenta como el conocimiento verdadero de la realidad. Se trata de la mirada sobre lo real que ha sido presentada como explicación científica, religiosa o de sentido común y que el sujeto se apropia como aquello que es incuestionable. Este universo simbólico tiene un componente cognoscitivo formado por conocimientos que son presentados como hechos objetivos y otro axiológico formado por los valores que la sociedad le asigna al conocimiento. Por eso existe una estrecha relación entre moral, legalidad y verdad: una determinada visión de mundo implica ciertos conocimientos y valores que se transmiten a las nuevas generaciones casi con el carácter de ley. Por esto se podría pensar que la preocupación de la maestra por lograr que

³³ Berge, P. y Luckman, T. La construcción social de la realidad, Buenos Aires, Amorrortu editores, 1979, pp. 124-125.

ciertas ideas se expresen claramente se explica por su interés de transmitir ciertas verdades y valores de tal forma que los alumnos se las apropien sin que hayan fisuras por donde pueda entrar la duda.³⁴

La maestra en su discurso acerca de la participación no sólo pone el énfasis en la idea de claridad sino también la de atención y motivación. Después del evento recién analizado hubo dos semanas de vacaciones. Al regreso la maestra trae una proposición al grupo respecto a como mejorar la participación: "El hecho que yo les estaba hablando antes de las vacaciones. Se hace necesario mantener la atención de alguna manera y entonces hay otra medida que veamos si puede ayudar un poco más o que no violente las cosas, no sé, y me refiero a la participación de Uds". La atención se puede entender como interés, curiosidad y vigilancia.³⁵ Tiene relación con una actitud activa y comprometida con lo que se hace y se escucha. El atender es la aplicación del entendimiento a una cosa, lo que implica una disposición personal hacia el hecho. La maestra demanda esta disposición para tratar de lograr una participación que tenga sentido para los alumnos y que no sólo sea para lograr una buena calificación.

³⁴ Este interés de la maestra para que los alumnos tengan claras algunas ideas y formas de conducta también es pertinente para los apartados anteriores. Sin embargo en el trabajo estos elementos no están contemplados.

³⁵ Diccionario Amaya de la Lengua, México, Ed. Amaya, 1981.

Sigue diciendo que tiene una proposición que hacer para mejorar la calidad de las intervenciones de los alumnos y propiciar la dinámica de la discusión. Plantea que las intervenciones que no tengan sentido, que no ayuden a desarrollar el tema, se invaliden en el registro que se hace para la evaluación. Un alumno le pregunta cómo van a saber qué intervención fue buena. La maestra se acerca al pizarrón, comienza a escribir y a explicar con un lenguaje que apela al "nosotros" como una manera de incluirlos en su discurso: "Esto es una aportación y esto es una pregunta. ¿Sí?". Escribe a un lado aportación y al otro pregunta. "Entonces lo que podemos hacer que en la aportación si no se repite, o no es inadecuada la tomamos como si está bien. Pero si la aportación es repetitiva, vamos a decir, si se está hablando de Porfirismo y si alguien lo quiere ligar a capitalismo y sabe ligarlo está bien, pero si no sabe enlazarlo lo invalidamos para ponerle la participación." Con esto les está indicando las formas en que se deben de plantear los contenidos para que sean coherentes y bien fundamentados.

La palabra aportar significa: "Dar, es proporcionar a cada cuál su parte en la sociedad que es miembro".³⁶ El sentido de esta palabra está ligada a la construcción de consenso. Sin embargo, en el caso de la maestra, ella utiliza este concepto como una forma de ejercicio de la

³⁶ Moliner, María. Op. cit.

violencia simbólica³⁷ pues afirma que todos pueden aportar al bien común por medio de la participación pero, a la vez, se reserva el derecho de determinar lo que es válido en las aportaciones.

Ella sigue explicando qué sería una aportación válida diciendo lo que no es, es decir, dándole una definición por vía negativa. No será calificado como aportación lo repetitivo y lo inadecuado. Lo repetitivo no se acepta porque está ligado a la idea de falta de creación, de simple reproducción, de carencia de interpretación, que son las actitudes que combate la maestra.

Tampoco la maestra acepta la mera reproducción en su propio hacer. En una entrevista dice: "Una primera crisis fue cuando no le encontraba sentido a aquello de llegar a platicar con los alumnos cosas que ellos por sí mismos podían llegar a adquirir. ¿Cómo es posible que yo llegara a clases a repetir un libro, dos libros o los que quieras? ¿Qué es esto? ¿Ser un repetidor y nada más? Entonces fue mi primera crisis".³⁸

La maestra considera necesario que los contenidos tengan un significado para los alumnos de manera que éstos puedan apropiárselos y no solamente memorizarlos y repetirlos. Pero estos significados no pueden restringirse al ámbito subjetivo del alumno sino que también se deben

³⁷ Bourdieu, P.G. y J. C. Passeron, La reproducción, España, Edit. Laia, 1977.

³⁸ Entrevista a la maestra.

enmarcar en una determinada visión de mundo, la del conocimiento científico. A través de la apropiación subjetiva del conocimiento, busca la reproducción de lo que para la ciencia es la verdad y la ley.

La maestra sigue su discurso: "Respecto de las preguntas, cuestionemos por qué no nos queda claro. No que ignoremos: ¿eh? Hablo de ignorancia respecto de la información". Explica que no es lo mismo preguntar por una fecha de nacimiento, que se puede encontrar en una enciclopedia, que hacer preguntas ligándolas a un hecho histórico de un cierto período o a una determinada situación. Las preguntas válidas son las que interrogan acerca de las relaciones de causa y efecto. El cuestionar es buscar, pedir, inquirir. Las preguntas se hacen para pedir claridad. Se sigue reforzando la idea de una lógica racional para poder estructurar un mundo sin contradicciones ni quiebres.

A través de estas formas de participación, la búsqueda de la maestra se orienta a que los alumnos reconstruyan el conocimiento considerado válido por la institución, como una forma de adquirir, de manera más activa y participativa, el conocimiento que la sociedad considera necesario poseer. Así, con la participación del alumno se espera incrementar el grado de apropiación del conocimiento.³⁹

³⁹ Muchos autores hacen una dicotomía entre participación e imposición. En este estudio se puede apreciar que son complementarios.

También la idea de consenso está presente. No se trata de imponer ciertas verdades a través de la memorización y los exámenes sino que se busca establecer una comunicación con los alumnos: una comunicación que posibilite el consenso y que permita que mediante el diálogo se vayan aceptando valores y conocimientos. El consenso se vuelve una forma de verificar colectivamente las visiones de mundo ya legitimadas.⁴⁰

Para reforzar la posible interiorización de estas formas de participación que llevan al consenso delega el control de la evaluación y de las intervenciones de los alumnos. Les dice que a partir de la siguiente clase el equipo expositor marcará las intervenciones de sus compañeros. Al final de la clase, al igual que siempre, los alumnos que hayan intervenido se acercarán a ella para que les marque las participaciones y el equipo entregará el registro.

Esta delegación del control es una manera de incluirlos en su lógica. La atención vigilante hacia ellos y los demás los induce a interiorizar los criterios con que juzgarán correctas o incorrectas las intervenciones. Pero esta delegación no es tan real en términos de renuncia al control efectivo ya que ella sigue llevando sus anotaciones. Surge la pregunta de ¿hasta qué punto la maestra desea la

⁴⁰ Remedi, Eduardo. "Continuidad y ruptura del planteamiento metodológico: notas críticas para el análisis", Curriculum, maestro y conocimiento, México, UAm-Xochimilco, 1988, p. 34.

autonomía de los alumnos en el control de las participaciones? Para responder hay que reconocer que, a medida que el alumno interioriza la norma, el maestro pierde su lugar como autoridad.

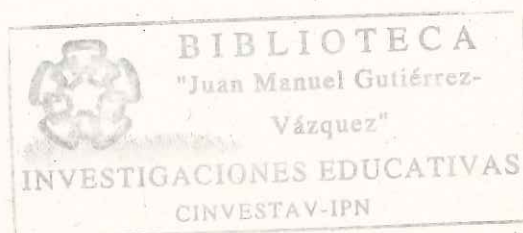
Se podría pensar que la clave en la delegación está en la frase final del evento: "Espero que ya no habrá más gente que participe por participar y que Uds. no reclamen más de fraude y cosas por el estilo".⁴¹ Tal parece que todo el discurso se elaboró para evitar el aburrimiento de los alumnos y para que éstos aprendieran ciertos contenidos. Al parecer la maestra busca pruebas de que los alumnos reconocen su labor en la atención que le prestan y en un trabajo colectivo, motivador y participativo. Como una de las demandas institucionales es lograr que los alumnos sean participativos y críticos, puede sentir que cumple su papel en la institución escolar. Por eso, cuando los alumnos participan de la manera que ella pide generalmente se sonríe.

Por otra parte la maestra les dice que no se quejen de que hay fraude. Ahora que ellos también participan en el proceso de control también son responsables de las calificaciones por participación en el salón de clases. Ella también resguarda su figura ética y por lo tanto se puede sentir más legitimada para transmitir principios morales.⁴²

⁴¹ Registro 4.

⁴² Se habla de "sentir" ya que es importante la manera en que la maestra significa su hacer, aunque no hay que

En este capítulo hemos visto cómo la maestra trata de llevar adelante todos los planteamientos programáticos que caracterizan a la institución del CCH pero les imprime su estilo específico. La forma en que se compenetra con los valores institucionales se aprecia en las exigencias que plantea a sus alumnos para el desarrollo de las clases: exige compromiso con su trabajo escolar, como un prolegómeno de lo que será la vida activa; les plantea la necesidad de interrogarse permanentemente frente a la realidad y, por último, utiliza tácticas para fomentar la participación activa de los alumnos, como una forma de lograr la apropiación del conocimiento. En estos tres aspectos de su labor pedagógica se puede ver cómo transmite valores, normas, formas de conducta que no forzosamente son reflejo una intención pedagógica, voluntaria, explícita y racional sino que también ponen en juego motivaciones inconscientes. Pero debe reconocerse que, aun las motivaciones inconscientes, forman parte de la ética del individuo enseñante.



1. Tiempo y finalidad

El proceso de formación de los alumnos está, en parte, regulado por el tiempo en los planteamientos curriculares, y en la elaboración de el CAPITULO III de la organización de la asignatura, en "los casos en que la manifestación de esta en relación con los actos que deben ser cumplidos en un lapso de tiempo predefinido.

EL TIEMPO Y LA FORMACION MORAL

Hay un tiempo de formación para alcanzar determinadas fines: las clases tienen horarios, los cursos tienen tiempos específicos, hay momentos para negociar los programas con los alumnos, para evaluar los cursos, para tratar los contenidos, en suma, todo está ordenado y estructurado en función de plazos pero también de determinadas finalidades sugeridas a través de los planteamientos curriculares. Es decir, estas finalidades se vinculan con objetivos, contenidos y actitudes, en relación con determinados fines que se establecen en la distribución, los contenidos del currículo, las actividades del aprendizaje y los

planificadores educativos consideran el tiempo para lograr determinada formación en los alumnos.

Los objetivos propuestos por la institución son los importantes y los alumnos se dejan llevar a ellos o por lo menos intentar, aunque en algunos casos, de los contrarios, corren el riesgo de ser expulsados del sistema. Así, los alumnos tienen que cumplir con ciertos objetivos que están determinados

1. Tiempo y finalidad.

El proceso de formación de los alumnos está, en parte, regulado por el tiempo: en los planteamientos curriculares, en la elaboración de planes y programas, en la organización de la "vida escolar, en todos estos casos, la planificación está en relación con las metas que deben ser cumplidas en un lapso de tiempo predeterminado.

Hay un tiempo de formación para alcanzar determinados fines, las clases tienen horarios, los cursos tienen tiempos específicos. Hay momentos para negociar los programas con los alumnos, para evaluar los cursos, para tratar los contenidos. En suma, todo está secuenciado y ordenado en función de plazos pero también de determinadas finalidades sugeridas a través de los planteamientos curriculares. Es decir, estas finalidades, se plasman en objetivos, contenidos y actitudes a inculcar en determinado tiempo. Fines que las autoridades de la institución, los científicos del currículum, los psicólogos del aprendizaje y los

planificadores educativos consideran necesario para lograr determinada formación en los alumnos.

Los objetivos propuestos por la institución son los importantes y los alumnos se deben adherir a ellos o por lo menos simular adhesión porque, de lo contrario, corren el riesgo de ser expulsados del sistema. Así, los alumnos tienen metas precisas que cumplir: tomar determinados cursos en cada semestre, aprobarlos, cumplir los reglamentos de la institución.

Estos lineamientos institucionales respecto a la idea de tiempo-finalidad se expresan en la vida cotidiana del aula a través de: la imposición de ciertos ritmos y regularidades en las actividades que se realizan en el salón de clases; la exigencia de cumplir ciertas metas en determinado plazo lo que implica reforzar la idea de productividad y tal vez de urgencia; la espera que se les impone a los alumnos frente a sus intereses y necesidades inmediatos y también el enfrentamiento a la idea de que existen límites de tiempo, son aspectos que se analizarán a continuación.

1.1 Tiempo y disciplina.

En las clases observadas los jóvenes deben cumplir ciertas normas explícitas: llegar a determinada hora, hacer trabajos de investigación en equipo, exponer sus investigaciones, plantear preguntas y aportaciones en la

clase, entre otras obligaciones. Todo esto hay que hacerlo en el momento adecuado subordinándose a las exigencias de la maestra.

Los alumnos están en el salón de clases. Entra la maestra sin saludar y pone su bolso arriba de la mesa. Se da vuelta hacia los alumnos y los mira como conversan, escriben y leen. Espera unos segundos y señala en voz alta: "Empezamos". Mira a una alumna que está cerca de ella e, indicándola con el dedo, le dice: "Le toca a Ud." La alumna le contesta: "Maestra, aún no llegan todos los integrantes del equipo". La maestra replica: "Entonces, ¿no van a decir nada?" La alumna mira a la compañera que está a su lado y conversa en voz baja con ella. Ambas tienen cara de no saber qué hacer y de resignación. La maestra se les acerca y les pregunta si tienen el trabajo. Ellas a coro contestan: "No lo tenemos".

La maestra se dirige al centro del salón con paso calmo y en silencio como para abarcar a todo el grupo y darle importancia a lo que va a decir: "Uds. deben de sacar copias a sus trabajos para que no les sucedan cosas como estas". Cuando la maestra estaba terminando de hablar llega un alumno y abre la puerta. Ella se voltea para mirarlo, mira su reloj, vuelve a mirar al alumno y le dice: "No se puede entrar" y dirige su mirada al grupo como diciendo que no hay nada que discutir, que la norma es clara y hay que cumplirla.

No era la primera vez que se observaba esta actitud frente a los atrasos de los alumnos. Pero, en esta ocasión, el alumno no se retira inmediatamente del salón y dice: "Es super injusto", entre tono de súplica y de enojo. La maestra le replica: "Si fueran las 11:10 minutos, pero son las 11:12 minutos" mirando el reloj y en tono de mucha autoridad. El alumno viendo perdida su batalla tira con fuerza su mochila al suelo. Tiene la cara roja. Se agacha. Abre la mochila y saca un libro. Lo abre en una página y se lo pasa a una compañera que está cerca de él diciéndole: "Ahí está todo subrayado". Recoge la mochila y sale dando un portazo. La maestra lo ha mirado durante estos momentos al igual que sus compañeros, que miraban las reacciones de ambos en absoluto silencio. Al salir el alumno la maestra pregunta: "¿A quién le toca exponer?", como diciendo "aquí no ha pasado nada de extraordinario".¹

Toda la furia y desesperación del alumno por no poder entrar a clases o porque le impusieron una norma o por otros motivos como también la aparente frustración de las alumnas por no poder presentar su trabajo son obviadas por la maestra. Estas manifestaciones de la individualidad no se toman en consideración y así, por ejemplo, la maestra logró acallar el berrinche del joven

A través de este evento no sólo se aprecia el valor que la maestra da a ciertas normas sino que también se observa

¹ Registro 2.

el conflicto de dos maneras de vivir el tiempo. Así como en la situación anterior (la del trabajo no presentado), las alumnas no han cumplido la norma impuesta por la maestra en esta situación el, estudiante, tampoco la ha cumplido al llegar atrasado. Norma y tiempo se encuentran relacionados: los alumnos tienen otros ritmos y otras formas de vivir sus compromisos de trabajo. En ambas situaciones, si se les preguntara por sus incumplimientos, lo más probable es que ellos plantearan que la maestra es intransigente, injusta, incomprensiva u otro argumento similar.

La exigencia de la maestra, en cuanto a la manera de vivir el tiempo -en el sentido que hay un tiempo para cada cosa- y en cuanto al cumplimiento de determinadas normas- como es la puntualidad tanto para llegar a clases como para exponer un trabajo- es una forma de inculcar una disciplina. Es decir, se intenta que los alumnos se sometan a ciertas reglas de comportamiento que rigen la vida institucional o la del salón de clases. Así se busca regular la conducta de los jóvenes enseñándoles a contener sus impulsos, creándoles ciertos hábitos y haciéndolos que ellos manejen su propia voluntad.

En este tiempo disciplinario que, en parte, rige la vida institucional es donde se encierra la dinámica pulsional entre la maestra y los alumnos. La institución intenta eliminar lo que son amores y agresiones imponiendo normas y exigencias donde se suprimen ciertas expresiones de

la individualidad de los sujetos. Es aquí donde se encuentran algunas manifestaciones de la racionalidad que ayuda al sostenimiento de la institución en el sentido de poder inculcar hábitos, disciplinas, normas, a través de una cierta homogeneización de los sujetos intentando dejar de lado sus historias personales en función de finalidades sociales.

Se intenta uniformar las prácticas estableciendo ritmos de repetición y fijando las obligaciones a realizar como una forma de economizar tiempo y esfuerzos para realizar las actividades.² En las clases el contenido puede cambiar pero siempre se imparte de la misma manera: exposición de equipo, preguntas, intervenciones de la maestra aunque, detrás de esta aparente unidad formal, hay una cierta variedad en los tipos de actividad llevados a cabo. Todas estas actividades, a la vez uniformes y variadas, se realizan con normas claras, que los alumnos conocen y deben de obedecer: por ejemplo, no hablar en voz alta cuando los compañeros están exponiendo, llegar a determinada hora, preguntar después de las exposiciones.

Dentro de las varias actividades, la maestra tiene un papel rector. Es ella la que distribuye el tiempo en el salón de clases: se ocupa de que las actividades comiencen; fija la duración de estas y marca cuando terminan. En contraste con los alumnos que sus ritmos y necesidades

² Foucault, Michel. Vigilar y castigar, México, Siglo XXI, 1976, p. 158.

parecen ser ignorados como si todos ellos fueran iguales. Así se aprecia una de las maneras que se intenta homogeneizar a los sujetos obligándoles a vivir ritmos impuestos por otros.

El control de tiempos y ritmos está fuera del alcance del alumno. Las clases comienzan a determinada hora y tanto alumnos como maestra pueden llegar con 10 minutos de retraso (esta regla la fijó la maestra). Los alumnos que llegan después de los 10 minutos no pueden entrar al salón salvo que la maestra también se haya atrasado más allá de lo establecido. La clase generalmente comienza con una señal de la maestra quien indica que el equipo expositor puede iniciar su trabajo o bien, en caso de que no haya exposición, ella comienza a dar instrucciones o a reforzar algún contenido de materia. Las exposiciones de los equipos de investigación se prosiguen con una secuencia de preguntas, exposición y preguntas: así, sucesivamente, cuatro o cinco veces por equipo. Hay algo que se repite y se repite a pesar de la gran interacción entre los alumnos. La maestra es la única que puede romper este orden con intervenciones para explicar el contenido.

Esta forma de trabajar con ritmos y regularidades ordena la vida del aula. Aunque aparentemente el ritmo se puede ver como algo netamente formal es una manera de ordenamiento que implica que el alumno se someta a ciertas reglas y que se acostumbre a un orden donde no hay que

pensar ni optar para realizar determinadas actividades. Cada uno sabe lo que le corresponde hacer y eso ayuda a economizar esfuerzos y a ser más eficaz en lo que está realizando.

Pero el control del tiempo y los ritmos no solamente está orientado hacia el alumno. Pareciera que para la maestra también es importante el ordenamiento de las actividades y su periodicidad. Esto le permite mantener ciertas estructuras de funcionamiento que la reafirman y encierran en ciertas certidumbres. Así la maestra busca encontrar un orden frente al caos: un ritmo de trabajo estable y pautado que constituya una descarga de esfuerzo para ella.

La maestra hace explícita esta idea en una entrevista donde cuenta que tuvo una discusión con un grupo en relación a los 10 minutos de atraso que ella permitía. Narra que llegó tarde a la clase y los alumnos la estaban esperando. Ella les dijo que consideraba importante dar las clases "pero Uds. deben de decidir porque yo llegué tarde". Los alumnos le dijeron que diera la clase. Después de esta ocasión algunos alumnos comenzaron a llegar tarde hasta que en una oportunidad ella impidió la entrada a dos jóvenes al salón. A la siguiente clase cuando llegó la maestra no había nadie en la sala. Los alumnos estaban fuera hasta que finalmente decidieron entrar. Entonces se inició una discusión acerca de los 10 minutos de atraso. "Les expliqué

la importancia de ocupar el poco tiempo que teníamos para lograr pasar todo el programa. Discutimos bastante acerca del uso y distribución del tiempo. En un momento una alumna me dice: 'mire maestra después de todo lo que discutimos Ud. es la que se va a imponer aquí. Ya sabemos que lo de los 10 minutos va a quedar'. Y yo le contesto. '¿sabes qué? estás equivocada. Uds. dicen que lo de los 10 minutos es mi imposición y yo lo tengo por ordenamiento'. [Se refiere del poco tiempo que se tiene para cumplir con el programa]. 'Yo entiendo que las reglas son para ordenar una serie de cosas, ipero tanto como lo vitali; Entonces vamos a hacer lo siguiente y les voy a demostrar que no es mi imposición. Que ha servido de algo esta discusión. Vamos a quitar la regla de los 10 minutos. Cada quién va a entrar a la hora que quiere. Y nada más en el momento que ésto se desordene, que yo vea que no tenemos las condiciones, en ese momento la regla se vuelve a imponer.'³

Como se puede apreciar, la maestra exige ciertas normas que, en determinados momentos, cuando la presión de los alumnos es muy grande por romperlas ella está dispuesta a ceder, especialmente si se puede llegar a cuestionar su lugar de ley. Es en estos momentos donde la maestra se ve en la obligación de explicitar racionalmente el sentido de la norma y donde afirma reiterativamente que no es su imposición como ella misma relata. Dice que la reglamentación no representa un fin en sí mismo, que tiene

³ Entrevista a la maestra.

una finalidad más allá del mismo ordenamiento y, por este motivo, no es imposición. Como si la imposición de una norma por la norma misma fuera una arbitrariedad mientras que la imposición de una norma con un determinado valor o finalidad -en este caso, el uso eficaz del tiempo- no lo fuera. Así se va ejerciendo la violencia simbólica en la escuela, al igual como en el capítulo anterior se ejercía a través de la imposición de ciertas prácticas, como la de preguntar, que por reforzar una posible actitud de cuestionamiento ya parecía no ser imposición.

Por otra parte, la maestra cede ante la demanda de los alumnos en el sentido que elimina la norma de los 10 minutos pero bajo la amenaza de que, si no se autodisciplinan y se adhieren "libremente" a la idea del ordenamiento y el uso del tiempo en forma eficaz, la norma volverá a ser impuesta. Es decir, la derogación no implica pérdida del control del tiempo por parte de la maestra.

Así, a través de estos hechos, se pueden ir transmitiendo e inculcando ciertos valores en relación al tiempo, como son algunos hábitos de puntualidad y el ir aceptando ritmos de tiempo que no son los propios. O sea, se pueden ir creando hábitos de obediencia, de ocupación del tiempo en función de las demandas de otros, de postergación de deseos.

1.2. La urgencia.

La maestra observada, tanto en su forma de actuar como en su discurso está marcando el problema del tiempo en relación a la necesidad de cubrir todo el programa del curso. Al parecer la idea de cumplir una finalidad en determinado plazo le produce una cierta urgencia. Ella habla rápido, da la sensación de falta de tiempo, como si sus intervenciones fueran necesarias pero con un tiempo limitado por la estructura de la clase. Pero, a pesar de la urgencia, habla con entusiasmo y pasión: son sus ideas las que quiere transmitir aunque el tiempo le haga falta. Generalmente llega puntual al salón, da más horas de clases que las estipuladas en el programa,⁴ se mueve rápido y mira permanentemente el reloj como si el tiempo cronológico y no el vivido rigiera su vida.

En una ocasión a la salida de clases, después de una semana de vacaciones la acompañe hasta otro salón. En el recorrido me conversó que en las vacaciones no tuvo oportunidad de salir fuera de México: el tiempo se le había pasado "entre corregir trabajos, revisar lo que estaba haciendo". Me preguntó acerca de lo que yo había hecho, me contó algunas cosas del CCH. Todo esto hablando rápido, subiendo y bajando escaleras, casi corriendo, hasta que llegamos a la puerta del salón donde se dirigía. Cortó entonces lo que estaba hablando y me dijo: "Te dejo porque

⁴ De 20 horas observadas cinco son horas extras que no están contempladas en el programa.

me están esperando". Entró y cerró la puerta tras de sí. Me quedé ante una puerta cerrada y con una sensación de ansiedad que ella me había transmitido. La idea de urgencia, de logro, de fin, resonaba en mi cabeza. ¿Y para qué toda esta urgencia?, me preguntaba. ¿Qué hay detrás de esta angustia y ansiedad?

En una entrevista, la maestra cuenta una discusión que tuvo con los alumnos a raíz del problema de inicio de clases, cuando estos estaban enojados porque ella no los dejaba entrar después de los 10 minutos de retraso. En esa ocasión, para demostrar que era importante ocupar todo el tiempo que tenía destinado para el curso de teoría de la historia, ella "argumentó: "Yo también les he demostrado que el tiempo significa muchísimo. ¿Por qué? Porque si Uds. se dan cuenta nuestro curso es de 50 horas, vean lo que son 50 horas. dos días para estudiar todo el programa. Si tienen conciencia de eso sabrán por qué es importante el tiempo".⁵

A los alumnos les trasmite que el tiempo de 50 horas está destinado para un fin específico que es estudiar todo el programa. Estudiar significa comprender algo, conocerlo, aprehenderlo, lo que implica un tiempo para ello; una dedicación sin distracciones de otro tipo. Pero también pareciera que se está hablando de una locura, de un imposible. ¿Cómo en dos días se puede estudiar un amplio programa y desarrollar habilidades y actitudes en los

⁵ Entrevista a la maestra.

alumnos? En su hacer y decir, la maestra expresa su angustia y preocupación por lograr pasar el programa completo, es decir, por cumplir con una propuesta hecha por ella y respaldada por la institución.

El programa está enfocado a lograr una determinada formación en los alumnos⁶ y eso es lo que interesa como fin. En una entrevista ella dice que le ve sentido a su trabajo en la medida en que puede influir a algunos alumnos. Su trabajo lo conceptualiza como "una labor social (...) como una semillita, un granito de arena para tratar de hacer algún cambio en la mente de las personas que son tus alumnos".⁷

La maestra tiene el apremio del tiempo para alcanzar a cumplir la meta de "transformar"⁸ a los alumnos que es una situación difícil de lograr. ¿Quién es capaz de transformar al otro? Es decir, tanto en las pretensiones de la maestra como en los planes y programas de la institución, se proponen lograr ciertos objetivos que se revelan como un mito: el mito de la transformación.

Tal vez sea por la existencia de estos objetivos míticos e irreales que la maestra necesita relacionarse con el tiempo como una urgencia, ya que vivir en forma acelerada

⁶ Los propósitos del programa son formativos. Están formulados como finalidades y no como objetivos específicos.

⁷ Entrevista a la maestra.

⁸ Uso la palabra transformar ya que es usual en los maestros conceptualizar el aprendizaje como cambio de conducta.

permite tapar la angustia o disfrazarla de productividad. Estar urgido de tiempo significa llenarse de ocupaciones, lo que permite vivir más superficialmente sin llegar a profundizar en las cuestiones cruciales. Estar urgido implica construir mitos en relación a ciertos fines o metas a cumplir: fines que, al ser establecidos, vedan otras metas e impiden otras formas de actuar, pensar y sentir para dirigir las fuerzas en una sola perspectiva. Así el sujeto vive una forma de dominación por parte de las metas que él mismo se ha impuesto o bien que le han impuesto o incluso, más probablemente, que él y la institución han impuesto conjuntamente.

1.3. Tiempo y productividad.

En su discurso en el aula, cuando se refiere al tiempo, la maestra plantea que hay que aprovecharlo y que no se puede perder. Esto es reiterativo: "A ver criaturitas, varias cosas les mandé a decir: que aprovecharan el tiempo"; "Hagamos ésto para no perder el tiempo"; "Es mejor apurar para alcanzar a terminar". Esta idea de utilizar el tiempo productivamente la hace explícita al relacionarla con su preocupación por terminar el programa.

Se está en clases. La maestra había faltado la sesión anterior por estar enferma. Al parecer ésto la angustia porque se retrasan en la planificación que tenían. Es por este motivo que para alcanzar a terminar el programa avisa a los estudiantes que se suspenderá el examen de conocimientos

que estaba previsto como parte de la evaluación. Además este examen era una de las demandas que los alumnos habían expresado durante la negociación del programa. La maestra les dice que lo siente mucho pero que las exposiciones hay que apurarlas para alcanzar a terminar ya que hay que dejar las actividades secundarias en función de lo principal.

En esa misma sesión comienza a exponer un equipo. Después de haber expuesto la primera parte del trabajo, hubo mucha discusión acerca de la temática expuesta: dudas, preguntas, debate. Cuando el equipo siguió exponiendo la segunda parte tenían bien estructurado y con buena información lo que se había estado discutiendo anteriormente. La maestra señala: "En realidad tiene sentido escuchar ya que sus compañeros ahora expusieron lo que Uds. habían planteado como dudas".⁹ Y prosigue explicando cómo tienen que estructurar las exposiciones para no perder el tiempo.

Nuevamente surge la idea de no perder el tiempo y de aprovecharlo. Pero ¿para qué? ¿sólo para que todos los equipos alcancen a exponer? Pareciera que lo que se planteó en el capítulo anterior, en relación a la importancia de que los alumnos descubran los contenidos y se apropien de ellos vinculándolos a sus vivencias y formas propias de comprensión, en este momento ya no es importante. La maestra está diciendo que si algunos desarrollan bien un tema basta

⁹ Registro 8.

con escucharlo. Las ideas de motivación y de apropiación pasan a segundo plano con tal de cumplir la meta.

De esta manera, la maestra va imponiendo a los alumnos su manera de vivir y de relacionarse con el tiempo. Para ella la urgencia del tiempo se encarna en el problema de los rendimientos escolares. A través de la obsesión por la productividad, que se expresa en el afán de lograr pasar el programa completo, comunica sus esquemas de percepción y de acción, vinculados a la falta de tiempo.

En otra ocasión había sucedido un hecho excepcional dentro de la rutina de la clase. Los alumnos se habían negado a entrar al salón por ser la víspera de vacaciones. Después entraron y comenzó un diálogo entre el maestro y los alumnos, donde se discutió y analizó la situación. En un momento la maestra miró su reloj y les preguntó a los alumnos si tenía sentido seguir la discusión ya que llevaban mucho tiempo en ella. "Ojalá que Uds. puedan entender que cuando hablamos podamos tomar una decisión que ayude".¹⁰

La preocupación que trasmite es la de ocupar el tiempo en forma eficaz. La discusión vale la pena si se llega a tomar una decisión. Lo curioso es que no había que tomar ninguna decisión en aquel diálogo ya que finalmente habían entrado a clase. La misma maestra le dice a la observadora:

¹⁰ Registro 3.

"Menos mal que no había nada grave. Yo quería saber que era esta resistencia de no entrar a clases".¹¹

Efectivamente la angustia pasa por otra parte. En ese momento su preocupación principal no era la efectividad de la discusión sino entender si los alumnos estaban poniendo en entredicho su papel y autoridad. Pero a la vez pareciera que en el discurso frente a los alumnos tenía que marcar la responsabilidad frente al aprovechamiento del tiempo. Entonces, al hablar del tiempo, ella ocultaba (en forma consciente o inconsciente) el verdadero motivo que tenía en el diálogo, el saber si se había puesto en duda su papel.

Como se ha podido observar, la idea del uso eficaz del tiempo en torno a metas a cumplir está bastante interiorizada en la maestra. Incluso, por la fuerza que tiene esta idea en ella, ha llegado a contradecirse con otros planteamientos como es el hecho que le interesa que los alumnos discutan los temas para apropiarse de los contenidos y desarrollar el espíritu crítico (ver cap. II).

Esta contradicción se podría explicar por el peso del hábitus¹¹ en el entendido que estos esquemas de percepción, acción, apreciación y pensamiento, los sujetos los hacen suyos como parte de la reproducción del sistema dominante. Pareciera que la idea de tiempo, productividad y eficacia

¹¹ Registro 3.

¹¹ Ver Bourdieu, Pierre. "habitus, ethos, hexis..." en G. Giménez, Teoría y análisis de la cultura, SEP-U de G., Comercio, 1987. y Bourdieu P. y J. C. Passeron Op. cit. pp.76-80.

como parte de la lógica racional y burocrática¹² ha sido interiorizada por la maestra. Pero también el hábitus es un concepto que permite entender como la reproducción social no es mecánica y como estos esquemas de organización, estas tendencias e inclinaciones tienden a reproducir una lógica pero sometiéndola a transformaciones.¹³ En esta última situación (ver p. 110) relatada por la maestra, se puede apreciar cómo en el momento que ella sintió que su autoridad estaba en cuestión la lógica de la eficacia y productividad la mencionó sólo en el discurso oral. Pero de hecho ella no estaba siendo productiva y promovió la discusión para entender lo que sucedía en la relación con sus alumnos. O sea, en los hechos y situaciones cotidianas la reproducción no se da mecánicamente y se van creando nuevas formas de relacionarse frente a patrones establecidos por diferentes vivencias, experiencias e ideas.

1.4. La espera.

De alguna manera la escuela como institución de formación de los jóvenes tiende a la homogeneización de los sujetos a través de la definición de los contenidos a enseñar, de las formas de trabajo a utilizar y del control del tiempo, entre las múltiples maneras que se impone una arbitrariedad cultural.¹⁴

¹² Weber, Max. ¿Qué es la burocracia?, Buenos Aires, Ed. Pleyade, 1977.

¹³ Tente Emilio. "La interacción maestro-alumno: discusión sociológica". en Revista Mexicana de sociología, México, 1988, pp. 161-173.

¹⁴ Bourdieu, P. y J. C. Passeron. Op. cit.

Una de las formas específicas que utiliza la escuela para lograr la homogeneización es la espera; los alumnos del CCH deben esperar al maestro cuando se atrasa, deben estar en silencio mientras sus compañeros exponen, deben controlar sus deseos en función de las decisiones del maestro o de un colectivo. "Espérate" dice la maestra a un joven que ha interrumpido dos veces para hacerle una pregunta acerca de lo que está explicando. "Ese tema lo veremos más adelante cuando tratemos el concepto de historia en la época medieval". "Anota ese tema que te interesa porque ahora no tenemos tiempo de verlo." Y los alumnos deben controlar sus deseos, inquietudes, ganas de actuar con la esperanza de que en el futuro la promesa se cumplirá.

En la espera se pone en suspenso el deseo personal y el sujeto se pliega al deseo del otro; en este caso el del maestro. Esta es la figura de autoridad y además la que garantiza el cumplimiento de la promesa futura. Es la que califica, la que da la certificación del conocimiento ya que es la portadora de la ley institucional. Este hecho de ser autoridad es importante para que ella pueda mantener su posición y poder exigir la espera en los alumnos. Por eso la maestra en varias ocasiones recuerda esta idea: "¿Por qué Uds. están aquí? Es porque quieren sacar un título. Estoy segura que no quieren ser costureras"¹⁶ (Se había hablado del problema del sindicato de costureras).

¹⁶ Registro 10. *Ibid.*, p. 32.

La espera es propia de los alumnos pero no tanto de la maestra¹⁷. Uno de ellos está explicando una idea que había expuesto y que sus compañeros no habían comprendido. Se extiende ampliamente en su explicación como gozando de poder expresarse y comunicar sus ideas. La maestra lo interrumpe y dirigiéndose al grupo les consulta si ya entendieron las ideas. Los alumnos contestan que sí, pero el joven está interesado en desarrollar su tema y sigue hablando. La maestra lo vuelve a interrumpir y en tono enérgico le dice: "Basta", haciendo un corte imaginario en el aire con su mano derecha; el alumno calla y hace una mueca de descontento. Es claro que la maestra no tiene por qué esperar a escuchar la exposición completa de los alumnos. Es ella la que marca los ritmos y los tiempos.

A través de la exigencia que se le impone a los alumnos de esperar se va fomentando la paciencia en ellos.¹⁸ La paciencia entendida más como una actitud moral en los sujetos que una estrategia de adaptación. Paciente es lo que una persona debe llegar a ser, en el sentido de saber refrenar y controlar sus impulsos inmediatos para lograr un determinado fin a futuro. La actitud de control sobre los deseos implica, por momentos, reprimir los sentimientos pero también, en otros instantes, implica saber ponerse en contacto con ellos en el momento adecuado para actuar de

¹⁷ Se enfatiza la idea de espera en los alumnos por el desarrollo del tema. Sin embargo es posible observar que en los juegos de negociación que se dan en el salón de clases la espera también es propia de la maestra.

¹⁸ Jackson, Phillips. Op. cit. p. 32.

acuerdo a las circunstancias. La maestra a veces les pide que den opiniones personales, que expresen sus ideas, que escuchen, que piensen, que se callen o sea, que aprendan a actuar en función del deseo del otro. Este deseo ajeno se justifica por una finalidad y generalmente se plantea en términos sociales. "Esto es por el bien de Uds. y de los demás." "Si conocen la realidad podrán aportar a la transformación de la sociedad." Se trata de una verdadera enajenación por la cual el sujeto en verdad aprende a ser otro.

Es sobre la base de esta dependencia colectiva de los alumnos hacia el maestro, respaldada por la posesión del saber y el poder, que se van controlando los impulsos de los alumnos. La maestra monopoliza la satisfacción de intereses y deseos en los jóvenes, imponiéndoles actividades altamente reglamentadas y ritualizadas. Gracias a este proceso se puede homogeneizar a los sujetos, acostumbrándolos a responder a las demandas de los demás.

Por otra parte, si se mira superficialmente la idea de paciencia, se puede encontrar que está en contradicción con la idea de ocupar el tiempo productivamente. La espera sería contraria a la urgencia: es el no hacer que se mantiene en virtud de la promesa de lograr el fin deseado mientras que la urgencia es el hacer que se anticipa a los plazos normales necesarios a la realización del fin. El fin puede ser variado: titularse, ser querido, tener amigos pero no es

necesariamente productividad. Por su parte, la productividad puede ser entendida como la acción eficaz cuya meta es la realización de un fin que generalmente es impuesto por otros. Como se analizó anteriormente, los fines de la maestra son bastante específicos, por ejemplo, que expongan todos los equipos, que intervengan los alumnos con sus preguntas.

Al usar el tiempo productivamente o al diferir la satisfacción de los deseos hay una exigencia dirigida al sujeto de sujetarse a las demandas de los otros. Se le exige que reprima sus deseos y que se atenga a un fin instituido por la racionalidad pedagógica vigente. Es de esta manera como se va enajenando a los sujetos.

1.5. La irreversibilidad del tiempo.

La irreversibilidad de los hechos y acontecimientos no es problema del tiempo físico sino, para el caso, se finca en nuestra conciencia temporal cotidiana.¹⁹ Diariamente, la conciencia del tiempo nos dice que hay un límite en los hechos y en nuestras acciones. La conciencia de contar con un tiempo limitado es un fondo sobre el cual los hechos y las acciones se llenan de sentido. Esa conciencia de los límites nos hace valorar las situaciones y darles su justa dimensión, ubicándolas no como fragmentos de una existencia dispersa sino como partes de la totalidad de la vida. Por

¹⁹ Heller, Agnes. Sociología de la vida cotidiana, Barcelona, edit. Península, 1977, p.386.

eso, aunque cotidianamente no se hable directamente de esta idea de límites esta está presente en nuestras vidas, siendo el límite absoluto la muerte.

En el proceso de formación está implícitamente presente el tema del tiempo fragmentado en relación a la totalidad de la vida. Hay un periodo para formar a los alumnos, hay horarios que cumplir, hay momentos para hacer determinadas actividades y no hacerlo en el momento debido implica una pérdida irremediable. La maestra lo señala a través de ciertas normas que impone. El que se atrasa más de 10 minutos no puede entrar al salón y pierde la clase; el que no entrega su trabajo en el plazo estipulado pierde la posibilidad de ser evaluado. Es una manera de mostrar que hay un tiempo para cada cosa y que este tiempo es limitado, absolutamente limitado. Por eso una pérdida de tiempo es una pérdida irrecuperable.

La irreversibilidad del tiempo también la vive la maestra en su hacer docente, al parecer en forma bastante angustiada. Hay un tiempo fijado por la institución para pasar el programa de teoría de la historia; existen condiciones institucionales que marcan una cierta organización y distribución del tiempo y que exigen cierta modalidad al desarrollo de la función. Pero el aprovechamiento institucional del tiempo no es lo que causa angustia en la maestra sino el hecho de asumir esta disposición institucional como una norma, una norma que fija

obligaciones pero que también marca un punto de comparación, un manejo ideal del tiempo, una organización perfecta con respecto de la cual no se puede sino ser imperfecto.

La institución es el marco de las relaciones simbólicas que le permite al maestro, como individuo singular, inscribirse en un sistema de relaciones donde encuentra la legitimidad de su función pero que, a la vez, le obliga a confrontar sus deseos personales, su vida y sus necesidades con su función. La posible no conformidad entre la función legitimada por la institución y la individualidad es lo que configura el estilo personal de cada maestro.²⁰ Este tema puede ser abordado en el ámbito del tiempo, como un enfrentamiento entre el tiempo racionalizado y el tiempo afectivo.

Entonces la irrecuperabilidad del tiempo, vista como la urgencia de cubrir el programa del curso, enfrenta al tiempo institucional con la forma específica en que la maestra vive esta situación. Es el último día de clases, una sesión extraordinaria que ella había pedido para que se expusieran los trabajos que faltaban y para hacer la evaluación final. El equipo al que le correspondía exponer comienza a pegar los papelógrafos en el pizarrón. La maestra se acerca al grupo expositor y les dice que comiencen. Lo dice en voz baja. Luego alza la voz y, en tono solemne, se dirige al grupo: "Hoy es el último día que estamos juntos", con ello

²⁰ Remedi, Eduardo. "Discurso, contenido y saber en el quehacer docente", México, DIE-CINVESTAV, en prensa.

quiere marcar la idea de separación y de término de la relación con sus alumnos. Se queda callada un momento, como si quisiera hacer sentir la pérdida. Está en medio del salón, retrocede algunos pasos, toma una silla que está al centro y la pone al lado de la mesa, como dándose tiempo para seguir hablando. El grupo está en silencio. "Decía que es el último esfuerzo. Si quieren que evalúe el día de hoy es un supremo esfuerzo". Explica que van a exponer su trabajo tres equipos y que después se hará la evaluación personal. En toda esta situación se ve como la maestra hace suya la lógica racional del sistema que la obliga a cumplir metas y objetivos. Se apropia a tal punto de esa lógica que incluso hace la advertencia de que si no alcanzan a presentar las exposiciones no hará la evaluación final en ese momento, lo cual implicaría citar a los alumnos a una nueva sesión.²¹

En este evento se pueden apreciar dos lógicas en relación al tiempo. Una es la lógica racional de la institución ligada a la idea de tiempo como un plazo fijado para la consecución de metas bien definidas. La otra es una lógica afectiva y personal donde las metas son menos palpables y los procesos no tienen tiempos particularmente definidos. La maestra comienza por expresar sus sentimientos en relación a la separación con los alumnos pero, en un momento dado, apela a la lógica institucional para reafirmar la finalidad propuesta, como si quisiera usar su autoridad

²¹ Registro 11.

para tapar su angustia. Con ello intenta decir que, a pesar de los sentimientos, la meta de que todos los equipos expongan se cumplirá.

Durante toda esta larguísima sesión que duró tres horas hubo mucho ruido por parte de los alumnos, conversaban entre ellos, le decían a los expositores que se apuraran, salían y entraban del salón, como una forma de vencer el insoportable tedio. En general no hubo aportaciones o preguntas aunque la maestra los interpelaba a hacerlo. Se estaba ahí para cumplir con las exigencias de ella, ya que la ausencia en esa sesión podía implicar la posibilidad de bajar la calificación.

¿Cómo se explica esta ansiedad por terminar el curso? ¿Por qué la maestra que vive la relación con sus alumnos casi como un acto amoroso²⁰ termina marcando explícitamente sólo el deber ser? ¿Cómo explicar que termine provocando en ellos tedio y aburrimiento? Al parecer el término del curso provoca angustia en la maestra. Se cumplió el tiempo estipulado para lograr la formación de los alumnos, para plantar -como ella decía- las "semillitas" del cambio social. Y esto es difícil de enfrentar. Ella ha trabajado con esfuerzo y dedicación para alcanzar a cumplir la meta institucional. También le ha dado tiempo y dedicación a la relación con los alumnos para formarlos en valores y métodos de trabajo. Quizá, para no enfrentar este fin de curso,

²⁰ En una entrevista habla de la relación de compromiso y amor con los alumnos.

intenta vivir intensamente lo cíclico y lo cotidiano, pero cayendo en la repetición y la monotonía, como una forma de intentar vencer la irreversibilidad del tiempo y no enfrentarse a la pérdida y al dolor.

Pero incluso en este caso la maestra está enseñando ciertas conductas morales a los jóvenes. A pesar de la apatía, el tedio, el sinsentido, ella exige cumplir con la meta de terminar con lo que se había propuesto. Se puede afirmar que, en este caso, la moral sirve de máscara con la que encubre la manera conflictiva en que vive su conflicto con la institución. Nuevamente se puede apreciar como la moral pasa por lo personal y tal vez por lo inconsciente.

En resumen, vemos cómo a través de la manera que la maestra vive su relación con el tiempo en el mundo simbólico de la institución impone a los alumnos ciertos ritmos y regularidades; enfatiza la idea de productividad; les manifiesta su obsesión por el tiempo y la urgencia con que vive su trabajo; exige esperar en función de una promesa futura y les hace enfrentarse a la idea de irrecuperabilidad del tiempo. Es así como se enseña a los alumnos a posponer sus deseos personales y, por otra parte, a cumplir con ciertas finalidades sociales que es uno de los funciones fundamentales de la formación moral para regular la conducta de los sujetos y para lograr la conservación de la sociedad.²¹

²¹ Sánchez Vázquez, Op. cit., p. 60.

2. La presencia de la maestra.

La presencia de la maestra no sólo está definida por el tiempo sino por una intención ética de formar a los alumnos. La maestra observada intenta marcar su presencia en el salón de clases a través de diferentes mecanismos como son la presencia física, la duración del curso, la seducción que ejerce en su manera de impartir la clase, la imposición de su personalidad. Lo que hace pensar en la dificultad que implica sostenerse en el lugar de ley como autoridad moral y poder tener una influencia en los alumnos.

La presencia física en el salón de clases se refleja incluso en "el manejo que la maestra hace del mismo espacio. Todos los salones del CCH tienen la misma distribución del espacio: dos hileras de mesas y sillas puestas paralelamente a lo largo; de las paredes laterales donde están los ventanales. El centro se encuentra desocupado y hay grandes pizarrones en la parte delantera y trasera. Cuando la maestra entra a un salón, por la parte anterior derecha, lo primero que hace es marcar su espacio, generalmente tomando una mesa y, a veces, también una silla, y las coloca en la parte delantera central del salón, ocupando el lugar tradicional del profesor. Deposita en la mesa su bolsa, sus libros, termo u otras cosas, ya que generalmente anda muy cargada. Pero, a veces, no le basta el espacio y en otra mesa, entre los alumnos, deja el resto de sus cosas: una pera y su libreta, como sucedió en alguna ocasión, o bien

sus folders. Una vez que se ha apropiado del espacio, se pasea durante toda la clase, sentándose ocasionalmente frente a las mesas donde depositó sus pertenencias.

Esta manera de marcar presencia también se refleja en su mirada vigilante, recorriendo con la vista a un alumno y a otro y anotando lo que dicen los estudiantes. Un muchacho está exponiendo y la maestra, sentada sobre la mesa que puso enfrente, mueve los ojos recorriendo todos los rincones del salón como para no perder nada de lo que sucede. Su rostro está tenso, a la expectativa, y a un alumno que pide la palabra le pregunta si quiere aclarar algún punto, invitándolo a que lo haga. A otro alumno que está explicando una idea de manera confusa, le dice: "Puedes pedirle ayuda a tu compañero", señalando a uno con el dedo. Este último, que había estado hojeando un libro, levanta la vista y, con una mirada luminosa, pide a su vez la palabra.²⁴

También la maestra atrae la atención de los alumnos haciendo uso de su propia femeneidad. En ocasiones cuando los alumnos estaban exponiendo en forma amena y acaparaban la atención del grupo ella empezaba a hacerse cariños en el cuello, a jugar con sus collares, a pasarse la lengua con toda calma por los labios en forma sensual. Tal vez en forma inconsciente utilizaba este recurso para recuperar la atención perdida.

²⁴ Registro 2.

La relación maestro-alumno no sólo es comunicativa sino que también es una relación de fuerza. Tanto la seducción como la presencia física teatralizada son una forma de imposición de una autoridad y, cuando ésta se pone en peligro, se usan tácticas más evidentes, como es el acaparamiento de la palabra.

La maestra durante sus clases y entrevistas dice que los alumnos deben de asumir la dirección de la clase cuando cada equipo expone. En esta ocasión le corresponde exponer su trabajo a un equipo que ha sobresalido por su motivación y entusiasmo así como por su conocimiento de los temas tratados. Ese día, por primera vez, la maestra, al colocar la mesa al frente "del salón la pone un poco más al lado derecho, como reconociendo el derecho de los alumnos a ocupar el espacio central.

Los alumnos están pegando los papelógrafos en el pizarrón. La maestra se les acerca y les dice unas palabras, sale del salón con un monedero en la mano. El equipo comienza a exponer sin la presencia de la maestra. El tema trata de la historiografía de la Edad Media. Se inicia una discusión en torno al concepto de siervo, con bastante interacción entre los alumnos aunque también hay algunos que conversan de otras cosas. Llega la maestra con una torta en una mano y un café en la otra. Vuelve a decirles algo a los expositores interrumpiendo la dinámica de trabajo por un instante. Termina de comer el pan y se acerca a su

escritorio, saca un papel de su bolsa y comienza a limpiarse las manos. Se limpia dedo con dedo con mucho cuidado, como dándose tiempo pero también atrayendo la atención de los alumnos. Acerca una silla para poder apoyar los pies en ella y sentarse arriba de la mesa. Desde esta posición parece dominar al grupo. Saca de la bolsa un libro y lo hojea. De la misma bolsa saca su libreta y sólo hasta ese momento por fin mira al grupo.

El equipo sigue guiando la discusión. La maestra interviene explicando el concepto de siervo pero también señalando que ignoran lo básico de historia universal, un prerequisite para tomar su curso. Sigue con sus explicaciones, con voz fuerte y muchas gesticulaciones, teatralizando a los personajes: habla el señor feudal, el esclavo y el siervo por boca de la maestra. Esta intervención cautiva al auditorio, propiciando múltiples preguntas. El equipo expositor queda totalmente desplazado de la discusión en torno a una temática que él había planteado. Esta secuencia de interrupción y acaparamiento de la atención duró más de 20 minutos.

La maestra vuelve a dar la palabra al equipo. Un alumno comienza a hablar y una compañera suya le hace una pregunta. El alumno abre la boca para contestar pero la maestra se le adelanta explayándose en su respuesta. Este tipo de interrupciones se produce en dos ocasiones más. En una de ellas, la maestra dándose cuenta de su actitud se explica:

"Acuérdense que si Uds. me dan la oportunidad yo me echo el rollo". Los alumnos del equipo se miran entre ellos como dando a entender que esta situación no es novedad para ellos.

Es la primera vez que se observan interrupciones tan frecuentes durante una exposición. La maestra parece haber entrado en franca competencia con los expositores. En un momento dado ella comienza a bostezar ostensiblemente, para después jugar con los dedos de la mano como mostrando que está aburrida y distraída.

Una vez más un alumno hace una pregunta y cuando uno de los expositores comienza a contestar, la maestra se apropia de la palabra hablando en voz cada vez más alta. El alumno expositor calla con cara de enojo.

Después de un momento, el grupo retoma su exposición y explica los motivos que tuvo de incluir algunos conceptos en su trabajo. La maestra vuelve a interrumpir, aunque sea para apoyar las consideraciones ahí expuestas, ampliándolas y enfatizando la importancia del tema. Pareciera que la maestra no puede soportar que un equipo pueda realizar un buen trabajo, con ideas novedosas, bien fundamentado y además expuesto en forma amena.

Los alumnos del equipo parecen cansados de estas interrupciones. Otra vez se repite la misma situación: a un intento de responder una pregunta por parte de uno de los

del equipo se le sobrepone la intervención abrupta de ella. Pero esta vez el alumno sigue hablando al mismo tiempo que ella, elevando la voz a la par, entrando en franca competencia hasta que la maestra calla. La clase continúa como si nada hubiera pasado.

A los pocos minutos de este episodio, la maestra saca de su bolsa un monedero y sale del salón sin que medie explicación alguna. Esta es la primera vez que la maestra se permite salir del salón durante una sesión de clase (y lo ha hecho ya dos veces).

Ya hace más de hora y media que se inició la sesión y los alumnos están cansados. Obviamente que con la ausencia de la maestra los alumnos se distraen y comienzan a conversar. Es otra manera en que la maestra busca boicotear el trabajo de este equipo particularmente brillante.

La maestra vuelve al salón e interrumpe diciendo: "Vamos aclarando". Dos alumnos le informan lo que se está discutiendo. Después de escucharlos explica que salió para buscar un mapa y poder ubicar las regiones de las que se habla, llama la atención al equipo por no haber llevado un mapa marcándoles falta. Uno se pregunta si para discutir conceptos como los de esclavo, siervo, señor feudal, pequeño productor, se requiere un mapa.

La maestra inicia una explicación de la evolución de la sociedad desde la Antigüedad greco-romana hasta la época

contemporánea. Es cierto que los alumnos habían demostrado insuficiencias en sus conocimientos respecto a estos contenidos pero, desde el lugar de observación, no se aprecia la necesidad de desarrollar esta temática. Pareciera más bien que ella necesita reafirmar su presencia y justificar su posición señalando insuficiencias en los alumnos.²⁵

Ni en esta sesión ni en la siguiente el equipo logra terminar su exposición. La maestra utilizó todo ese tiempo para desarrollar su explicación.

Esta lucha de la maestra por ser reconocida como autoridad también se aprecia en otras situaciones. La maestra viene casi corriendo por un pasillo, apurada por el retraso, con un montón de folders en sus manos. Le presento a la otra observadora que me acompaña. A la segunda frase que intercambiamos me interrumpe diciendo: "Me están haciendo la guerra". Al decirlo se pone el índice en la boca, como pensando en voz alta. Inmediatamente sale al pasillo y se dirige a un grupo de estudiantes que se niegan a entrar a clases pero que permanecen ahí a la espera de las reacciones de ella. "¿Qué pasa, eh? ¿por qué no entran?" Silencio. Los desafía con un movimiento del cuerpo, pidiendo respuesta. Los mira fijo. Vuelve a preguntar: "¿Van a entrar o no?" Un estudiante de aspecto punk le contesta: "Es que hay como una barrera invisible, una barrera maestra." Con

²⁵Registro 5.

las manos dibuja en el aire una barrera. El resto se ríe o sonríe, algunos con pena, otros con alivio. Es una situación tensa. La maestra se voltea de medio lado, como abriendo la puerta en la barrera imaginaria, con el brazo indica la puerta del salón y dice: "Pasen". Los alumnos comienzan a entrar entre divertidos y apenados.

Los alumnos van entrando. La maestra sabe que ocupa el lugar de ley en el salón, fuera de él era más difícil ejercer su autoridad. Por lo tanto, al adoptar con el gesto y las palabras una actitud desafiante, obligó a los alumnos a entrar a su espacio como una manera de recuperar su autoridad. Inmediatamente después la maestra deja sus cosas en el primer banco de adelante. Saca una pequeña bolsa de plástico que contiene un gis y un borrador, los símbolos del quehacer docente. Toma el gis, se arremanga las mangas y se pasea hasta el otro lado del salón. Con actitud enérgica dice: "Bien muchachos vamos a platicar acerca de lo que podríamos llamar, este... mis hipótesis, si Uds. quieren, acerca de lo que ha sucedido. ¿Por qué no entraban al salón? Yo ya estaba aquí adentro y Uds. ahí afuera, que entraban, que no entraban ¿Qué sucede muchachos? ¿Cuál es el problema?" Levanta la mano un muchacho contestando: "Es que yo creo maestra, es que como es el último día de clases, no teníamos ganas de entrar, venimos porque es una obligación pero ya todos tenemos ganas de salir". Varios alumnos expresan ideas similares. Poco a poco la actitud de la maestra va cambiando, pasa de la reafirmación enérgica de su

autoridad a una actitud solícita de comprensión, no exenta de seducción.²⁴

La maestra está permanentemente preocupada por tener una presencia e influencia en los estudiantes. No sólo se muestra atenta a las reacciones de ellos sino que dedica más tiempo del estipulado en el programa al trabajo con los alumnos. Como se mencionó anteriormente, de 20 hrs. y media observadas, cinco son horas extras que ella hace y que no están contempladas en el programa. Justifica la demanda de más horas de clases planteando a los alumnos que necesitan cubrir todo el programa. En ocasiones los alumnos no están de acuerdo con asistir a estas horas extras y ella los amenaza con que va a evaluarlos por la participación en las clases. Así logra que la mayoría de los alumnos asistan.

Surge la pregunta ¿cuál es la necesidad de estas horas extras? Pareciera que es una necesidad de la maestra de tener más tiempo de presencia, "para poder transformar la mente de los alumnos". O tal vez para ser reconocida como una autoridad moral o como persona que se da a los demás y recibir por esto una satisfacción.

La maestra percibe claramente la influencia que se puede tener en los alumnos. En una entrevista relata el problema de la posible manipulación que se puede ejercer en los estudiantes y prosigue: "Y te empiezas a dar cuenta que es muy importante tu figura de adulto, como humano [como

²⁴ Registro 1 V.

persona], entre tus alumnos. Que verdaderamente muchos están convencidos de lo que dices y haces".²⁷

Reconoce que se tiene influencia en los estudiantes y a ella le interesa tenerla. Para poder llegar a ser una autoridad moral frente a los alumnos pone en juego aspectos institucionales y personales. Por una parte, ocupa el lugar de ley que le otorga la institución para formar a las nuevas generaciones de jóvenes. En esta función goza de autoridad sobre ellos. Es decir, como a cualquier maestro, la institución le delega la función de enseñar porque se supone está preparada para ejercerla.

Pero esto no es suficiente para efectivamente influir en los alumnos, también apela a factores personales. Con ellos busca ser reconocida como persona ya sea que los jóvenes valoren sus conocimientos, su manera de ser o su forma de relacionarse con ellos. Estos factores forman lo que se denomina el estilo del hacer en el maestro.

La necesidad de ser reconocida por los alumnos se puede apreciar cuando relata una de sus crisis en relación a su trabajo profesional. Dice: "A mí me pasó recientemente lo siguiente que empiezo a superar ahorita. Que para fin de año yo daba clases y tu veías muchos salones vacíos. Y entonces también te encontrabas con unos alumnos que te decían: '¿Sabe qué maestra? Nada más venimos por Ud.'. Así como si tú

²⁷ Entrevista a la maestra.

fueras la que iba a estar beneficiada con esto. Y tú dices ¿Qué estoy haciendo aquí?".²⁸

O sea, la maestra pierde el sentido de su trabajo si no es reconocida por los alumnos en su hacer.²⁹ Ella da horas extras de clases para lograr los fines que se ha propuesto pero, probablemente, también para poder sentirse reconocida como persona y maestra, por el hecho de haber alcanzado sus metas, en un doble juego institucional y personal.

Situaciones como la recién relatada la hacen entrar en crisis respecto a su profesión. Pero las ausencias de los alumnos, por cualquier motivo que sea, la angustian mucho porque las vive como pérdida o debilitamiento de su influencia y autoridad y la obliga a buscar formas de recuperarlas.

La maestra estuvo enferma durante dos sesiones y no asistió a clases. Al volver a encontrarse con los alumnos los primero que les dice es: "A ver criaturitas, varias cosas les mandé a decir. Que aprovecharan el tiempo". Llega marcando falta a los alumnos como una forma de mostrarles que son ellos los que están mal. Durante su ausencia los alumnos hicieron las sesiones de clases con las

²⁸Entrevista a la maestra.

²⁹Esta lucha que ejercen los maestros por ser reconocidos e incluso por sentirse imprescindibles para sus alumnos se puede entender y seguir profundizando en la idea que el no reconocimiento es la negación de su rol de maestros. La necesidad del reconocimiento es tan vital que incluso se puede llegar a incongruencias éticas para lograrlo.

presentaciones de las investigaciones que les correspondía exponer a cada equipo. La presencia de la maestra seguía en su ausencia y los alumnos habían trabajado.

Al parecer el hecho de que los alumnos hayan trabajado en su ausencia la pone más insegura y comienza a explicar los motivos de su ausencia diciendo que tuvo problemas de salud y que aún no está bien. Los alumnos están en silencio, pero se podría afirmar que era más una actitud de indiferencia que de escucha. Frente a la indiferencia la maestra calla, abre un fólder, lo mira y comienza a explicar: "En la clase anterior me quedé en el análisis de resultados". Algunos alumnos leen sus libros, otros hojean sus cuadernos y los demás conversan. Ella se calla, generando un silencio. Después de un momento la maestra retoma la palabra: "En el punto del análisis de resultados". Nuevamente se escucha el ruido de hojas y conversaciones. La maestra pregunta: "¿Qué les pasa a Uds.? Empiezo a hablar y Uds. se ponen a mover hojas y a conversar. Entonces, que empiecen sus compañeros [refiriéndose al equipo que va a exponer]. Esto ya lo sé". Algunos alumnos gritan: "¡No!".³⁰ La maestra sigue explicando durante treinta minutos como deben presentar el trabajo final del curso. A medida que expone formula preguntas para ver si los alumnos la siguen en su raciocinio.

³⁰ Registro 8.

Es curioso cómo después de marcar falta a los alumnos sin tener justificación, la maestra comienza a explicar las razones de su ausencia aludiendo a motivos personales; llama la atención cómo recurre a la autoridad para hacer soportable la indiferencia de los alumnos ante su enfermedad. Fue por sentirse debilitada en su autoridad que apeló a sus conocimientos, como una manera de reafirmar su superioridad sobre los alumnos. El no haber estado presente la hizo sentir insegura pues sintió que podía perder su lugar, ya que al parecer sólo se es portador de ley cuando se está dentro de la institución, representada en este caso por la presencia física en el espacio del salón. Esta idea de autoridad ligada a la presencia hace pensar en la ley como corporeidad investida.

Esta manera de recurrir a la imposición de normas después de una ausencia se observó en reiteradas ocasiones. Una vez, al regresar después de dos semanas de vacaciones, expuso toda una serie de normas acerca de cómo debían ser las intervenciones de los alumnos en clase y como debían presentar sus trabajos de investigación. Vemos otra vez en acto el sentimiento de que su autoridad se debilita en las ausencias y después un intento por recuperarla. La manera en que lo hace es poniendo énfasis en los métodos de trabajo, que es uno de los aspectos que la institución refuerza en la enseñanza de los alumnos.

Como se ve la maestra intenta marcar su presencia en el salón de clases a través de diferentes mecanismos como la seducción, la apropiación del espacio, el uso de la voz y la palabra, para poder sostenerse en el lugar de ley que le otorga la institución. Estos mecanismos son los que más fácilmente permiten a la maestra ejercer su autoridad pero que también le permiten ocultar el hecho de que la impone. Ahora bien, cuando la maestra se siente cuestionada en su autoridad, ya sea porque los alumnos trabajan sin su vigilancia o porque no la escuchan o porque ella faltó varios días, necesita insistir y remarcar su autoridad intelectual y moral ya sea normando, mostrando sus conocimientos o enseñando métodos de trabajo.

Su autoridad no se juega tan sólo en el lugar de ley que le otorga la institución sino por el reconocimiento que la maestra logra obtener de sus alumnos.

En el CNH, la autonomía es diferente que la autonomía relativa que el maestro tiene al interior del aula. En las clases frente a las autoridades de la institución y frente a los planes y programas. Sin embargo, considero que tiene la suficiente libertad para establecer ciertos contenidos y reforzar algunas prácticas que le parecen pertinentes, en función de la formación moral de sus alumnos. Sin embargo se pudo apreciar...

Después de haber intentado comprender lo que sucede en la interacción maestro alumno en relación a la transmisión de normas, principios y valores, son pocas las certezas que quedan y esas pocas descansan sobre base débiles pues, como señala Geertz, el estudiar una realidad a la que se tiene acceso es entrar en múltiples sospechas. Es así como al finalizar el trabajo se abren muchas reflexiones que seguramente podrán ser retomadas en el futuro.

Importa señalar que el estudio tiene un carácter particular por haberse realizado en un lugar específico que es el salón de clases; seguramente en otro espacio la enseñanza de normas, principios y valores sería muy diferente. Por esto, interesa insistir en algunas peculiaridades de este espacio que, en algunos trabajos sobre la escuela primaria, es definido como un lugar de autonomía, inmediatez y aislamiento para el maestro¹; estos rasgos también fueron encontrados a nivel medio superior, específicamente en el lugar en que se realizó el estudio.

¹ Esto es tratado por autores como Jackson, Delamont, Woods, al estudiar las características del trabajo en el aula.

En el CCH, la autonomía se da como una libertad relativa que el maestro tiene al interior del salón de clases frente a las autoridades de la institución y frente a los planes y programas. Ahí el maestro considera que tiene la suficiente libertad para enfatizar ciertos contenidos y reforzar algunas prácticas que le hacen sentirse responsable de la formación moral de los alumnos. Sin embargo se pudo apreciar que este margen de maniobra fluctúa, haciéndose amplio o estrechándose, dependiendo de las circunstancias personales e institucionales así como de los momentos o etapas en que la práctica docente se afecta.

La segunda característica, la inmediatez, se advierte en las respuestas del maestro ante los eventos del salón de clases y ante las demandas de los alumnos. En la interacción cotidiana se suceden múltiples acontecimientos imprevistos que obligan a los maestros a reaccionar permanentemente ya sea interviniendo a través del discurso o del gesto, del silencio o de la indiferencia. La poca distancia entre el suceso y la primera reacción del maestro parece conformar una suerte de "tiempo corto" de la improvisación diferente del "tiempo largo" de la planeación institucional.

El tercer elemento que pudo observarse es el aislamiento del maestro, el cual se percibe solo frente a la responsabilidad de formar moralmente a sus alumnos. Más aún, para lograr cumplir y encontrar el reconocimiento a su tarea, de alguna manera éste se ve presionado a satisfacer simultáneamente las demandas de los alumnos y autoridades de

la institución y a veces la de los padres. El aula se vuelve entonces un lugar donde sus inseguridades y conflictos éticos afloran con fuerza, entre lo que quiere hacer y lo que debe; entre lo que considera importante y lo que plantea la institución; entre las demandas de los alumnos y sus intereses personales, obligándolo a entrar en un juego permanente de negociación, de búsqueda de consenso así como de búsqueda de una congruencia personal.

Es así, como el maestro realiza su trabajo e implementa una serie de estrategias para desarrollar su función, moviéndose entre los límites institucionales y los de su historia personal que dan sentidos específicos a la práctica.

En el caso del CCH, como en todas las instituciones educativas, se plantean un conjunto de finalidades, objetivos, métodos, formas de trabajo y estilos que caracterizan el hacer del maestro y le marcan límites que van determinando las posibles alternativas y estrategias de sus acciones. Los maestros a su vez van haciendo suyos estos planteamientos institucionales significándolos en relación con su trayectoria de trabajo y con sus vivencias personales, que marcan saberes, sus esquemas de percepción y de acción y encuentran también un límite a su trabajo.

Es en este contexto donde el maestro pone en práctica diversas estrategias encaminadas a una formación moral de sus alumnos. Si bien las estrategias de las acciones

responden a la inmediatez de los acontecimientos en el aula, es posible advertir la carga de intencionalidad que porta su orientación, pues a través de ellas puede apreciarse la tendencia hacia una formación moral en los alumnos. Al respecto puede apelarse a la idea de estrategia en Bourdieu "como (la) orientación de la práctica que no es ni consciente y calculada ni mecánicamente determinada"². La estrategia es producto del sentido práctico, aquello que guía un juego social particular donde el sujeto tiene que saber qué hacer en cada instante. Esta necesidad de definir permanentemente las líneas de acción exige una capacidad de invención constante para poder realizar la jugada correcta. La estrategia cumple entonces su papel como guía para la toma de decisiones, lo cual no significa que el sujeto obedece estrictamente a las reglas por ella planteadas, sino que sabe actuar con relación a determinados fines.

Vale la pena insistir en los indicios que muestran la intencionalidad formadora en las estrategias que la maestra observada utiliza en el salón de clases. Al intentar llevar a cabo la formación del espíritu crítico en los alumnos, ella trata de crearles el hábito de preguntar aunque no tengan dudas; de obligarlos a presentar sus trabajos en relación a interrogantes; de evaluarlos por formular preguntas en clase. Esta manera de actuar de la maestra se percibía al principio como una determinación de su práctica por los planteamientos curriculares de la institución; sin

² Bourdieu, Pierre. Cosas dichas, Buenos Aires, Ed. Gedisa, 1988, pp. 33 y 70.

embargo, después pudo advertirse que sus reacciones ante diversas situaciones imprevistas que sucedían en el salón de clases, tendían a reforzar el hábito de interrogación continua, como parte de una ética que rige la acción de conocer; como un hábito y una actitud que hay que adoptar frente al conocimiento.

Así, el concepto de estrategia al igual que el de hábitos permite visualizar una posible búsqueda para enfrentar la relación entre el mundo de las normas e instituciones educativas y el mundo simbólico-imaginario de los individuos.

La insistencia de que los alumnos posean un discurso común, en ir siempre de lo particular para llegar a lo general, de lo heterogéneo para llegar a lo homogéneo y del pasado para llegar al presente, son elementos que la maestra utiliza para fundamentar ciertas normas o ideas generalizándolas para todas las situaciones o sujetos. También les permite que discutan y se extiendan en polémicas diversas para posteriormente recuperar algunas de las ideas planteadas por los alumnos, como una forma de integrarlos a su discurso que reduce a una o algunas ideas que le interesa reforzar. Al respecto es relevante hacer notar que el conocimiento histórico, es decir, la ciencia que generalmente se toma como verdad, es lo que le permite legitimar su discurso. De alguna manera,, el contenido temático de la asignatura sirve de telón de fondo para

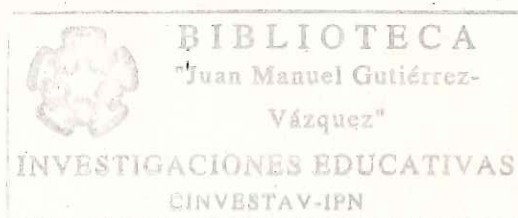
discutir, pensar y definir líneas de acción frente a la realidad.

En esta misma perspectiva interesa mencionar la manera en que los maestros legitiman su discurso y acción. Esta perspectiva contribuiría a explicar el doble juego que se apoya en un discurso curricular que apelando a la idea de normas, principios y valores, pero sin olvidar que también se sostienen en su propia experiencia; produciéndose de esta manera un movimiento pendular donde lo personal y lo institucional se cruzan, se contradicen y se complementan para intentar ejercer una influencia en los alumnos.

Definen al mismo tiempo rasgos particulares donde la relación entre lo personal y lo institucional a veces hacen entrar en conflicto al maestro. El conjunto de reglas y normas institucionales lo obligan a confrontarlas con sus deseos personales y necesidades. La relación entre la función asignada y la deseada llegan a entrar en contradicción, por ejemplo, en el tiempo que se tiene asignado para desarrollar el programa del curso; es decir exponer la mayoría de los contenidos del programa o utilizar el tiempo en función de la necesidad de profundizar ciertos temas de interés y consolidar así la relación interpersonal. De esta manera se puede percibir el conflicto al tratar de conciliar un tiempo afectivo-personal y un tiempo racional-institucional.

Importa plantear que este trabajo abre a la necesidad de seguir investigando el problema del tiempo en la escuela. La organización del tiempo no sólo influye en todos los niveles de funcionamiento de la institución sino también en las formas de constitución del sujeto educativo. A través de una disciplina establecida para cumplir ciertos fines en un cierto periodo y del trabajo con ritmos y regularidades que ordenan la vida del aula se van transmitiendo normas principios y valores. Así mismo, el hecho de enfrentar a los alumnos a ciertos límites en relación al tiempo y de hacerlos esperar y posponer sus deseos en función de una promesa futura coadyuvan a esta transmisión. Es interesante poder seguir profundizando en estos medios formativos que han sido menos reflexionadas por el curriculum y los maestros que temas como los de la participación en clase o de la relación maestro-alumno, entre otros. Dentro de este proyecto de profundización en el tema de la temporalidad existen problemas de conceptualización que aparecieron en el transcurso de este trabajo. De alguna manera, algunos autores de la corriente interaccionista través de autores como Suzanne Mollo, Sara Delamont, Michael Stubbs, ven al tiempo como historias de significados compartidos: hacen del tiempo un factor garante de la transmisión de los mensajes, punto de concreción de la función metacomunicativa. Pero en este trabajo se acentuó la idea del tiempo como escansión, o sea como momento de compresión donde se precipitaban los significados. Es decir, cuando la maestra interrumpía, alargaba y marcaba ritmos, permitía ubicar momentos en la

interacción donde se concentraba la interpretación. Esos momentos se volvían altamente significativos ya que se aglomeraban multiplicidad de sentidos que había que llegar a elucidar a través del análisis. Por lo tanto el manejo del tiempo por parte de la maestra era no tanto un garante de la comunicación sino un elemento perturbador que introducía y generaba conflictos comunicativos, a partir de los cuales se daba la imposición de una norma y la obtención de un consenso en los alumnos. El manejo del tiempo se volvía y se vuelve entonces en un detonador del proceso educativo. El uso del tiempo no ha sido pensado como un mecanismo de formación en sí pero en este trabajo se vislumbra su importancia para la formación de los sujetos.



Abraham, Ada. El mundo interior del docente. Barcelona, Ed. Producción Cultural, 1973.

Althusser, Louis. La filosofía como arma de la revolución. México, Ed. Siglo XXI, 1968.

Aristi, Patricia, et al. "La escuela: una actividad con sentido.", DESARROLLO BIBLIOGRAFIA, México, 1967.

Bartus, Roland. Fragmentos de un discurso agorero. México, Ed. Siglo XXI, 1967.

_____. Bibliotecas. México, Ed. Siglo XXI, 1970.

_____. Por dónde empezar. Barcelona, Ed. Trilce, 1974.

Bergson, Henri. La creatividad y la vida. Buenos Aires, Ed. Amorrortu, 1967.

Bourdieu, Pierre. "Un ejercicio de sociología: la escuela y la reproducción de la desigualdad social.", Revista de Sociología, 1971.

Bourdieu, Pierre. La nueva sociología. París, Ed. 1971.

Bouillault, Rodolfo. "Psicopatología del docente profesor: algunos ejemplos de profesores como agentes socializantes.", Revista de Ciencias de la Educación, Rosario, Ed. Arie, 1973.

_____. La psicología del docente. Rosario, Ed. Arie, 1973.

Bourdieu, Pierre. "Habitus, ebbon, bens...", Revista de Sociología, 1971.

_____. La sociología de la educación. México, SEP, 1974.

- Abraham, Ada. El mundo interior del docente, Barcelona, Ed. Promoción Cultural, 1973.
- Althusser, Louis. La filosofía como arma de la revolución, México, Ed. Siglo XXI, 1986
- Aristi Patricia, et al. "La identidad una actividad: ser maestro."; Documento DIE, n° 7, México, 1987.
- Barthes, Roland. Fragmentos de un discurso amoroso, México. Ed. Siglo XXI, 1987.
- _____ Mitologías, México, Ed. Siglo XXI, 1970.
- _____ Por donde empezar, Barcelona, Ed. Tusquets, 1974.
- Berger, Peter y Thomas Luckman. La construcción social de la realidad, Buenos Aires, Ed. Amorrortu, 1979.
- Birdwhistell, Ray. "Une exercice de kinésique et de linguistique: la scène de la cigarette" en Bateson, Gregory et al. La nouvelle communication, Paris, Seuil, 1981.
- Bohoslavsky, Rodolfo. "Psicopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante", Revista de Ciencias de la educación, Rosario, Ed. Axis, Marzo de 1975.
- Bourdieu, Pierre. "Hábitus, ethos, hexis...", versión al español de Gilberto Gimenez Montiel, México, SEP, U. de

- Guadalajara, Comercio, 1983. Tomado de La teoría y el análisis de la cultura.
- _____ "Estructuras, hábitos y prácticas" en La teoría y el análisis de la cultura, Trad. por Gilberto Gimenez Montiel, México, SEP., U. de Guadalajara, Comercio, 1983.
- _____ Cosas dichas, Buenos Aires, Ed. Gedisa, 1988.
- Bourdieu, P. y J. C. Passeron. La reproducción, España, Ed. Laia, 1977.
- Bourdieu, Pierre et al. El oficio del sociólogo, México, Ed. Siglo XXI, 1978.
- Castañeda, Adelina. La utopía y la realidad en la construcción de un proyecto educativo: el currículo del Colegio de Ciencias y Humanidades, Tesis de maestría, México, DIE-CINVESTAV, Octubre 1985.
- De Certeau, Michel. La escritura de la historia, México, Universidad Iberoamericana, 1985.
- Debesse, M. y G. Mialaret. Historia de la pedagogía, Tomos I y II, Barcelona, Ed. Oikos-Tau, 1973.
- Delamont, Sara. La interacción didáctica, Buenos Aires, Ed. Cincel-Kapeluz, 1987.
- Durkheim, Emile. La educación moral, México, Ed. Colofón, 1986.
- _____ La educación como socialización, Salamanca, Ed. Sígueme, 1976.
- Eggleston, J. Sociología del Currículum escolar, Buenos Aires, Ed. Troquel, 1980.

Edwards, Verónica. Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico, Tesis de maestría, México, DIE-CINVESTAV, Octubre 1985.

Flores Olea, Victor. "Proyecto para la creación del Colegio de Ciencias y de la Unidad Académica del ciclo de Bachillerato", Suplemento de la revista Siempre, México, 17 de Marzo de 1971.

Foucault, Michel. Microfísica del poder, Madrid, Ed. La Piqueta, 1979.

Historia de la sexualidad. La voluntad de saber, Tomo I, México, Ed. Siglo XXI, 1986.

" Historia de la sexualidad. El uso de los placeres, Tomo II, México, Ed. Siglo XXI, 1986.

Historia de la sexualidad. La inquietud de sí, Tomo III, México, Ed. Siglo XXI, 1987.

Vigilar y castigar, México, Ed. Siglo XXI, 1986.

Fuentes Moliner, Olac. "Un modelo de estructura académica para el ciclo de Enseñanza Media", Cuadernos de crítica, n° 2, México, Universidad Autónoma de Puebla, 1986, pp. 165-182.

Furstenau, Peter. "Contribution à la psychanalyse de l'école en tant qu'institution", Das Argument, n° 29, Mayo de 1964.

García Salord, Susana. "Análisis de los valores vigentes que se articulan en la práctica escolar cotidiana",

- investigación sobre la educación A.C., México, Octubre de 1982.
- Geertz, Clifford. La interpretación de las culturas, México, ed. Gedisa, 1987.
- Goffman, Erwing. Internados, Buenos Aires, Ed. Amorrortu, 1972.
- González Casanova, Pablo. "La creación del Colegio de Ciencias y Humanidades", Cuadernos de crítica, n°2, México, U. Autónoma de Puebla, 1986, pp. 75- 86.
- Habermas, Jurgen. Conocimiento e interés, Madrid, Ed. Taurus, 1982.
- Hammesley y Atkinson. "El proceso de análisis" versión española mimeografiada de Joaquín Hernández s/f y s/l, de publicación. Tomado de Etnography principales on practice, Londres, Nueva York, Tavistock Publ., 1983.
- Heller, Agnes. Sociología de la vida cotidiana, Barcelona, Ed. Península, 1977.
- _____ Historia y vida cotidiana, México, Ed. Gedisa, 1987.
- Jackson, Phillip. La vida en las aulas, Madrid, Ed. Norova, 1979.
- Kojeve, Alexander. La dialéctica del amo y el esclavo, Buenos Aires, Ed. Pléyade, 1987.
- Landesman, Monique (comp.). Currículum, racionalidad y conocimiento, México, U. Autónoma de Sinaloa, 1988.
- Lagache, Daniel. El psicoanálisis, Buenos Aires, Ed. Paidós, 1984.

- Latapi, Pablo. Análisis de un sexenio de educación en México 1970-1976, México, Ed. Nueva Imagen, 1982.
- Maffesoli, Michel. La lógica de la dominación, Barcelona, Ed. Península, 1977.
- Mannoni, Maud. La educación imposible, México, Ed. Siglo XXI, 1986.
- Mannoni, Octave. Freud, el descubrimiento del inconsciente, Buenos Aires, Ed. Nueva Visión, 1987.
- Marx, Karl. Manuscritos economía y Filosofía, Madrid, Ed. Alianza, 1986.
- Millot, Catherine, Freud, antipedagogo, Barcelona, Ed. Paidós, 1982.
- Moliner, María. Diccionario del uso del español, España, Ed. Gredos, 1987.
- Mollo-Bouvier, Suzanne. "De la sociología a la psicología de la educación o la delimitación de un tema de investigación", Revue Francaiser de pedagogie n° 78, Janvier-Fevrier-Mars, 1987. Trad. de M. Landesman.
- Ocaña, Lucila et al. La herencia de Foucault, México, Ed. El caballito, -1987.
- Pantoja, David. Ponencia que presenta el Colegio de Ciencias y Humanidades a la mesa de trabajo correspondiente a la educación Media Superior, México, Colegio de Ciencias y Humanidades, 1979.
- Passeron, Jean Claude. "La teoría de la reproducción social como una teoría del cambio: una evaluación crítica del concepto de 'contradicción interna'", Estudios Sociológicos, México, 1980.

Pereira, Carlos. El sujeto en la historia, Madrid, Ed. Alianza, 1986.

Peters, R. S. Desarrollo moral y educación moral, México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1981.

Postic, Marcel. La relación educativa, Buenos Aires, Ed. Narcea, 1985.

Programas, Documento de trabajo, México, UNAM-CCH, 1979.

Querrien, Anne. Trabajos elementales sobre la escuela primaria, México. Ed. La piqueta, s/f.

Remedi, Eduardo. "Currículum y acción docente", Foro Universitario, n° 25, México, 1982.

_____ "Notas para señalar: el maestro entre el contenido y el método", Revista de tecnología educativa, México, U. Autónoma de Querétaro, 1985.

Remedi, Eduardo y Castañeda Adelina. "Racionalidad y Currículum", Documentos DIE, n° 6, México, 1986.

Remedi, Eduardo, et al. "Maestros, entrevistas e identidad", Documentos DIE, n° 14, México, DIE-CINVESTAV, 1989.

Remedi, Eduardo, et al. "Supuestos en la identidad del maestro: materiales para la discusión", Documentos DIE, n° 15, México, DIE-CINVESTAV, 1989.

Remedi, Eduardo, et al., "El lugar del psicoanálisis en la investigación educativa. Aportes a la identidad y quehacer docente", Documento DIE, n° 16, México, DIE-CINVESTAV, 1989.

Robles, José Eduardo. "La experiencia curricular del Colegio de Ciencias y Humanidades en el ciclo de bachillerato", México, DIE-CINVESTAV, Octubre de 1983.

Rockwell, Elsie. Ser maestros, estudios sobre el trabajo docente, Antología, México, SEP, 1985.

_____ "¿Cómo observar la reproducción", Critica N° 28, México, Julio-Sep. de 1986, pp. 159-168.

_____ "Etnografía y teoría de la investigación educativa", en Enfoques, Bogotá, Centro de investigaciones de la U.P.N., 1986, pp. 29-56.

Rockwell, Elsie y Ruth, Mercado. "La escuela, lugar del trabajo docente", en Cuadernos de educación DIE, México, DIE-CINVESTAV, 1986.

Stubbs, Michael y Sara Delamont. La relación profesor alumno, Barcelona, Edit. oikos-tau, 1978.

"Taba, Hilda. Elaboración del currículum, teoría y práctica. Buenos Aires, Ed. Troquel, 1973.

Tente, Emilio. "La interacción maestro alumno: discusión sociológica" en Revista Mexicana de sociología, México, 1984, pp.161-173.

Torres, Rosa María, et al. Currículum, maestros y conocimiento, Temas Universitarios n° 12, México, U. Autónoma, 1988.

Tyler, Ralph. Principios básicos del currículum, Buenos Aires, Ed. Troquel, 1973.

Vázquez, Sánchez. Ética, México, Ed. Grijalbo, 1986.

Weber, Max. ¿Qué es la burocracia?, Buenos Aires, Ed. Pleyade, 1977.

Willis, Paul. "Notas sobre método", en Cuadernos de Formación, n° 2, Santiago, 1985, pp. 5-13.

Xirau, Ramón. El tiempo vivido, México, Ed. Siglo XXI, 1985.

El jurado designado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, aprobó esta tesis el día 31 de octubre de 1989.

V. Remedi

Licenciado en Ciencias de la Educación
Vicente Eduardo Remedi Alione
Director de Tesis y Profesor Adjunto
del Departamento de Investigaciones
Educativas

Doctor *E. J. Weiss*
Eduard Johann Weiss Horz
Profesor Titular del Departamento
de Investigaciones Educativas

M. A. Candela

Maestra en Ciencias
María Antonia Candela Martín
Profesora Adjunta del Departamento de
Investigaciones Educativas

M. A. Castañeda

Maestra en Ciencias
María Adelina Castañeda Salgado
Profesor-Investigador de la
Dirección de Investigación de la
Universidad Pedagógica Nacional